

# VOZES DO SUL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Renata de Souza Gomes\*  
Simone Batista da Silva\*\*

**Resumo:** O presente artigo apresenta a teoria e as reflexões críticas advindas dos eventos de educação intitulados “Rodas de Conversa” que fazem parte do projeto pesquisa e extensão em Direitos Humanos, intitulado “Letramentos transculturais e ensino de língua inglesa: estabelecendo diálogos e fortalecendo epistemologias decoloniais”, conduzido em parceria entre o CEFET-RJ e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nos anos 1 e 2 da pandemia do SARS-COVID -19. Almeja-se ressaltar e promover a visibilidade das vozes do Sul sejam elas as vozes dos discentes e de quaisquer outros personagens circulantes pela sala de aula de língua inglesa na Educação Básica. A metodologia perpassa a análise das interações discursivas dos discentes e da elaboração do material didático, feito pela bolsista extensionista. As conclusões apontam para a importância da construção e manutenção do diálogo para o processo da educação linguística, e da construção de uma sociedade mais justa e equânime.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Educação Linguística. Rodas de Conversa.

## VOICES FROM THE SOUTH IN THE ENGLISH CLASSES DURING THE PANDEMICS

**Abstract:** This article presents the theoretical basis, as well as the critical reflections resulting from the educational events entitled “Circles of

---

\* CEFET-RJ, doutora, renatadesouzagomesrio@gmail.com.

\*\* UFRRJ, doutora, simone@ufrj.br.

Conversation” that integrate the research and extension project on Human Rights, named “Cross-cultural literacies and English language teaching: establishing dialogues and strengthening decolonial epistemologies”, conducted in partnership between CEFET-RJ and the Federal Rural University of Rio de Janeiro, during years 1 and 2 of the pandemic. It aims to emphasize the importance and promote the visibility of the voices from the South, either if they are the students’ voices or any other characters’ who appear in the English language classroom in the basic education. The methodology permeates the analysis of the students’ discursive interactions and the designing of the material, made by the extensionist student. The conclusions point to the importance of building dialogues for the process of language education, in the construction of a more fair and equitable society.

**Keywords:** Decoloniality. Language Education. Circles of Conversation.

## **Vozes do Sul na sala de aula de língua inglesa em tempos de pandemia**

You taught me language, and my profit on 't  
Is I know how to curse. The red plague rid you  
For learning me your language!  
The Tempest, Act I.ii. (Shakespeare)

Na peça teatral *A Tempestade*, de William Shakespeare (1610), o personagem Caliban, o “nativo”, na condição de escravo em uma ilha remota, amaldiçoa Miranda, uma nobre inglesa, por ter lhe ensinado sua língua. A língua inglesa, naquele episódio, significava tanto o poder simbólico opressor do processo de colonização sentido por ele quanto a possibilidade de se fazer instrumento de resistência às tiranias dos colonos, que somente o compreenderiam na língua anglófona. Diante dessa analogia, Caliban pode ser visto, assim, a representação dos povos que sofreram a violência ampla que caracterizou os processos de colonização do século XVI e o imperialismo inglês no século XIX.

Na contemporaneidade, vemos em Pennycook (1994, p. 5), e suas reflexões sobre o papel da língua inglesa como língua global, que a compreensão a respeito desta como “língua internacional com suas variantes locais” pode servir como cortina de fumaça para as questões políticas, culturais e éticas a respeito da língua inglesa e do porquê de seu ensino em larga escala. Para o autor, o poder de expansão da língua inglesa não está tanto em sua imposição aos povos, mas sim na sua atuação dentro do “olhar panóptico colonial” (PENNYCOOK, 1994, p. 103). No mundo não ficcional, é grande o número de ‘Calibans’ às margens, em um cenário desigual e cruel, marcado pela linha abissal (SOUZA SANTOS, 2019) que ainda persiste em meio aos povos colonizados, que trazem em si as marcas do colonialismo deixadas pelos países do Norte Global, ainda que sob a égide de novos tempos.

O Brasil, antiga colônia de Portugal, teve, em sua formação identitária como Nação, princípios colonialistas, racistas e patriarcais (SANTOS, 2019), que perpassam nossas práticas sociais até os tempos de hoje, no que Mignolo denomina “colonialidade” (MIGNOLO, 2004). Linguagens, tecnologias e modalidades comunicativas têm sido usadas nas práticas letradas para influenciar a construção, manutenção e invisibilização de episódios de violência simbólica (BOURDIEU, 2015) tanto em contextos urbanos quanto em rurais, e solidificam as relações assimétricas. Muitas vezes, as pessoas dos grupos dominantes não se dão conta de que pertencem a um grupo identitário dominante, tampouco, percebem episódios de uso opressivo da força simbólica para com outros grupos identitários que constituem a sociedade em atitudes de epistemicídio (GROSFOGUEL, 2016).

No intuito de criar um estado de atenção para todas essas questões, este artigo visa estudar e levantar perguntas a respeito da decolonialidade e da construção simbólica de grupos visíveis e invisibilizados na sala de aula de língua inglesa. Nosso contexto pode

ser também considerado decolonial, uma vez que ele se circunscreve no chão da sala de aula do ensino médio, na modalidade integrada, espaço esse que ainda carece de mais visibilidade e atenção, em pesquisas de diversas áreas. É importante ressaltar esse lócus de pesquisa e trabalho, sobretudo, em um momento no qual as universidades, centros e institutos federais brasileiros sofrem ataques de violência simbólica quanto ao seu trabalho e função. Vale ressaltar que este texto é produto de um projeto de extensão e pesquisa em Direitos Humanos, intitulado “Letramentos transculturais e ensino de língua inglesa: estabelecendo diálogos e fortalecendo epistemologias decoloniais”, realizado em parceria entre o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), campus Itaguaí e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Inicialmente planejado para acontecer de modo presencial, o projeto aconteceu, de fato, de forma remota, durante o ano de 2020, ano 1 da pandemia de Covid-19, e no ano de 2021, ano 2 da pandemia.

Além das duas professoras das instituições envolvidas, participaram da pesquisa, ao total, cerca de sessenta alunos do Ensino Técnico em Mecânica Integrado ao Médio, que se reuniram em três encontros.

Neste artigo queremos apresentar resultados e encaminhamentos, além de levantarmos perguntas a respeito da decolonialidade e da construção simbólica de grupos visíveis e invisibilizados na sala de aula de língua inglesa. Para tanto, dividimos o texto em três seções além desta introdução e das considerações finais, tecidas através de viés reflexivo da prática, descrita na terceira seção. A primeira seção versa sobre o desenvolvimento do projeto em duas esferas distintas da aprendizagem: o ensino básico e o superior. A segunda parte almeja discorrer sobre a necessidade de esperançar e trabalhar durante a pandemia, para a promoção de uma educação dialógica e formadora dos discentes, e por fim, as rodas de conversa

são descritas e referenciadas na última seção, de forma reflexiva e crítica sobre a práxis.

### **Por uma consonância entre as esferas de ensino para a promoção da prática decolonial no ensino básico**

Como apresentado na introdução, nossa proposta é a de união e diálogo entre o ensino básico e superior para estreitar laços e manter o equilíbrio entre teorias pedagógicas e práticas. O objetivo norteador das ações conjuntas do projeto - entre as esferas do ensino superior e básico é o de se ocupar do desenvolvimento de letramentos multimodais e sociais (STREET, 2014) nas aulas de inglês no ensino básico, mais especificamente, na modalidade do curso integrado, com a intencionalidade de formar uma geração de brasileiros que estejam atentos às novas partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2015) e que lutem pela legitimação da pluralidade na sociedade brasileira e no mundo. Para tanto, ancoramos as práticas pedagógicas em uma perspectiva decolonial, que visibiliza e corporifica o Sul global e suas vozes, costumeiramente apagadas por meio das linhas abissais que ainda persistem nas práticas contemporâneas de países ex-colônias. Assim, propomos que essas vozes estejam presentes nos materiais didáticos e nos tópicos trabalhados na sala de aula de língua e literaturas de língua inglesa no ensino básico.

Esse objetivo demanda a adoção de práticas segundo as quais a enunciação é entendida como realidade da linguagem e estrutura sócio-ideológica (VOLOSHINOV, [1926] 2006, p. 126). Diante dessa linha de pensamento da filosofia da linguagem, o ensino e aprendizagem de línguas abandona a mera reprodução de estruturas linguísticas cristalizadas, consideradas como representação de um mundo homogêneo anglófono, distante e estrangeiro à realidade do aluno brasileiro, para trabalhar com uma perspectiva discursiva em sala de aula, na qual o

discente se aproprie da língua estudada, dentro de sua realidade social e seja capaz de estabelecer conexões transculturais.

Abandona-se também a perspectiva instrumentalizadora e redutora de ensino, que aponta para práticas de treinos mecânicos de exercícios de leitura e dos chamados macetes gramaticais voltados para provas de concurso, que são excludentes e não integradoras do leitor à sociedade. Sabemos que esses exames fazem parte da história curricular dos alunos, que são seres viventes e pulsantes no mundo. Portanto, tais “treinos” de leitura não são desconsiderados. Contudo, não são o fim único, em abstração na sala de aula de língua inglesa, no ensino médio.

Esse entendimento discursivo também vai ao encontro da concepção de Fairclough (2001, p. 91) sobre a constituição do discurso. Essa constituição discursiva, segundo o autor, contribui para a construção das identidades sociais (função identitária), das relações sociais entre as pessoas (função relacional), e da construção de sistemas e conhecimento de crenças (função ideacional do discurso). Uma vez que essas funções aparecem no discurso vivo e pulsante das interações sociais e interpessoais do dia-a-dia, precisam também estar presentes em sala de aula.

Tal preocupação com o ensino de língua para a promoção das interações sociais entre grupos diversos é registrada, de forma inicial e documental, por exemplo, no final dos anos de 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), próximo ao advento das novas tecnologias de informação e comunicação digitais (TICs) em nossas atividades cotidianas, revolucionando os modos de trocas comunicativas entre os sujeitos sociais. Aquele documento orientava que o ensino de línguas estrangeiras poderia ser um fator de exclusão social e/ou de liberdade, uma vez que o uso da linguagem afeta as relações entre diferentes grupos sociais. O documento também orientava que a leitura fosse a habilidade a ser desenvolvida para as interações.

Na atualidade, mesmo com o aumento de volume de textos e trocas de informação em sociedades altamente semiotizadas e tecnologizadas, a democratização do acesso aos textos e à informação de qualidade e relevância não é um fato, o que acontece em consequência das desigualdades sociais, econômicas e de oportunidades de estudo entre os mais ricos e os mais pobres. Do mesmo modo, os acessos são distintos entre os chamados Norte e Sul global; este último ainda atravessado pelas consequências de um processo histórico violento de colonização em larga escala, ao redor do globo terrestre. Ou seja, por mais que um texto crítico e importante seja disponibilizado na rede, este não está disponível para todos, seja por sua acessibilidade restrita ou pelo direcionamento de interesses e manipulações que destinam certos textos para certos grupos de leitores.

Ao comentar sobre a perversidade dos processos de globalização, que não uniu todos, mas aumentou as desigualdades. No vídeo de uma entrevista gravada pelas Produções Caliban - referência ao personagem shakespeariano, lido sob a ótica decolonial, no início de nosso texto- Milton Santos (2006) conclui que a condição de desigualdade suprime a promessa de liberdade para o cidadão, o que diminui seu exercício de cidadania, condição importantíssima na constituição do caráter humano:

Nunca houve um mundo que espalhasse que a liberdade é a forma suprema de vida e ao mesmo tempo suprimisse a verdadeira liberdade porque essa carência de liberdade que compromete inclusive o exercício da cidadania é uma marca de nosso tempo que mais cedo ou mais tarde vai se tornar insuportável como os totalitarismos tiveram também seus dias contados. A globalização produz esse globalitarismo. Globalitarismo que existe para reproduzir a globalização.

A perversidade da globalização e do globalitarismo ficou ainda mais evidente durante a pandemia do SARS-Covid -19, quando as

nações hegemônicas e mais ricas, ao redor do globo iniciaram uma corrida científica e de demonstração de poderio econômico para descoberta e compra das vacinas, que seriam primeiramente distribuídas entre eles. Caso houvesse alguma sobra, essa seria doada para povos com menos recursos. Novamente, o globalitarismo nos apresenta as dicotomias globais de abundância e escassez, riqueza e pobreza, acesso à saúde, mendicância ao acesso à saúde.

Diante desse quadro abissal de oportunidades, o ensino da língua inglesa como língua adicional torna-se ainda mais necessário se puder promover liberdade e democratização dos textos em suas mais diversas formas de realização para o aluno, sobretudo no momento de turbulência política com um governo de extrema direita no Brasil, em meio a um momento pandêmico. A linguagem em uso, o discurso em outra língua, podem servir como forma de denúncia para o mundo, lembrando o grito de Caliban em comunicação com outros povos. Ao adotar essa perspectiva, a língua inglesa pode ser considerada a língua global na busca de compreensão e escuta do outro para a descoberta de outros e como esses outros povos nos veem, adotando e ampliando o entendimento freireano da Pedagogia da Tolerância, de que no diálogo com o outro é que eu descubro quem eu sou, quem eu era e quem posso vir a ser- processo tão importante de aproximação entre indivíduos separados por inúmeras desigualdades e barreiras. Nas palavras de Paulo Freire:

Não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável (FREIRE, [1968] 2005, p. 149).

Nossa intenção, no projeto, era promover esse conhecimento de si, do outro, das culturas como a potencialização do ser humano em

um tempo e espaço definidos (NICOLESCU, 1999). Mas, é importante sublinhar que o desenvolvimento desse projeto se deu de forma remota, durante a pandemia de Covid-19, período no qual, não só a desigualdade entre as classes sociais, e a diferença nas condições de acesso à educação no Brasil agigantaram-se, mas também quando o diálogo com o outro - nosso objetivo linguístico e pedagógico do projeto - foi marcado pelo distanciamento, por enquadres de telas de aplicativos de comunicação, sem o contato presencial, mais direto, mais humano e fluido, como queríamos para nos engajar no conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos. Cabe ainda ressaltar que o distanciamento físico entre interlocutores e a velocidade de propagação das informações e discursos via web fizeram com que as trocas linguísticas fossem acentuadas por intolerância e violência simbólica. Para Boaventura de Sousa Santos, esse cenário nos leva de volta a um violento cenário colonial e patriarcal:

Não é possível construir uma teoria abstrata. É uma teoria que eu construo a partir dos movimentos sociais. O Bolsonaro chega ao poder...O capitalismo endurece, e ao mesmo tempo aumenta o extremismo contra jovens negros nas periferias de cidades como Rio e Fortaleza, e aumenta a violência e o feminicídio, ou seja, endurece o capitalismo, endurece o colonialismo, endurece o patriarcado. (SANTOS, 2021, em live para o canal da UEMA)

Todo esse panorama de violência simbólica tornou-se quase que diário durante o ano 1 da pandemia. A cada dia, uma nova notícia, medida ou declaração governamental assaltava a paz dos que não coadunam com um governo de extrema direita, e ao mesmo tempo inflamavam discursivamente seus apoiadores que se sentiam autorizados a reproduzir discursivamente, em seus núcleos familiares, de trabalho e etc os discursos de ódio e autoritarismo que ouviam de forma oficial. E é exatamente nesse momento de necessidade de discussão, diálogo e busca por uma sobrevida mediante as comunicações

tão agressivas e violentas, que devido à pandemia, a escola deixa de ser um locus físico de acolhimento para pensamento, desconstrução e construção de diálogo, e se transpõe para atividades remotas através de telas, onde os alunos, com suas questões e falta de adequação para estudos em casa, mal se pronunciam nas aulas. Esses alunos são, em sua maioria, adolescentes sofrendo uma série de embates discursivos sobre seus corpos, identidades e questões financeiras, entre outras, e não conseguem espaço para conversar com amigos, para debater entre seus pares e com os docentes.

Desse modo, então, o projeto das Rodas de Conversa tentou resgatar a perspectiva freireana de que o diálogo é o encontro dos homens para que eles possam vir a ser (FREIRE, 1970, p. 52) e para que, mesmo em momentos de tribulação, a conversa e a interação com os pares nos traga esperança, novas ideias, e o mínimo de apoio necessário para o refazimento de nossa saúde física e mental:

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1970, p. 52)

O projeto buscou, portanto, promover o desenvolvimento do pensamento crítico, em um horário fora das atividades síncronas e assíncronas obrigatórias, com a intenção de oferecer, para os alunos que se sentissem silenciados, um espaço de apoio, troca e desenvolvimento de esperança.

## Esperançar e resistir: a redescoberta do inédito viável

Diante de tantos desafios, em tempos difíceis, o “inédito viável” de Paulo Freire (1997) ressurge em um novo momento - inclusive no qual o próprio Freire volta a ser alvo de ataques de grupos extremistas -, em mais um ciclo histórico em que é preciso novamente “esperançar” – não como um ato de passividade, mas sim de resistência, sobrevivência e contra-argumentação. Ao ler novamente o texto de Freire, nos anos de 2020 e 2021, lebramo-nos do processo de ressignificação textual, como nos explica Maingueneau (1996), uma vez que nos parece que a voz de Freire fala conosco neste exato momento, como se ele estivesse vendo nossas necessidades de desenvolvimento de empatia, e conscientização social entre todas as classes, sobretudo, em um contexto pandêmico, no qual se fala da necessidade de um pacto coletivo de entendimento e cooperação a fim de que pessoas não se contaminem. Dizia-nos Paulo Freire, na década de 1990:

Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes sociais e conflitos.  
(FREIRE, 1997, p. 21)

Vemo-nos, então, desta forma, novamente, no enfrentamento e exercício diário da construção coletiva pelo bem da coletividade. O desenvolvimento do presente projeto de pesquisa e extensão, baseado no conceito de violência simbólica, e da estruturação da sociedade, desenvolve o pensamento de que são as responsabilidades sociais e as relações transculturais que se estabelecem dinamicamente no interior de uma estrutura social que vão definir a totalidade social, como indicou Bourdieu (2015). Desse modo, se desejamos uma sociedade equânime, justa, empática e definida pelos direitos humanos, acreditamos que seja necessário construir paradigmas ético e estético dessa sociedade balizados nesses princípios. Nos tempos atuais, entretanto,

o caminho parece estar no sentido oposto: constatam-se episódios de exercício opressivo do poder simbólico e práticas discursivas de legitimação desse exercício têm sido frequentes em diversos pontos do globo sob inúmeras formas concretas, tanto nos discursos entre os sujeitos da sociedade civil quanto em propostas políticas e econômicas reacionárias e ultraconservadoras.

Assim, a contribuição deste projeto para a transformação social acontece no sentido de chamar a atenção para as possibilidades de construção de formas éticas e estéticas, por meio dos textos circulantes, visando à sociedade demarcada pela pluralidade, o respeito aos direitos humanos e à justiça social. Acreditamos e esperamos que nosso exercício tenha potencial para a transformação social na medida em que pretende identificar as propostas possíveis de sensibilidade social e empatia ao mesmo tempo em que oferece análise do papel social da sala de aula.

Não obstante é comum ouvir indagações como “por que o ensino de língua inglesa se ocupa com essas reflexões sociais e culturais?”, “Não seria mais interessante trabalhar somente estruturas linguísticas?”. Ainda no caso do ensino médio, se ouve: “E a preparação para o ENEM? Vamos fazer simulado?” Como respostas às perguntas propostas, pode-se elencar as dimensões da linguagem, segundo Smolka (1995, p. 14) e Fiorin (2007), explicitadas a seguir.

Para Smolka, a linguagem é constitutiva do homem, e o homem a constitui, criando assim formas de pensamento na sociedade:

Podemos depreender daí uma concepção de homem não como (sujeito) uno, mas (pelo menos) duplo, na luta/tensão constante - social, mental - entre autonomia/submissão; homem capaz de, experienciando e condensando em diversas posições/papéis sociais, controlar (o outro, a si próprio) e resistir. Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que)

transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/ oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem).

Fiorin complementa que “o homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala”. Desse modo, é possível constatar que as falas constroem o ser humano, e que crenças são perpetuadas por meio do discurso. Diante de um conhecimento histórico, é possível reconhecer que falas preconceituosas, por exemplo, já foram regimes de verdade, com força de violência simbólica para muitos seres humanos. Por isso, o estudo sobre o discurso é importante: para que o aluno se veja de fato como integrante de um mundo diverso, que se construa, que compreenda o outro, e repense suas práticas. Trata-se do conhecimento como evento social, como já nos dizia Paulo Freire:

Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, [1986]2006, p. 125)

Nessa busca por conhecimento e diálogo, é preciso estar atento para não reproduzir a prática de uma educação colonial, “(...) que visa à concepção moderna de um sujeito subalterno, com suas alienações coloniais e seus complexos de inferioridade” (QUEIROZ, 2020, p. 93), onde há tendência de “sempre falar de ou falar sobre (jamais falar com) pressupondo uma postura autoritária das práticas pedagógicas e hierarquização entre os sujeitos (predeterminando aqueles que

sabem, e aqueles que não sabem” (QUEIROZ, 2020, p. 94). Também procuramos nos reeducar, enquanto educadoras, tendo em mente que ao apresentarmos um traço de uma cultura, precisamos compreender “(...) cultura como um processo incessante de construção de significação no âmbito da circulação de experiências, linguagens e símbolos diversos” (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 301).

No que se refere à prática de ensino de língua inglesa, no ensino técnico integrado ao médio, *lócus* desta pesquisa, a adoção de uma perspectiva de educação linguística sobrepõe-se a uma prática treinadora de conhecimento de estruturas linguísticas e gramaticais, e dos chamados ‘macetes’ para provas e concursos como o ENEM. A proposta curricular do curso técnico integrado é a de conferir ao aluno itinerários diversos de escolhas profissionais, de formação propedêutica de qualidade, e de construção de cidadania.

No campus Itaguaí, em específico, local de origem física da pesquisa, nota-se um interesse da comunidade, em sua grande maioria oriunda da classe média baixa, em fazer exames de seleção para instituições militares a fim de garantir estabilidade e sustento para suas famílias. Em respeito ao interesse da comunidade, as aulas de língua inglesa não subestimam os chamados conteúdos estruturais da linguagem; contudo, não os torna o principal foco. Através de observações sobre os alunos egressos da instituição, pode-se ver que a educação linguística desenvolvida nas aulas, ao lado do atendimento às necessidades trazidas pelos discentes cumpre o papel integrador da perspectiva curricular do curso: o de formar cidadãos críticos, engajados na produção coletiva do discurso.

A decolonialidade em sala de aula acontece com a junção do domínio dos construtos teóricos mencionados acima, postos na prática, como um exercício diário de docência, a fim de modificar práticas condicionadas por anos de um possível magistério colonial. Portanto, praticar um pensamento decolonial é um exercício necessário para

todos aqueles envolvidos no processo de educação linguística, prática constitutiva e constituidora do ser humano.

De forma prática, o projeto estabelece conexões entre o ensino superior e a educação básica, mais especificamente a educação técnica e tecnológica, contando com uma monitora bolsista, aluna do curso técnico em Mecânica integrado ao Médio. Tais conexões são tão importantes quanto à junção da teoria à prática reflexiva do docente, uma vez que elas apontam para a produção de pesquisa, feita através de um diálogo com a formação de futuros professores de línguas, a prática docente e os alunos como agentes de seu aprendizado.

O funcionamento do projeto perpassa quatro ciclos. O primeiro se refere aos encontros semanais com a monitora, nos quais textos teóricos sobre decolonialidade que sejam considerados pertinentes para o entendimento da aluna bolsista, que é uma aluna de ensino médio, são lidos e discutidos. A aluna, por sua vez, apresenta temas de interesse dos seus pares - algo muito importante na modalidade remota de ensino, durante a pandemia- uma vez que melhora a comunicação entre discentes e docente -, a partir desses diálogos, o material didático é elaborado pela aluna com a supervisão docente, e finalmente o material é apresentado aos alunos pela monitora e pela docente da turma através de uma atividade extra, denominada Roda de Conversa, ofertada através de um canal no *Microsoft Teams*.

A fluência em língua inglesa não é uma exigência para a participação na atividade, por dois motivos. As habilidades desenvolvidas são a leitura e compreensão na língua-alvo, desse modo, todos alunos sentem-se incluídos.

Soma-se a isso o fato de que trabalhamos segundo a ideia de educação linguística crítica (FOGAÇA; JORDÃO, 2012, p. 73). Ao ler na língua-alvo, de forma crítica, os alunos interagem com vários discursos, e são capazes de desenvolver sua cidadania. Desse modo, a sala de aula de língua inglesa torna-se inclusiva, promotora de

educação linguística e de construção e reconstrução de cidadania, e de acolhimento aos participantes da atividade. Vale pontuar aqui que estudantes de outros campi do CEFET-RJ, que não somente Itaguaí, participaram espontaneamente dos encontros, o que pra nós sinaliza receptividade por parte dos discentes.

Destaca-se aqui uma espécie de carência de diálogo dos alunos observada não só nesses encontros, mas também nas atividades síncronas do calendário letivo. Esses alunos são jovens, adolescentes, que estão acostumados a estar em grupos, a estabelecer trocas discursivas e interpessoais. É uma fase de desenvolvimento de descobertas, de transição, quando eles se tornarão jovens adultos. Portanto, é um momento de escolhas, de ansiedades e desejos.

Esses alunos fazem parte de uma geração testemunha da pandemia, que está enfrentando suas questões, em casa, em isolamento, em conversas mediadas por um computador ou celular, sob a vigilância de seus responsáveis e sem o respeito às suas privacidades, na maioria das vezes. Como as atividades remotas não costumam ser muito longas, devido ao entendimento sobre a ausência de boa conexão por parte dos alunos, muitos docentes optam por atividades mais estruturais ou nas quais o aluno pode ficar literalmente silenciado pelos seus microfones. Desse modo, as rodas de conversa, e as aulas de língua inglesa de forma síncrona, têm se mostrado espaços de troca discursiva para esses discentes.

## **Os eventos de rodas de conversa**

Nesta seção, descreveremos de forma reflexiva os eventos de roda de leitura desde sua concepção até a execução. Esses eventos fizeram parte de ações extensionistas, e conferem certificados aos participantes. Além de ser um espaço para conversa e debate, acha-

mos igualmente importante que os alunos pudessem registrar essa participação em sua caminhada escolar.

O primeiro evento de roda de conversa surgiu a partir de leituras teóricas sobre decolonialidade, língua inglesa como língua global e construção de identidade de raça, durante os encontros com a monitora do projeto. Passamos alguns meses estudando e conversando sobre esses temas de forma teórica, mas ao mesmo tempo com alguma aplicação, e com exemplos possivelmente vividos pelos jovens alunos, uma vez que a identificação com o tema a ser conversado na roda é de extrema importância para o engajamento dos alunos.

A monitora, por sua vez, trouxe um assunto que havia sido amplamente discutido nas redes sociais, sobretudo entre seus pares, que era o conceito de “palmitagem”, que de uma forma muito geral indica a solidão afetiva da mulher negra. E assim, unindo as noções de que a língua inglesa é falada como L1 em outros países para além do eixo Inglaterra- EUA, decolonialidade, e questões raciais, chegou-se à ideia de buscar músicas em língua inglesa, produzidas fora do eixo de dominação cultural, sobretudo o norte-americano, que fossem sucesso internacionalmente, e que ainda abordassem a questão racial. À monitora coube fazer essa busca, e ela apresentou a canção famosa “Patapata” da cantora sul-africana Miriam Makeeba, ativista pelos direitos humanos e contra o regime de *apartheid* na África do Sul.

Com essa grata surpresa advinda das pesquisas da monitora, foi elaborado um material para atividade que apresentava um mapa, com o objetivo de conduzir os alunos à descoberta dos países falantes de língua inglesa, e a fim de conhecer o que eles sabiam sobre a África e as conexões desse continente com o Brasil. Essa atividade funcionou como uma introdução ao tema. Logo depois, os alunos ouviram um professor sul-africano de música falando sobre ritmos africanos que ele ensinaria em seu canal no *Youtube*. Os alunos precisavam marcar as opções de gêneros musicais que eles ouviram no vídeo do professor, e

responder a uma pergunta sobre a origem do tambor na música africana. Os alunos discutiam, então, se eles conheciam algum daqueles gêneros, ou se sabiam sobre a origem do tambor, um instrumento musical tão comum no Brasil. Após essa discussão inicial, foi pedido aos alunos que nomeassem um nome africano no cenário da música mundial. A partir dessa pergunta, houve a leitura da capa da revista *Time* que trazia Miriam Makeeba como pauta principal da edição. Os alunos leram uma bibliografia resumida sobre a cantora, e sobre sua luta contra o *apartheid*. Os alunos também ouviram a música Patata, acompanharam sua letra, e por fim, discutiram quem seria um nome brasileiro, com música em língua portuguesa, que seria referência no cenário mundial.

Como o recurso do chat não estava disponível para os alunos devido a uma inabilidade tecnológica, e não de forma proposital, os alunos deixaram de escrever no chat, e acabaram ligando seus microfones para falar, e isso foi muito positivo em termos de participação, troca de ideias, e debate. A grande maioria não tinha conhecimento sobre a grande quantidade de países falantes de língua inglesa como L1, devido a seu processo de colonização, tampouco sabiam sobre os ritmos musicais da África do Sul e seus representantes, inclusive associando Bob Marley e o *reggae* à África, quando na verdade, ambos são originários da Jamaica, na América Central. Alguns alunos já tinham ouvido a canção Patapata, mas poucos ouviram falar sobre o regime de *apartheid*. A professora da disciplina de História estava presente no encontro e fez uma interferência muito valiosa com uma breve explicação.

Quando os alunos discutiram sobre a diferença entre a letra de música Patata e outras canções mais políticas de Miriam Makeeba, eles chegaram à conclusão de que uma música com uma batida musical interessante e popular pode ser mais comercial do que canções com cunho político, mas são essas músicas que farão o público conhecer a obra artística do cantor/a. Alguns alunos fizeram a comparação

com as letras de protesto e sobre a África, da cantora Beyoncé e do rap e chegaram à conclusão sobre a importância da língua inglesa como instrumento de denúncia global, uma vez que se Miriam Makeeba tivesse cantado em alguma outra língua, ou dialeto, ela não teria o mesmo alcance na sua luta contra um regime opressor racial de raízes coloniais e imperialistas inglesas.

Voltamos, então, dessa forma, à figura de Caliban gritando sua existência para Miranda, em que a língua inglesa é vista de modo dicotômico como instrumento de opressão e libertação.

De modo curioso, ao apontar quem seria o destaque brasileiro no cenário mundial, os alunos nomearam a cantora Anitta, já que ela canta em língua inglesa, e espanhola, e representa de alguma forma, a comunidade latino-americana no mercado musical internacional. Uma aluna comentou que no aplicativo digital *Tik Tok*, quando estrangeiros aparecem cantando músicas em língua portuguesa, a música é sempre a mesma - Garota de Ipanema, de Tom Jobim - o que, segundo ela, mostra que estrangeiros, nesse aplicativo, tendem a conhecer somente essa música, mais antiga e já consagrada internacionalmente, ao passo que desconhecem a riqueza do cenário musical brasileiro. Mais recentemente, a própria cantora Anitta, com o propósito de se inserir no mundo fonográfico internacional, lançou uma música em língua inglesa, que é uma espécie de releitura de Garota de Ipanema, chamada *Girl from Rio*. Os alunos reconheceram que nós, brasileiros, também desconhecemos o cenário musical da África do Sul, por exemplo. E o motivo desses desconhecimentos e invisibilidade é a dominação cultural e ideológica do eixo EUA- Inglaterra, que não abre espaço para a visibilidade de uma imensidão de povos, línguas e culturas diversas. Os alunos parecem ter gostado de conversar sobre música e de trocar com os outros. No que se refere a posições discursivas de poder, pensamos que o discurso da docente e dos alunos foi equilibrado de forma a não haver sobreposição, nem julgamentos.

A segunda roda de conversa abordou a temática da culinária, da distribuição de alimentos e fome durante a pandemia. Usamos textos que mostram realidades díspares entre um restaurante estrela Michelin nas Filipinas e outro que reaproveita comida anteriormente jogada no lixo para pessoas pobres, também nas Filipinas. A partir desse viés, foi feita a comparação com a situação brasileira de fome e escassez de alimentos na pandemia. Notícias de jornal em língua portuguesa também foram destaque e objeto de análise discursiva dos alunos, uma vez que a grande mídia parece de algum modo romântizar a fome e a pobreza com manchetes sobre a volta do “charme” do fogão à lenha, por exemplo.

Nessa roda de conversa, em específico, houve também um debate sobre vegetarianismo, consumo e agricultura familiar. O assunto surgiu ao ouvirem da professora que ela não come carne vermelha. Muitos alunos se manifestaram dizendo que é muito caro ser vegetariano no Brasil, e que é uma prática de gente “chique”. Desse modo, conceitos básicos de nutrição e agricultura familiar levaram os alunos a ler, de modo freiriano, nosso cenário nacional, no qual o preço da carne torna-se um impeditivo a uma alimentação regular, e que para aqueles que podem cultivar uma pequena horta, ou criar animais, em suas casas, visto que muitos alunos dessa região moram em casas com quintais, pode ser uma ajuda, e troca entre os vizinhos, em tempos difíceis. Soma-se ainda o fato de que na conversa, na descoberta do outro, e com o outro, os alunos puderam desconstruir a imagem de que a docente, vegetariana, fosse oriunda de uma classe social superior a deles, e que ser vegetariano é algo caro. Essa conversa veio justamente no momento em que, infelizmente, avolumavam-se nos jornais, as notícias de pessoas em graves situações de insegurança alimentar no Brasil, que buscam um mínimo sustento através do reaproveitamento de resquícios de carne, que ficam em ossos que seriam jogados fora em açougues e mercados. Soma-se a isso também, o alto preço da carne no Brasil. Infelizmente, essa identificação dos

alunos não foi feita com pessoas distantes, somente nas Filipinas, ou nos telejornais brasileiros, mas com eles mesmos (por conta da pandemia, ações como distribuição de cestas alimentícias foram adotadas pelo sindicato do CEFET-RJ, a fim de auxiliar de alguma forma as famílias desses discentes).

Durante a conversa, os alunos descobriram, através de informação trazida pela professora, a existência de uma planta muito viçosa chamada ora pro nobis, que contém uma quantidade de ferro mais alta que a carne vermelha. A ironia reside no fato de que o ora pro nobis ganha esse nome justamente porque uma alimentação de qualidade era negada aos escravos, e por instinto de sobrevivência, eles descobriram que ao ingerir essas plantas, abundantes, no Brasil colônia, eles se curavam e recuperavam suas forças. O nome da planta advém de uma oração da igreja católica, que era rezada pelo pároco em latim e de costas para os fiéis. Era nesse momento de não vigilância, que os escravos colhiam o alimento de que necessitavam, e que mesmo ramando em abundância, lhes era negado. Também foi falado sobre altruísmo, doação de alimentos e mobilização social. A língua inglesa permeou toda essa conversa nos textos, nas estruturas gramaticais (verbos de preferência seguidos de gerúndio), formação de palavras e aprendizagem de estratégias de leitura do material apresentado.

É impossível não destacar o papel de agência estudantil não só na elaboração do material, mas como também nas observações dos alunos, na condução das atividades, e de mediação dos temas por parte da aluna monitora. Outro ponto merecedor de celebração é a percepção da aluna monitora sobre sua participação e formação:

“Venho da 1<sup>a</sup> geração que cursou o ensino superior da família, tanto paterna quanto materna. Desde muito jovem sempre me interessei em aprender novos idiomas, no qual comecei o meu 1º curso de língua estrangeira com 9 anos de idade, terminando após 8 anos. Durante esse período,

fiquei fascinada com a ideia de me tornar professora e, assim, logo que me formei comecei a estudar para obter o certificado de Cambridge. No ano de 2020, também fui contemplada com uma bolsa de extensão do CEFET, a escola em que estudo atualmente (2021). Essa experiência contribuiu para o meu amadurecimento e abriu minha visão de mundo que, antes, era bem restrita por conta da pequena bolha social que vivenciava. Além disso, também desenvolvi habilidades sobre como ministrar uma aula e elaborar um material didático. Ainda estou progredindo aos poucos para, num futuro próximo, conseguir atuar como professora em alguma instituição. Sou uma aluna que luto pelo que quero, procuro terminar tudo o que começo, e quando tenho dificuldades sempre busco o conhecimento para solucioná-lo, foram alguns dos muitos aprendizados que o CEFET me proporcionou."

A partir desse relato, esperançamos à Paulo Freire, aquecemos nossos corações lembrando de nossa condição humana, de quem são nossos alunos atrás de uma tela de computador e acreditando que a educação é um caminho e exercício democrático promotor de igualdade e liberdade e que é no diálogo que nos descobrimos e descobrimos o outro.

Por fim, o último evento de roda de conversa envolveu os tópicos de gosto pela leitura, literatura e reflexão crítica sobre o que lemos através do TED talk "*The danger of a single story*" da escritora nigeriana Chimamanda Adiche. Esse tópico de conversa foi escolhido, porque segundo a monitora extensionista, muitos alunos passaram a se interessar por ler mais, durante a pandemia. Segundo a aluna, muitos participavam assiduamente de sorteios de livros, em vários perfis de editoras ou livrarias, e que trocavam os livros entre si. O interesse, a descoberta e a redescoberta da leitura pelos alunos durante a pandemia também é um fenômeno interessante, e que me-

rece estudo e atenção. A respeito do ato de ler, a professora Regina Zilberman (2001, p. 52) diz que “os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição de significado capacitam o leitor a refletir sobre si mesmo e a descobrir um mundo que até então não tivera acesso”. Aproveitamos então esse interesse dos alunos e o aliamos à fala decolonial de uma escritora nigeriana, e seguindo a premissa de que ler é conhecer mais sobre si mesmo e aprender sobre o outro:

Se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É por fim, aprender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo. (ZILBERMAN, 2001, p. 53).

Os alunos ficaram encantados com a perspectiva trazida por Adiche. Muitos sequer tinham pensado que leem livros que reproduzem e mantêm o estereótipo da família europeia branca, e que dificilmente, eles leem sobre outros povos, de outras raças, com outros costumes. Assim como a autora relata na conversa, eles também julgaram que o outro não poderia oferecer nada além de sua pobreza. Quando na verdade, há no outro grande riqueza cultural e humana. Nessa roda de conversa especificamente, a docente realizou o sorteio de livros para três alunos, que receberam seus exemplares em casa.

Esperançamos e esperamos assim, ter auxiliado os discentes de alguma forma através do diálogo, da abertura para o debate democrático, em um momento pandêmico, bem como esperamos ter aguçado a curiosidade sobre a visibilização de povos invisibilizados não só nos materiais e aulas de língua inglesa, mas da própria humanidade, nas margens da vida. Povos esses que muitas vezes estão invisibilizados diante dos olhos dos próprios docentes, em telas pequenas, mutados, silenciados pelas profundezas abissais, lutando para sobreviver e estudar em meio ao caos.

## Material didático elaborado pela aluna bolsista para a atividade Roda Musical

Projeto de Extensão: Letramento transdisciplinar e ensino de Inglês inglês: estabelecendo diálogos e fortalecendo epistemologias diversitárias.

**Roda Musical: Aprendendo Inglês através da Música Africana**

---

**Warmup:**

- What countries do you know that speak English?
- What do you know about Africa?
- What countries do you know that speak English in Africa?
- Can you name any practices in Brazil that come from an African heritage?
- Take a look at the African countries below and check the ones who are English-speaking countries!

Learning more about African rhythms and exploring the characteristics within the music. Listen to the video (<https://www.youtube.com/watch?v=7dIWF95d8as>) and mark the appropriate answers:

- The man in the video is: a) an African geography teacher b) An African scientist c) An African music teacher d) An African singer

**Activity:**

2) Tick the African music genres mentioned in the video:  
Juju – Chimurenga – Futsala – Afro Reggae

3) The African drum was initially:  
a) A device to solve communication problems  
b) A device used for religious purposes  
c) A device for a new form of communication  
d) A device to make people alert

2) Can you name any African singer? Read the following text and talk to your friends about what you learned:

**Miriam Makeba African icon**

Miriam Makeba was a South African singer, born in Johannesburg in 1932 who dedicated her life to fighting for civil rights. She was born in South Africa sixteen years before the official start of apartheid. In 1960 she was exiled from South Africa. She was not able to return until 1990 as the apartheid system started to collapse. She is nicknamed Mama Africa and a Grammy award winner. Most importantly she was a civil rights and anti-apartheid activist. Miriam Makeba used her musical talent to actively fight against apartheid in South Africa and for civil rights in the United States.

(adapted from <https://www.ceterry.org/estudos/miriam-makeba-sobre-tradicao-africana-inglesa.html>)

4) What do you know about Apartheid?  
5) Listen to the song (<https://www.letrasmus.br/miram-makeba/266585/traduzido.html>)

6) What role did music have for Miriam Makeba?  
7) Do you think she would be able to fight against Apartheid if she sang in another language? Why?  
8) Can you name any other singer who sings in English about his/her own culture?

Gravura 1

### RODA CULINÁRIA

Aprendendo inglês através da culinária africana

BRUNA Gomes and LUCAS BARRETO

**What adjectives would you use to describe it?**

Qual adjetivo você usaria para descrevê-la?

What does it taste like? Qual é o sabor?	Bitter Sweet Sour Salty Spicy	Amaro Doce Azedo Salgado Agridoce
What's the texture? Qual é a textura?	Crappy Soft Sticky Dry	Crocodilo Molho Gelatinoso seco

**What is your favourite meal?**

Qual a sua refeição preferida?

**BREAKFAST**  
Café da Manhã

**LUNCH**  
Almoço

**Dinner**  
Janta

**Do you like to try new kinds of food?**

Você gosta de experimentar novos tipos de comida?

**Likes and Dislikes**

I (don't) like...  
I (don't) like...  
I am really (not) into...  
I am (not) crazy about...

→ Present Continuous (verb + ing)  
→ Adverb

ed. I like eating PIZZA.  
I don't like pizza.  
I am crazy about eating junk food.  
I am not into vegetables.

Gravura 2

# DO YOU THINK ALL HUMAN BEINGS HAVE ACCESS TO EATING HEALTHY FOOD? WHY? WHY NOT?

VOCÊ ACHA QUE TODAS AS PESSOAS TEM ACESSO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL? POR QUÉ? POR QUÉ NÃO?

## LET'S READ THIS TEXT!

VAMOS LER ESSE TEXTO!

Innovative Filipino chef showcases his country's culture on a plate.

Opened in 2001, Toyo Eatery is founded on the philosophy of rediscovering national identity through the Philippines' products, cuisine and culture. The restaurant also won the Meilleur One To Watch Award in 2011. Toyo is the Filipino word for soy sauce, a simple condiment created through a complex production system. The name also references a saying in the Philippines, "May toyo sa ulo," which translates as "Soy sauce in the brain," an idiom used to tell out everyone. The restaurant plays with elements of Philippine language and culture, creating dishes that are steeped in the country's identity, marrying tradition and flavors with modern presentations.

(Adapted from: Toyo Eatery | Meilleur 50 Best Restaurants 2011 | Ranked No. 40)

[sharewithtaste.com](http://sharewithtaste.com)

© 2012 Nokia. All rights reserved. Nokia and its logo are registered trademarks of Nokia Corporation.

### What "May toyo sa ulo" means?

O que "May toyo sa ulo" significa?

What other food idioms do you know?

Quais outras expressões sobre comida você conhece?

## Idioms with Food

Expressões com comida

Something or someone is  
‘hard nut to crack’

It means a difficult problem  
to solve or a difficult person  
to persuade.

Algo ou alguém é “esse  
duro de roer”

Significa um problema difícil  
de resolver ou uma pessoa  
difícil de persuadir.

### Gravura 3

## Idioms with Food



**Expressões com comida**

Something is a 'piece of cake'

It is used to refer to a task that can easily be done.

Algo é 'mamilo com açúcar'

É usado para se referir a uma tarefa que pode ser facilmente feita.

What do you understand by reading just the title?

O que você entende sómente lendo o título?



Watch this video, watch and answer these questions about what we eat:

- What does she say about food?
- What does she say about healthy eating?

Before reading the text, take a look at the following words. They are either Synonyms or belong to the same group. Try to guess what they mean.

Antes de ler o texto, dê uma olhada nas seguintes palavras. Os são sinônimos ou pertencem ao mesmo grupo. Tente adivinhar o que elas significam.

scavenger - explore- hunt for	dumpster - garbage - trash - landfill
shanty town - favela - slums - (illegal) settlement	

In Philippines slums, meat is scavenged from dumpsters. People there short of meals and hope. They are a sprawling shanty town built on a landfill, and these junk shops are an integral part of the local economy. Unlike it is a form of activity.

Jay Baloy is an owner of a junk shop and he pays 6 pesos (0.15 US cent) for a kilogram of waste for a team of very young men, who eat the recyclables for 40 pesos per kilogram. In Holloway's wastewater is treated apart with a machine, added to the pile of fruit rinds and grates that will be treated as pig feed and sold for 10 pesos (0.25 US cent). Other scraps of chicken and pork deemed edible - are set aside in a white identification bin. In the winter, it is cleaned and sold in the market.

In Beijing, China, a man saved old oil for his women workers there. After many years of scavenging, Sazlazr Inessa can identify spoiled meat, which she leaves. "If the food is as soft as this, it can't be eaten," she says, pinching meat that has gone bad.

"It's hard to eat chicken as it hard as this, this is the pre-gangrene we called."

According to Christopher Solis, a senior technical officer at the National Anti-Poverty Commission (NAPC), pre-gangrene consumption is merely one expression of a multifaceted problem.

"A lot of our urban poor families are living near these dump sites, in informal settlements," he says. "They're living in the most vulnerable areas, the danger zones. They don't have access to basic necessities."

"You cannot see diarrhea, you cannot see how dirty the food is, just by looking at it," he says. "Pegag is not nutrition... We can definitely say it has an impact in the stunting of growth in children. Aside from that, they would be at risk of acquiring critical diseases like hepatitis A, cholera, typhoid."

## Gravura 4

**Now, try to answer these questions:**

Agora, tente responder essas questões:

**Question 1: Where those people live in?**

(a) Rich and expensive mansions.  
(b) Luxurious hotels.  
(c) Slums.

**Question 2: Are we talking about rich people or poor? How could you tell that?**

(a) Luxurious houses & cars.  
(b) Clean houses & families.

**Question 3: Who are these people? More people please! Come back people!**

(a) Old people  
(b) Young people  
(c) Middle-aged people

**Now, try to answer these questions:**

Agora, tente responder essas questões:

**Question 3: Do you know what is a Junk Shop?**

Querida leitora e leitor que é esse "Junk shop"?

(a) É uma loja que vende muitos valores e outras coisas de pouco valor.  
(b) É uma loja que vende roupas e equipamentos que não são necessários pelas famílias arrestando.  
(c) É uma loja onde tudo custa um dólar.

**WHAT CAN WE SAY COMPARING BOTH TEXTS ABOUT THE DISTRIBUTION OF FOOD IN PHILIPPINES?**

Ó QUE PODEMOS DIZER COMPARANDO OS DOIS TEXTOS SÓBRE A DISTRIBUIÇÃO DE ALIMENTOS NAS FILIPINAS?

## Gravura 5

**Can you spot these inequalities in food distribution in Brazil?**

Você pode detectar essas desigualdades na distribuição de alimentos no Brasil?

**During this pandemic moment, what can you say about food consumption in Brazil?**

Durante esse momento pandêmico, o que você pode dizer sobre o consumo de alimentos no Brasil?

**REFERENCES**

REFERÊNCIAS

- <https://www.instagram.com/p/PhzLhTmHgDw/>

## Gravura 6



Gravura 7

## Considerações finais

Diante desse trabalho, consideramos que a prática docente em língua inglesa visando a uma educação linguística decolonial é possível também no ensino médio. Percebemos o interesse dos alunos em participar de atividades que, a rigor, não ofereciam uma moeda de troca acadêmica - pontos, horas, brindes etc. Essa resposta dos alunos nos sinaliza o campo fértil para a educação linguística de um modo geral.

Infelizmente, devido à pandemia de Covid-19, tivemos de adaptar o projeto inicial para as condições possíveis de realização, o que, de fato, frustrou em alguns pontos. Entretanto, nos fez experimentar a genuína construção dos saberes do sul: na prática, nos limites das parcias possibilidades, na real efetivação do inédito viável freireano.

Ainda pensamos em novas maneiras de efetivar projetos semelhantes para insistir na formação de jovens e adultos que ressignifiquem o papel da língua inglesa para falantes de português e que ampliem as possibilidades de estudar e aprender essa língua e as culturas anglófonas, de modo que uma nova geração de brasileiros seja sujeito de sua própria educação linguística crítica e compreendam o papel das línguas na construção das sociedades e suas práticas. Nossos esforços vão para promover, se possível, cada vez mais a ideia de que os estudos acadêmicos possam assumir com mais frequência uma inclinação decolonial visibilizando e acolhendo trabalhos feitos no chamado chão de fábrica da educação, a educação nos níveis fundamental e médio, sobretudo no médio técnico, na modalidade integrada, uma vez que, na perspectiva politécnica que o curso postula, os alunos serão futuros trabalhadores críticos. No papel de educadores, esperamos e esperançamos pela construção de consciência crítica pelos discentes e pela comunidade escolar.

Retornando à Caliban, nosso personagem ficcional, citado no início do texto, as teorias pós-coloniais costumam ressaltar como um dos seus momentos de ganho de pensamento crítico a seguinte fala do personagem, no ato I:

CALIBAN

Eu quero o meu jantar.  
A ilha é minha, da mãe Sycorax,  
Que você me tirou. Logo que veio,  
Me afagava, mimava, inda me dando  
Umas frutinhas, e ainda me ensinou  
A chamar a luz grande e pequena,  
Que queimam dia e noite. E eu te amava,  
E mostrei a você tudo na ilha -  
As fontes, onde é estéril e onde é fértil.

Maldito seja! Todos os encantos  
De Sycorax - sapos, escaravelhos,  
E morcegos, te ataquem todos juntos!  
Pois eu sou o seu único vassalo.  
Eu era rei. Você me fez de porco  
Nestas pedras, guardando para você  
A ilha toda (SHAKESPEARE, Ato I, Cena II)

Ainda que seja um desejo utópico, encerramos o texto ansian-  
do por um mundo mais justo, equânime, sem contendas e revoltas,  
como as de Caliban. Mas, como humanos complexos e inseridos no  
mundo igualmente complexo, almejamos através de ações concretas  
da educação, e da educação linguística, promover o diálogo, o conhe-  
cimento do outro e de nós mesmos para a construção de caminhos  
melhores e menos abissais.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BOURDIER, Pierre. *Economia das Trocas Simbólicas*. Tradução Sergio Micelli; Silvia de Almeida Prado; Sonia Micelli; Wilson Campos Vieira. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, [1992] 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo. Editora Ática, 1998.
- FOGAÇA, Francisco Carlos; JORDAO, Clarissa Menezes. O letramento crítico na aula de língua inglesa. *Delta* [online], v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia* – O cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, [1986] 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Paz e Terra, [1968] 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemocídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, jan./abr. 2016.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller e Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Cultura, Língua e emergência dialógica. *Let. & Let.*, Uberlândia-MG, v. 26, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.
- PENNYCOOK, Alastair. *The Cultural Politics of English as an International Language*. England: Longman, 1994.
- QUEIROZ, Leandro. *Decolonialidade e concepções de língua*: Uma crítica linguística e educacional. São Paulo: Editora Pontes, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*: reflexões sobre a pandemia. Canal UEMANET Oficial Jean Nunes. Iuri Costa (Universidade Estadual do Maranhão) Série de lives Direitos Humanos em tempos de Pandemia (1:06:05), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8rAcaUU62U0>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*: A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Milton. *Encontro com Milton Santos, ou o mundo global visto do lado de cá*. Direção: Silvio Tendler. Distribuição: Caliban Produções. 2006. 1 vídeo (89 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ifZ7PNTazgY>.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação

formal. *Temas psicol.* [online], v. 3, n. 2, p. 11-21, 1995. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2021.

SHAKESPEARE, William. *The Tempest*. Oxford: Oxford up, 2008

SHAKESPEARE, William. *A Tempestade*. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

STREET, Brian. *Letramentos sociais - abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo. Editora Senac, 2001.