

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS: experiências performativas que surgem da docência de língua inglesa na Educação Básica

Bruno Silva Nascimento*

Maria Jeane Souza J. Silva**

Resumo: À medida que a conscientização sobre a promoção de uma educação mais humanitária e responsável surge como tendência na contemporaneidade, torna-se premente a resignificação quanto à *práxis* docente no processo de ensino/aprendizagem de línguas/linguagens. Nesse contexto, as discussões deste artigo são parte de nossas experiências enquanto professores de língua inglesa no Ensino Fundamental, (anos finais) da rede pública municipal (estado da Bahia) (autora 1) e da Instituição privada (estado do Mato Grosso do Sul) (autor 2). Em um primeiro momento, objetivamos construir uma compreensão de como as epistemologias privilegiadas/escolhidas podem contribuir criticamente para um ensino pautado na decolonialidade, na desconstrução do inglês padrão e tradicionalismos pedagógicos em contextos educacionais. A *posteriori*, ilustraremos uma parcialidade de atividades realizadas a partir da Metodologia interativa, que parte da concepção do Círculo Hermenêutico-Dialético e da metodologia ativa: rotação por estações. O arcabouço teórico deste estudo engaja-se a Linguística Aplicada e às novas epistemologias,

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens sob orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias (UFMS/CNPq).

** Universidade Estadual da Bahia. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Identidades (PPED/UNEB). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq).

provenientes das teorias decoloniais. Por conseguinte, depreendemos que essas teorias corroboram com um ensino teórico-prático, auxiliam no exercício da (auto)crítica reflexiva (TAKAKI, 2019), suscitadas de maneira não sistematizada, mas sim, dinamizadas e performativas.

Palavras-chave: Decolonialidade, Educação Básica, Formação de professores, Língua inglesa.

DECOLONIAL PERSPECTIVES: performance experiences arising from english language teaching in Basic Education

Abstract: As the awareness about the promotion of a more humanitarian and responsible education emerges as a trend in contemporary times, it is vital to redefine a teaching *práxis* in language teaching-learning process. In this scenario, the discussions in this article are part of our experiences as English language teachers at Basic Education, (5th to 8th grade), at the public school (Bahia state) (author 1) and private school (Mato Grosso do Sul state) (author 2). At first, we aim to build an understanding of how the privileged/chosen epistemologies can critically contribute to a teaching based on decoloniality, to the deconstruction of Standard English and pedagogical traditionalisms in educational contexts. *A posteriori*, we will illustrate a partiality of performed activities from interactive Methodology, through the concept of Hermeneutic-Dialectic Circle and the active methodology: rotation by stations. The theoretical framework of this study engages with Applied Linguistics and the new epistemologies, coming from the decolonial theories. Therefore, we deduce that these theories corroborate a theoretical-practical teaching, help in the exercise of (self)critical reflexivity (TAKAKI, 2019), raised in a non-systematized way, but rather, dynamized and performative.

Keywords: Basic Education, Decoloniality, English Language, Teacher Education.

1 Considerações fronteiriças

Neste texto, articulamos algumas teorias cujas ramificações se desvelam para uma desconstrução de saberes e fazeres ideológicos

enraizados/incrustados, e que surgem como terreno fértil para (re) pensar o ensino de língua inglesa, numa perspectiva decolonial. Os estudos decoloniais convidam os profissionais de línguas (e não somente) a trabalharem com ensino mais satisfatório e significativo, revendo suas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) diante dos impasses que emergem no mundo globalizado e complexo. Tais impasses dizem respeito às desigualdades sociais geradas por uma estrutura social que insiste em beneficiar uma pequena elite às custas da grande maioria de pobres, indígenas, quilombolas, imigrantes, e outras pessoas em situações vulneráveis.

Assim sendo, partimos dos nossos *loci* de enunciação, enquanto professores de LI da Educação Básica-EB, e objetivamos construir uma compreensão de como as epistemologias privilegiadas/escolhidas podem contribuir criticamente para um ensino pautado na decolonialidade, na desconstrução do inglês padrão e tradicionalismos pedagógicos em contextos educacionais (não somente). Num segundo momento, ilustraremos uma parcialidade de atividades realizadas a partir da Metodologia Interativa, que parte da concepção do Círculo Hermenêutico-Dialético (OLIVEIRA, 2012; 2013) e da metodologia ativa: rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A problematização dos estudos decoloniais e as formas como os conhecimentos são produzidos socialmente, respinga diretamente na escola, enquanto espaço formativo e de transformação/desconstrução. Assim, justifica-se essa investigação pela visibilidade na discussão proposta, tendo em vista que nossa formação docente foi profundamente influenciada pelo eurocentrismo, ou seja, pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2010), cujos padrões impostos ratificaram um projeto de sociedade padronizado, incontestado.

Seguindo esse raciocínio, Mignolo (2010, p. 12) ancorado em Quijano (2007), afirma que “a colonialidade do poder está atraves-

sada por atividades e controles específicos como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade de ouvir, etc.”¹. Em face desse panorama histórico, dizemos colonizada, pois esteve pautada num currículo centralizante, que não considerou outras visões de mundo, cristalizando assim, conceitos, que são voláteis de acordo com os contextos nos quais são relidos.

Alinham-se com esse universo, as epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2018) que “invocam outras ontologias (revelando modos de ser de outra forma, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que foram radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e saber)”² (SOUSA SANTOS, 2018, p. 2-3). Isso permite abrir horizontes relativamente à diversidade de diferentes saberes a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão (SOUSA SANTOS, 2018).

É nessa lógica que, para dar visibilidade aos sujeitos invisibilizados, aqueles que vivem à margem da sociedade, manifesta-se o interesse por um paradigma outro³ (MIGNOLO, 2003). Em outras palavras, Takaki (2017) chama a atenção sobre o hábito de questionamentos das contingências fronteiriças da perspectiva derridiana, imanentes à desconstrução e reconstrução de sentidos em prol dos marginalizados. Prossegue a autora evidenciando que a desconstrução derridiana volta-se para uma epistemologia questionadora das conjecturas filosóficas ancoradas nas ideologias eurocêntricas,

¹ No original: La colonialidade del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidade del saber, la colonialidade del ser, la colonialidade del ver, la colonialidade del hacer y del pensar, la colonialidade del oír, etc.

² No original: invoke other ontologies (disclosing modes of being otherwise, those of the oppressed and silenced peoples, peoples that have been radically excluded from the dominant modes of being and knowing).

³ No original: Un paradigma otro.

dialogando, portanto, com as perspectivas teóricas críticas, incluindo as (auto)críticas reflexivas Freireanas (FREIRE, 2005).

Lançadas essas considerações, as perspectivas fronteiriças na transformação teórico-prática como professores de inglês da EB, sobretudo dando ênfase nas contribuições decoloniais, ressurgiu de um projeto que está engajado com o trabalho sob novas perspectivas de formação crítica de professores, segundo Takaki (2011). No bojo dessa discussão sobre a desobediência epistêmica, “desaprender para reaprender”, vale a pertinente reflexão de Fabrício (2006), pois a autora:

aposta, assim, nos descaminhos e na desaprendizagem de que qualquer tipo de proposição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] aquele que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presentes e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere. Julgo que é dessa perspectiva que os estudos lingüísticos poderiam analisar as formas de ser do sujeito, de construção de sentido e de produção de conhecimento contemporâneas, bem como responder mais fecundamente as contingências, problematizações e urgências de nossos tempos: continuamente questionando-se, apostando nesse percurso nômade como estímulo ao desejo de curiosidade e criação, de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranha-lo, para ousar ultrapassá-lo. (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

O desafio mais evidente, portanto, é romper com as ideologias alicerçadas no eurocentrismo. Contudo, há de se considerar peculiaridades importantes nesse cenário, que é promover um ensino mais significativo, que se desvincula das *praxiologias* já consolidadas, o que configura-se como parte constituinte de uma epistemologia adequada, mais coerente para o ensino das escolas públicas e quiçá fora delas. Ao tecer este texto, testemunhamos que os desafios são muitos, mas

não intransponíveis. Tal posição não nos leva a reposicionar as formas canônicas de ciência, mas o entendimento de que práticas “outras” de conhecimento podem figurar como contribuições importantes a partir de outras epistemologias-ontologias-metodologias⁴ (TAKAKI, 2016).

2 Epistemologias decoloniais: do que estamos falando?

As discussões acerca da decolonialidade surgiram com os latino-americanos, tendo em vista que, a colonização (em termos de domínio político e nem tanto geográfico) tenha findado, oficialmente, em boa parte do mundo, no entanto, seus efeitos permanecem ecoando e agindo em forma de desigualdades persistentes de raças, saberes, línguas, gêneros, dentre outros. Todavia, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2007), fruto do colonialismo deixou marcas profundas entre países e territórios. Nesse contexto, teorizando a partir das fronteiras (TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012) destacam que:

As fronteiras não são apenas geográficas, mas também políticas, subjetivas (por exemplo, culturais) e epistêmicas; e, ao contrário das fronteiras, o próprio conceito de “fronteira” implica a existência de povos, línguas, religiões e saberes de ambos os lados ligados por relações estabelecidas pela colonialidade do poder (por exemplo, estruturadas pelas diferenças imperiais e coloniais)⁵ (TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012, p. 62).

⁴ A autora ao conceituar essa trilogia, aposta em rupturas das epistemologias-ontologias-metodologias universalizantes. De outra banda, “a epistemologia (modos de pensar para produzir sentidos e saberes) depende da ontologia (modos de ser sendo), mas de uma ontologia que aceita a diferença/diversidade, isto é, o outro” (TAKAKI, 2016, p. 435).

⁵ No original: “Borders” are not only geographic but also political, subjective (e.g., cultural), and epistemic; and contrary to frontiers, the very concept of “border” implies the existence of people, languages, religions, and knowledge on both sides linked through relations established by the coloniality of power (e.g., structured by the imperial and colonial differences).

Com base nessa proposição, Mignolo (2010, p.14) corrobora Quijano (2007), enfatizando que “o conceito de colonialidade suscitou a construção e a restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e saberes subalternizados pela ideia da totalidade definida sob o nome da modernidade e racionalidade”⁶. Depreendemos que apesar do processo de colonização ter se encerrado, continuamos com o processo de dominação, por isso que é chamado de colonialidade do poder, segundo Quijano (2007).

Aqui, na América Latina, ficou enfatizada com a questão da raça, a racialização do não branco pelo branco europeu, fazendo com que categorias fossem fabricadas classificando as pessoas não brancas como inferiores, cidadãos de segunda classe: indígenas, quilombolas, hoje em dia, imigrantes (MIGNOLO, 2010). Assim sendo, para esses colonizadores brancos, de classe média alta, as pessoas que não se enquadrassem nesta categoria eram consideradas inferiores, subalternas e submissas ao que lhes eram impostas.

Em decorrência disso, o conhecimento, a cultura, a visão de mundo, os modos de vida eram legitimados pelo colonizador. Escolhiam-se o que contava como conhecimento, identidade e cultura, e hoje, a Língua Inglesa não é diferente. Isso é explicado porque tal ideologia acaba predominando e contribuindo para formação de grupos minoritarizados, inexistentes, invisíveis, radicalmente inferiores (SOUSA SANTOS, 2018).

Assim, pode-se dizer que os critérios dominantes de conhecimento acabaram por promover a destruição das variedades de saberes nas sociedades coloniais, porém, como lembra o autor:

A questão não consiste em apagar as diferenças entre norte e sul, e sim em apagar as hierarquias de poder

⁶ No original: El concepto de colonialidad há abierto la reconstrucción de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidade u racionalidade.

que os habitam. As epistemologias do Sul afirmam e valorizam as diferenças que permanecem depois da eliminação das hierarquias de poder. O que pretendem é um cosmopolitismo subalterno, da base para o topo. Em lugar da universalidade, promovem a pluriversalidade. Trata-se de um tipo de pensamento que promove a descolonização potenciadora de pluralismos articulados e formas de hibridação libertas do impulso colonizador que no passado lhes presidiu, tais como a criouliização e mestiçagem⁷ (SOUSA SANTOS, 2018, p. 7-8).

Esse pensamento visa, então, contribuir com a transformação dos sujeitos ausentes em sujeitos presentes, que identificam e validam os conhecimentos que podem contribuir com sua emancipação e libertação social. Se essa validação de conhecimentos é nomeada por Sousa Santos (2018) de sociologia das ausências; nisso, nos cabe, a partir de uma episteme de pertença, escavar o possível pelo viés da criticidade para que não sejamos colonizados a um *tecno-apartheid* da lógica produtivista do conhecimento científico como um privilégio de/para poucos.

Recorrendo mais uma vez a Sousa Santos (2018, p. 26), este, argumenta, que as:

monoculturas têm sido responsáveis pela produção massiva de ausências nas sociedades modernas, a ausência (invisibilidade, irrelevância) de grupos sociais e modos de vida social respectivamente rotulados como ignorantes, primitivos, inferiores, locais ou improdutivos. Tais rótulos foram atribuídos com diferentes graus de intensidade.

⁷ No original: The issue is not to erase the differences between North and South, but rather rather the power hierachies inhabiting them. The epistemologies of the South thus affirm and valorize the differences that remain after the hierarchies have been eliminated. They aim at a bottom-up subaltern cosmopolism. Rather than abstract universality, they promote pluriversality. A kind of thinking that promotes decolonization, creolization, or mestizaje through intercultural translation.

O maior grau de intensidade gerou exclusões abissais e, portanto, ausências⁸.

É nessa ótica, que as epistemologias do Sul não podem ser dissociadas dessas lutas sociais e políticas, porque estão imbricadas nos saberes que se manifestam claramente na sociedade (SOUSA SANTOS, 2018). Em outras palavras, visam permitir que tais grupos representem seu mundo em seus próprios termos, ou seja, buscam interromper as políticas dominantes e os conhecimentos que as sustentam.

A reflexão suscitada nos encoraja a (re)pensar a agência docente e discente de maneira crítica e reflexiva, sobretudo, valorizando a diversidade e as múltiplas habilidades em dinamismo. Essas habilidades se referem a promoção de uma nova cultura, criação de ambiente de aprendizagem mediante metodologias ativas, também capazes de compreender as demandas do mundo atual (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Além disso, que possam favorecer o desenvolvimento dessas especificidades com foco na formação integral dos estudantes nas dimensões cognitiva, afetiva, ética e social.

Para agenciar nossas narrativas pessoais enquanto professores de língua inglesa, é preciso por assim dizer, que viemos de uma educação ancorada na mera transmissão unilateral de natureza comunicativa/reprodutivista, sem vitalidade, e que atualmente ainda perpetua, quase sempre com elevado impacto no que tange à desigualdade social.

⁸ No original: Such monocultures have been responsible for the massive production of absences in modern societies, the absence (invisibility, irrelevance) of social groups and modes of social life respectively labeled as ignorant, primitive, inferior, local, or unproductive. Such labels were attributed with different degrees of intensity. The highest degree of intensity generated abyssal exclusions and, hence, absences.

2.1 Decolonialidade na formação em língua inglesa

Ensinar uma Língua Estrangeira (LE) demanda múltiplas habilidades em dinamismo por parte dos docentes que ministram essas aulas. Essa contemporaneidade da qual fazemos parte, somos vistos como uma das peças-chave da educação que nos adverte a tomarmos uma nova postura em face do público que estamos contemplando em sala de aula. Nesta enseada, enquanto docentes, precisamos nos atentar para qual lado das relações de poder nosso agir pedagógico fortalece, qual discurso estamos validando e, também, se nossas *praxiologias* são instrumentos de manutenção hegemônica ou sua fratura.

Dentre os eventos promovidos pela colonialidade do poder, prática e legado do colonialismo, fez com que surgissem novas identidades sociais da colonialidade (QUIJANO, 2007). Embora haja depreciação inerente aos saberes e fazeres historicamente atribuídos a esses povos, é necessária uma interrupção desse paradigma histórico, uma vez que esse exercício não se restringe apenas ao âmbito educacional, mas tem a possibilidade de perpassar todas as esferas sociais.

A exemplo dos efeitos da colonialidade na linguagem e na comunicação, Veronelli e Daitch (2021) elucidam que é imanente ao processo de atribuir identidades raciais ou étnicas às populações colonizadas como agentes comunicativos, a partir da conquista da América e que subsiste hodiernamente. Tecemos, as implicações sobre as metáforas bakhtinianas, as forças centrípetas e centrífugas em Barros e Takaki (2021), no que tange à formação em LI, na perspectiva decolonial. Nessa ótica, possibilita aos envolvidos fazerem uma (re)leitura sobre o paradigma epistemológico disseminado pela colonialidade, fenômeno histórico e cultural, propagado pelo colonialismo/modernidade, fazendo emergir benefícios às suas condições com maior força cultural, política, e portanto, coletiva.

Por conseguinte, engajar-se numa educação transformadora das dominações colonialistas é fundamental. Tendo em vista que os professores ao desacreditarem nessas especificidades, por serem uma figura orquestrante na educação, interrompem o processo de uma aprendizagem significativa ao negligenciarem as oportunidades oferecidas de desenvolver em seus estudantes a consciência crítica para a transformação de suas, quase sempre, penosas realidades (FREIRE, 2013).

Todavia, entendemos que muitos são os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam no ensino de línguas, sendo que, questões como a reprodução de desigualdades e, conseqüentemente, violência contra os indivíduos estereotipados ainda são latentes na esfera educacional. Essas especificidades necessitam com urgência serem problematizadas para que, juntos, estudantes e instituições de ensino, possam participar de forma ativa na construção de conhecimento. Eis o que se pretende com a perspectiva decolonial em que uma postura corajosa e subversiva poderá ajudar.

3 Estudantes do Ensino Fundamental enfrentam discursos sexistas e misóginos

Para agenciar minha narrativa pessoal (autora 2) enquanto professora de língua portuguesa e inglesa, há dezessete anos numa escola pública do espaço rural, estado da Bahia, trago memórias entremeadas a teias discursivas que transcendem o imaginário e que seria impossível de serem esquecidas. Começo apresentando a turma do 9º ano, com 24 alunos que estudam no período vespertino; são adolescentes entre 14 e 15 anos que autorizaram⁹ a publicação das narrativas e do poema, em questão, um protesto produzido coleti-

⁹ O termo de assentimento do menor foi assinado pelos responsáveis (mães e pais).

vamente em língua inglesa, atividade que descreverei logo abaixo nesta seção.

A escola é um celeiro de histórias, memórias e vicissitudes que suscitam uma metamorfose, do ponto de vista das aprendizagens experienciais que emergem no girar das rodas fluidas e intercambiáveis. Acredito, neste íterim, que dentre as formas de ‘eternizar’ as experiências que me toca, é narrando-as, publicando-as quando possível. Conforme Larrosa (2002) “experiência é aquilo que nos toca”. É nesta imersão, no território experiencial do saber de experiência, conectado às necessidades locais-globais que anseio por um movimento agenciador nos desenhos pedagógicos das aulas de língua inglesa (e outras) a partir da autocrítica reflexiva (FREIRE, 2005) e decolonial.

Enquanto ser aprendiz, narrar a vida/profissão, experienciar a arena escolar, espaço de conflitos, lutas, sonhos, esperanças, afetos, acolhidas etc., nos impulsiona à árdua tarefa de educar para desconstrução de um ensino reprodutivista que fortalece o colonialismo, os discursos sexistas, racistas, heteronormatividades e o patriarcado como estrutura que opera em todas as instâncias sociais e que são inerentes ao poder e à opressão.

Como fio condutor desta discussão, me refiro mais especificamente a uma Sequência Didática Interativa (SDI), elaborada para discutir e problematizar, a princípio numa perspectiva decolonial, o discurso depreciativo, sexista e misógino proferido em um áudio¹⁰ pelo Deputado estadual de São Paulo, Arthur do Val. No áudio vazado, uma das falas de maior repúdio, segundo nossa concepção, é quando o deputado diz aos amigos em um grupo de *WhatsApp*, que as ucranianas “são fáceis porque elas são pobres” e, “assim, elas são *“gold diggers”*”.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=99pkfNAU4Fo&t=2s>.

Com discursos que diferem dos objetivos do parlamento, as falas do deputado têm oportunizado manifestações, em especial, inspirado muitos discursos de enfrentamento que se disseminam e se pulverizam na internet. Fruto da interpretação equivocada, principalmente pela bancada política mais conservadora, outros discursos têm sido proferidos nos últimos tempos, e que mobilizaram muitas manifestações em redes sociais¹¹, a exemplo das *hashtags*: #MexeuComUmaMexeuComTodas, #DeixaElaTrabalhar, #EleNão. #PrimeiroAssédio, #NãoMereçoSerEstuprada, #BelaRecatadaEDoLar, #TimesUp.

Nessas campanhas, estão denúncias de assédio, problematização dos mais variados tipos de violência contra a mulher, a discussão da cultura do estupro e de outros estereótipos sociais de gênero.

Para instigar os estudantes a uma reflexão crítica e uma postura decolonial, foram lançadas quatro perguntas norteadoras e uma sugestão de produção coletiva do gênero *poema protesto*, conforme se apresenta:

1. *Did Arthur do Val commit a racist crime in the audio about Ukrainian women?*
2. *Do you know what sexism and misogyny are? Do you think this type of discourse increases violence and femicide?*
3. *Do you know any stories of women who have already suffered some any type of violence or attempted suicide?*
4. *How about a collective production of a poem protesting against the misogynist, sexist and derogatory speech, or in the specific case of women in war situations, as is the case of the Ukrainian women?*

¹¹ A exemplo, a campanha #EleNão foi oportunizada inicialmente, pelas falas sexistas, racistas e homofóbicas do então candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro, mas, com a repercussão midiática da *hashtag* #EleNão, a campanha englobou outros anseios sociais contra a sua candidatura, entre eles, a repudia pela ditadura militar e discursos fascistas.

Para a aplicação da SDI, foram necessários seguir alguns passos básicos, tais como: a escolha do tema, o conteúdo a ser estudado, síntese dos conceitos estudados ou síntese geral (definição). Esses passos direcionaram o que cada estudante entendia sobre o tema proposto que, a princípio, se deu por meio da participação individual e, por conseguinte, o consenso para a produção coletiva do *poema protesto* a partir de uma Metodologia Interativa.

A Metodologia Interativa (OLIVEIRA, 2012), parte da concepção do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD), é definido por Oliveira (2012, p. 62), como “[...] um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica”. Corroborando essa ideia, Silva, Dias e Anecleto (2020) postulam que essa metodologia facilita o diálogo entre docente e discente, bem como entre alunos e seus pares, “presumindo uma relação dialógica mútua, novas produções autorais de conhecimentos e saberes colaborativos” (SILVA; DIAS; ANECLETO, 2020, p. 128).

Nossos diálogos permearam nossas *performances* enquanto leitores/escritores em espaços de aprendizado compartilhados que geraram nuances imanentes à *performatividade* (PENNYCOOK, 2010). Entretanto, durante a produção do poema, embora eu tenha buscado enfatizar a mudança de olhar dos aprendizes para questões como o aspecto crítico, reflexivo e para pensar as vivências de mulheres que só por existirem, afrontam e apresentam risco às supremacias instituídas, eu não consegui contemplar o exercício da (auto)criticidade da realidade existente, já que a crítica, como guarda-chuva maior, concebe os textos como construções ideológicas, o que implica estarem incrustados em sistemas discursivos, como asseveram Cervetti, Pardales e Damico (2001).

A aplicação da metodologia interativa, por meio do CHD, embora, a princípio tenha oportunizado uma postura pedagógica que engajasse os aprendizes em moldes tradicionais, prescritos nos cur-

rículos, não promoveu, ao meu ver, uma reflexão crítica e decolonial, pois, perguntas com “*Yes/No question*” não suscitam problematizações do senso crítico, reflexivo e ético, como salienta Takaki, (2019). Por outro lado, a perspectiva decolonial esteve parcialmente presente nas perguntas a) e b), pois, estas, abrangeram a busca pela expansão dos posicionamentos dos(as) alunos(as), neste caso, de língua inglesa, ecoando visões de Mignolo (2010), Quijano (2007), as quais desestabilizam a verticalidade de poder colonial.

Alinha-se com esse pensamento, Imaoka e Takaki (2021) ao proporem uma reflexão “sobre uma educação escolar que valorize as heterogeneidades e as singularidades de uma sociedade. Logo, privilegiar uma formação libertadora e emancipatória mostra-se importante” (IMAOKA; TAKAKI, 2021, p. 168). Diante do exposto, nós profissionais precisamos apresentar uma outra epistemologia e conduta para que possamos despertar em nossos estudantes a consciência crítica necessária que condiz com a uma formação cidadã, ajudando os aprendizes a enfrentar obstáculos, ocasionados pela deficiência/ineficiência muitas vezes do sistema educacional de ensino.

3.1 *Poema Protesto: com a palavra os estudantes*

Trazemos neste episódio recortes de algumas reflexões tecidas durante uma intervenção em sala de aula no componente de língua inglesa, no ensino fundamental, anos finais. A proposta inicial era o trabalho com o gênero *poema protesto* a partir do vídeo supracitado na seção anterior. Para proteger o anonimato¹² dos estudantes, utilizaremos *nicknames*.

Ao narrar as conseqüências que transcendem as vozes dos aprendizes, trazemos uma narrativa de uma aluna que emocionou doloro-

¹² Os pais/mães e responsáveis assinaram o termo de assentimento do menor.

samente a turma ao falar de sua história. Ao serem instigados pela questão quatro: *Do you know any stories of women who have already suffered some any type of violence or attempted suicide?* Como professores, por muitas vezes, caímos na “armadilha” e interferimos nas respostas e nos discursos de nossos alunos. Nas palavras de Oliveira (2013), é necessário um certo estranhamento do território/*locus*, para que possamos compreender, de fato, o que é esse espaço e quem são os sujeitos que os compõem.

“Feminicídio professora, é quando têm agressões físicas e psicológicas, mutilações, torturas, perseguições e até morte, como foi o que aconteceu com minha mãe”, relatou Girassol, engasgando com as próprias palavras. Naquele momento puxei a cadeira para frente, sentei calada, nó na garganta, olhos fitados para a turma que silenciou como nunca, e naquele momento, vivenciei uma das experiências mais marcantes de minha docência. “Cada experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”, (LARROSA, 2002, p. 27).

Eu me reestabeleci, engoli o choro e prossegui instigando: alguém mais gostaria de partilhar histórias sobre esse assunto? Logo, Cacto (2022) no fundo da classe salientou: “quem fez isso com sua mãe”? “Meu pai”, respondeu Girassol que compartilhou sua excruciante história. “Eu vi meu pai atirar em minha mãe, que caiu em meus pés e na frente de meus dois irmãos menores, depois que ela denunciou ele por maus tratos e depois que ela mandou prender meu pai. Ele saiu da cadeia e cometeu este crime”, Girassol respondeu.

Tantos são os atravessamentos, *gambiarras*, “solução inesperada, temporária e, muitas vezes, contraventora para resolver um problema específico” (WINDLE *et al.*, 2020, p. 1571) dos saberes e experiências revestidos de semioses nas teias de articulações teórico-práticas, que eles nos convidam a transgredir, e nos tornarmos cada vez mais sujeitos politizados e decoloniais.

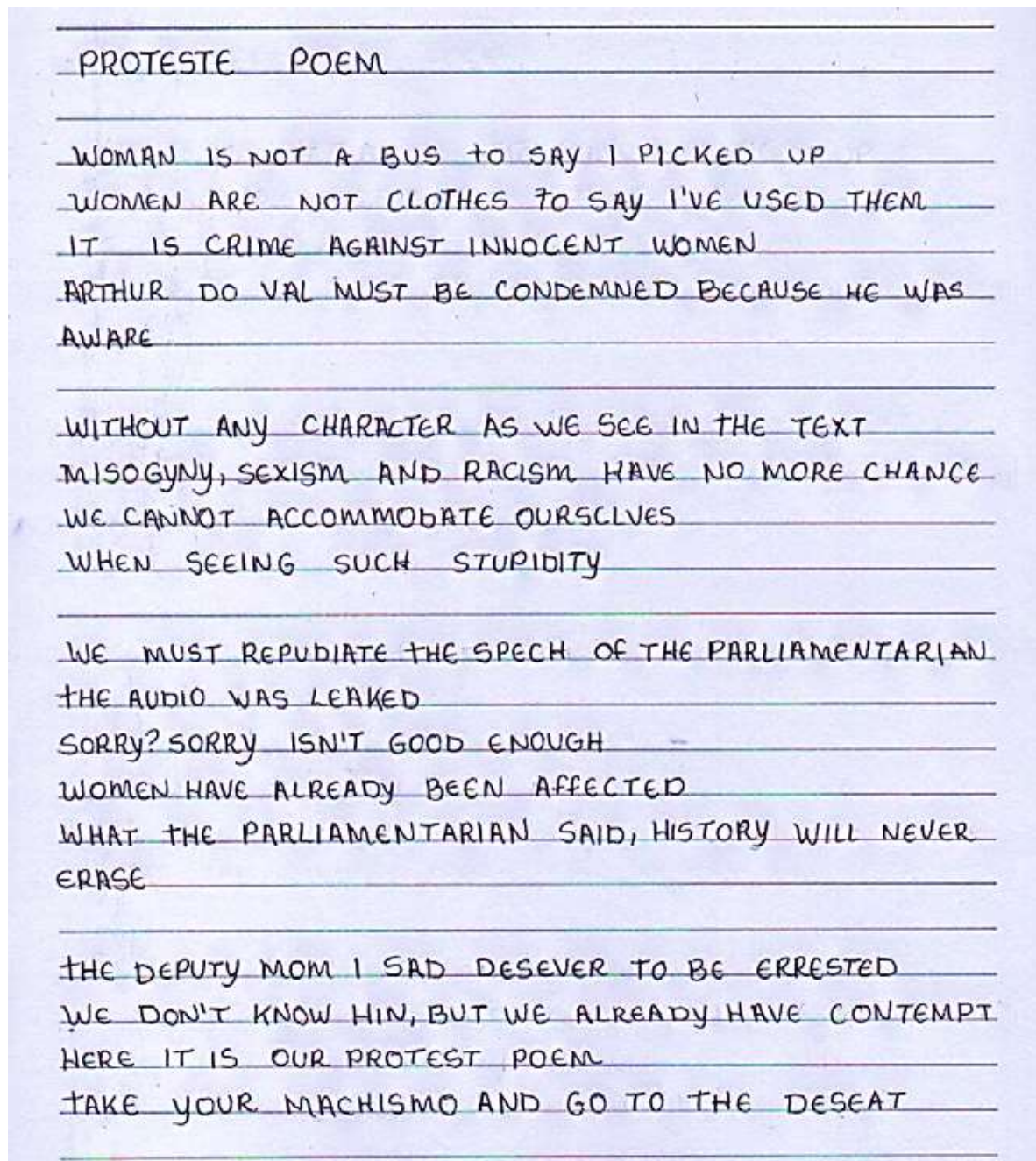
Embora o diálogo tenha iniciado por um *follow-up* a respeito do comportamento androcêntrico do parlamentar, é possível evidenciar o Ato performativo no *poema protesto*, em razão da compreensão da linguagem e do repertório enfatizado no gênero mencionado. Seguindo essa trilha, em breves palavras, Ottoni (2002, p. 129) ancorado na ideia que Austin postula que essa “ação” tem um significado muito preciso pelo fato de ser um dos elementos constitutivos da *performatividade*. Para ele, “a ação é uma atitude independente de uma forma linguística: o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação”.

Ao estabelecer esse diálogo entre fala-ação, o ato performativo torna-se convidativo para que o sujeito estabeleça uma conexão elucidativa valorizando a linguagem dentro e fora da sala de aula. Nesse ínterim, para ilustrar a temática aqui relatada, apresentamos a seguir o *poema protesto*, produzido colaborativamente pela turma. No primeiro momento eles se agruparam em quartetos. Cada grupo produziu uma estrofe utilizando dicionários impressos de língua inglesa. No segundo momento, os estudantes utilizaram o *Google translate*¹³ para conferirem ou sanar dúvidas, e no terceiro momento, eu sugeri algumas revisões. Vale destacar que um dos maiores desafios que vivencio é o trabalho de transposição da língua inglesa para língua materna e/ou ensino de LI por tradução.

Outro fato observado é que os discentes não sabiam muito bem o que era sexismo e misoginia, todavia, a partir das leituras, reflexões e problematizações os alunos expandiram o olhar sobre a temática retratada e a partir de discussões geradas pela sala, reverberou na produção de outros gêneros como respostas críticas ao texto debatido, como veremos a seguir.

¹³ Disponível em: <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>.

Imagem 01: Poema protesto produzido por alunos do 9º ano



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Nos chama a atenção a repulsa e desprezo não contra as mulheres, mas em relação às falas do deputado, que segundo a turma, o parlamentar precisava sofrer sanções e pagar pelo crime cometido. Na visão dos estudantes, esse tipo de discurso aumenta a violência,

o feminicídio, a discriminação, e a nosso ver, reforça uma cultura do *apartheid* entre os sexos “feminino” e “masculino” promovendo e sustentando comportamentos sexistas.

E, outrossim, esse poema apresenta um registro de desconstrução de hierarquia de poder, repúdio a comportamentos que geram violências cotidianas, fruto do ódio racial ou misógino e podem contar outras dores do mundo. Dessa forma, os estudantes procuraram aliar a denúncia social a um lirismo de tom irônico e trágico, o que remonta ao mundo íntimo de mulheres humilhadas e ofendidas, apresentadas em cada estrofe. Serve de instrumento de ativismo e crítica social, uma temática premente no tocante à desconstrução de estereótipos de gênero, despontada no cenário brasileiro e no mundo, como foi o caso das ucranianas, repercutida a partir do vídeo vazado.

Partindo do CHD, conduzido pela dialogicidade do consenso individual para o coletivo, os alunos chegaram à conclusão de que Arthur do Val cometeu crime de racismo em áudio vazado sobre as mulheres ucranianas. Salienta-se que, além da discriminação de raça e cor, esse crime envolve discriminação por etnia e por nacionalidade. Pelas reverberações suscitadas e mediadas por minha condução, alguns estudantes frisaram que houve também apologia ao crime, desrespeito a todas as mulheres e, sobretudo, às ucranianas, que vivenciam situações de horrores da guerra.

Em análogo a Cervetti, Pardales e Damico (2001), é possível fazer uma autocrítica reflexiva, e nesse entendimento, considero que a atividade trabalhada ilustrada até aqui, não promoveu, como esperado, o exercício crítico, devido ao fato de ela estar alinhada aos moldes tradicionais de ensino de LI. Assim, busco exercitar minha agência, expandindo um novo horizonte, enquanto docente, para transformar minha prática à luz dos letramentos críticos, o que implica uma vivência mais intensa nas *praxiologias* decoloniais, atinentes à construção de significados.

No bojo das teorias críticas, é importante destacar o papel dos letramentos críticos, como fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois além de atender aos objetivos das atividades, como salienta Monte Mór (2008, p. 6), reconhece essa agência como “habilidade premente a ser considerada nos novos pressupostos educacionais”¹⁴. Sendo assim, depreendi e debati comigo mesma, após as leituras de intelectuais atualizados, ora supracitadas, que as perguntas não contemplaram a proposta dos letramentos críticos.

É nessa enseada, portanto, que para repensar a atividade recorreremos às questões do texto *“A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy”*, de Cervetti, Pardales e Damico (2001), como base epistemológica para outras perguntas contextualizar:

- a. *How to promote a critical consciousness, reflective and decolonial when we are influenced by misogynistic, sexist and discriminatory discourses that are reinforced by digital media?*
- b. *How can we redefine our pedagogical actions to politicize and raise awareness students to deconstruct scaffoldings¹⁵ that crystallize and strengthen an uncritical and patriarchal society?*
- c. *How are the meanings assigned to a gender poem?*
- d. *What is the purpose of the poem?*
- e. *Whose interests are served by the dissemination of this poem? Whose interests are (not) served?*

¹⁴ No original: fundamental ability to be considered in the new educational assumptions.

¹⁵ No texto, figura-se como andaimes/estrutura do poder/opressão que silencia memórias, questões de gênero, sexualidade, racialidade (e outros assuntos considerados inapropriados ao ambiente escolar.

- f. *What view of the world are put forth by the ideas in this poem? What views are not?*
- g. *What are other possible constructions of the world in this poem?*
- h. *How are the meanings assigned to Ukrainian women in this poem?*

As questões sugeridas, pensadas por esse ângulo, não são garantias do desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação, um dos pilares não menos importantes para o aprendizado, mas há uma probabilidade que perpassa essas competências, a de que os alunos pensem e problematizem para além do senso comum, o que traz o texto, transitando por outros contextos, outros sentidos, (*meaning making*)¹⁶. Tal como Monte Mór (2008), Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 12) advogam que por isso “é importante que reconheçamos abertamente que a educação é sempre uma prática ideológica contextualmente situada, socialmente construída”¹⁷.

3.2 Ilustrações de atividades na ótica da decolonialidade

Nesses cenários contemporâneos, relevante se faz discutir um dos caminhos possíveis para resistir e desconstruir concepções ainda engessadas nos cursos de formação de professores de língua inglesa. Vale a pertinente reflexão de Nascimento (2022) de que “estamos lidando com textos multimodais caracterizados pela multiplicidade de linguagens articuladas, e estes são lidos com significações dos variados tipos de contextos” (NASCIMENTO, 2022, p. 151).

¹⁶ Conceito empregado por Monte Mór (2008) para explicar a construção de sentidos por parte dos estudantes “em termos de uma epistemologia de *performance*” (MONTE MÓR, 2008, p. 4).

¹⁷ No original: It is important that we openly acknowledge that education is always a contextually situated, socially constructed, ideological practice.

Retomando Quijano, Mignolo, Freire, Takaki, Pessoa, Duboc, Siqueira e Monte Mór, que trabalham coletivamente para articular essas teorias sem dissociá-las da prática, para contemplar a atual realidade é que eu (autor 1), enquanto professor de língua inglesa em uma escola da EB, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, pude testemunhar a necessidade de procurar alternativas que vão ao encontro com uma educação inclusiva e participativa. É uma característica da perspectiva crítica, sobretudo por estarmos lidando com uma sociedade cada vez mais plural e complexa.

Partilho ao leitor uma de minhas experiências que teve o intuito de dar visibilidade a essa epistemologia privilegiada, um projeto que tem tido êxito nas últimas décadas. Pautado na valorização da diversidade, alinhei-me com essa proposta pelo fato de que a decolonialidade está amparada pelo conceito de crítica, sendo este, um guarda-chuva maior. Nesse sentido, as metodologias ativas, rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) estão, de fato, engajadas na perspectiva supracitada anteriormente.

Pragmaticamente falando, esse pensamento além de corroborar com os objetivos da aula ministrada em uma Instituição privada, para os alunos do 9º ano, em Campo Grande, MS, contempla a proposta do objetivo deste trabalho como um todo, que é alertar os profissionais que atuam ou que irão atuar no ensino de línguas a assumirem uma nova conduta diante dos diversos desafios na contemporaneidade. Para tanto, é preciso entender de forma concisa que falar uma outra língua, necessariamente, no caso do inglês, não é indispensável ter como padrão o inglês britânico ou americano. Isso ficou perceptível durante a aula, já que essas duas variações no momento da leitura foram manifestadas pelos estudantes.

Houve momentos, que percebi a preocupação de alguns estudantes ao fazerem a leitura do texto: *War in Ukraine among Reasons for*

*High Cooking Oil Prices*¹⁸. O gênero trabalhado tratou sobre o conflito entre a Rússia e a Ucrânia. Por ser uma temática hodierna, incitou o interesse dos estudantes pela aula, embora possuíam idades entre 13 e 14 anos, conseqüentemente, dominavam o inglês com maestria. Diante desse quadro, mostraremos na próxima seção como os estudantes refletiram criticamente sobre esse impacto que culminou no aumento do preço de alguns produtos, como ilustra o plano abaixo.

Quadro 01: Plano de aula participativa

Instituição: General Osório	Professor: Bruno Nascimento	
Série/Turma: 9º ano A-B	Componente Curricular: Língua Inglesa	Duração: 2 aulas/50 min.

1. TEMÁTICA:
» <i>War in Ukraine among Reasons for High Cooking Oil Prices</i>
2. OBJETIVO GERAL:
<ul style="list-style-type: none"> • Ler e analisar o gênero textual notícia, incentivando os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além do mero aprendizado das habilidades linguísticas da língua inglesa.
3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> • Debater e argumentar com base no confronto de suas experiências vividas, de outras comunidades e as trazidas no texto); • Agir de forma coletiva com responsabilidade exercitando a empatia; • Identificar as razões que levaram ao alto preço do óleo de cozinha; • Conhecer o relato de um garçom e cozinheiro; • Identificar as formas de poder e tensões que culminaram na guerra; • Realizar as atividades propostas.
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

¹⁸ <https://learningenglish.voanews.com/a/war-in-ukraine-among-reasons-for-high-cooking-oil-prices/6546427.html>

Para o desenvolvimento desta atividade, será necessário o uso de equipamentos com conexão à *internet*. Organizaremos os grupos que consequentemente circularão pela sala para realizar as atividades propostas. É necessário lembrar os estudantes sobre o tempo de desenvolvimento da atividade. Logo mais, durante a operação dos exercícios, é imprescindível circular entre as estações para sanar algumas dúvidas que possam surgir no desenvolvimento da atividade. O professor deve observar o desempenho individual e coletivo dos estudantes, levando em consideração aspectos como a participação nas dinâmicas, respeito às opiniões dos demais colegas, capacidade de argumentar de forma respeitosa e amparada em fatos e dados que trazem o texto. Apresentar aos estudantes o tema sobre a Guerra na Ucrânia, abordando rapidamente o desenrolar do conflito. Reforçar que vários países foram afetados pela guerra e que acabaram gerando traumas em diversos países.

Estação de aprendizagem 1 – Leitura de um texto (15 min.)

Com o auxílio do notebook, será projetado o texto e, após a leitura colaborativa, os estudantes terão que anotar os aspectos apresentados pela notícia, que considerarem mais relevantes: Título do texto: *War in Ukraine among Reasons for High Cooking Oil Prices*.

Estação de aprendizagem 2 – Reportagem *Russia-Ukraine war causing cooking oil shortages worldwide* (20 min.)

Instrução: Assistir ao vídeo no link: <https://www.youtube.com/watch?v=agR5mb91gWk>

1. Descrevam em português a situação dos países que foram afetados logo após o conflito.
2. Relacione o ataque Russo à Ucrânia com a atual situação.

Estação de aprendizagem 3 – Leitura do depoimento de um garçom e cozinheiro (15 min.).

3. Reflitam: por que é importante manter um olhar crítico sobre as experiências como a do cozinheiro?

Estação de aprendizagem 4 – Debate (15 min.):

4. Debate. Avaliar se, ao realizar esta atividade, os estudantes são capazes de levantar argumentos plausíveis sobre o texto abordado; **(15 min)**

Encerramento (20 min): Promover com os estudantes uma retrospectiva sobre o tema em questão. É importante que eles manifestem seus pontos de vista e expressem opiniões sobre o tema. Neste momento, é interessante que eles:

5. Se auto avaliem quanto a participação na aula/atividades, indicando pontos positivos e negativos.

5. RECURSOS:
Quadro branco, pincel para quadro, <i>datashow</i> , <i>pendrive</i> , <i>notebook</i> , internet, caixa de som.
6. PROCESSO AVALIATIVO:
A avaliação levará em conta o envolvimento dos participantes em todas as atividades, bem como sua desenvoltura em interpretação textual através do gênero apresentado e seu desempenho na análise crítica das atividades propostas.
7. REFERÊNCIAS:
VOICE OF AMERICA. Disponível em: https://learningenglish.voanews.com/a/war-in-ukraine-among-reasons-for-high-cooking-oil-prices/6546427.html . Acesso em: 09 maio 2022.
RUSSIA-UKRAINEWARCAUSINGCOOKINGOILSHORTAGESWORLDWIDE. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=agR5mb91gWk . Acesso em: 09 maio 2022.

Fonte: Plano adaptado. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597636>. Acesso em: 09 maio 2022.

3.3 Discussão da atividade

A partir das epistemologias que corroboram com um ensino mais satisfatório e, que está imbricada com o exercício da capacidade crítica dos sujeitos, é que alinho-me com a ideia de Takaki (2020) sobre essa particularidade tão premente na contemporaneidade. Merecedora de destaque nessa discussão é a:

autocrítica/reflexiva e criativa na reconstrução e renegociação de sentidos por meio de materiais, estratégias, relações e transformações para além das aulas buscando respostas por meio de ontologias-epistemologias metodologias vanguardistas e problematizadoras, mas não tentando alcançar uma verdade como universal e ahistórica (TAKAKI, 2020, p. 14).

Diante das palavras da autora, fica evidente então, que a forma como a aula foi conduzida, não consegui contemplar com maior afinco as atividades propostas, talvez pela minha resistência por estar acostumado aos pensamentos/comportamentos disseminados pelas escolas tradicionalistas. Embora procuramos nos engajar no pensamento decolonial, ainda é preciso um auto exercício crítico aos ajustes pedagógicos de renegociação de sentidos que é parte constituinte de uma educação problematizadora/emancipatória.

É oportuno sublinhar que o conteúdo ministrado por mim pouco se fez *jus* ao exercício da decolonialidade, embora eu vislumbrasse tal pensamento e postura como forma ontoepistemológica no circuito de cada estação, o que culminou em outros aspectos como dar visibilidade às habilidades comunicativas dos estudantes, aquelas que são imanentes à sua aptidão em participar da aula de maneira sistematizada, sobretudo se utilizando dos sotaques que eles julgavam ser o mais “bonito”: americano ou britânico.

As minhas reflexões indicam, sobretudo, a necessidade de ter usado/elencado ao plano de aula possíveis desdobramentos, como questionamentos, acerca dos letramentos críticos para que os alunos exercitassem a natureza das perguntas do texto “*A tale of differences*” ... de Cervetti, Pardales e Damico (2001). Já que ajuda, no sentido de fugir do tradicionalismo, aulas que se estruturam apenas nas habilidades comunicativas, como mencionado anteriormente. De fato, dado ao caráter da ampliação da consciência sobre a própria prática, de forma colaborativa, sobretudo que envolva a participação do professor e estudante, corrobora com o exercício (auto)crítico reflexivo freireano. Sob essa ótica, elenco alguns questionamentos:

1. *What is the purpose of the lecture?*
2. *How are the meanings assigned in the text “War in Ukraine among Reasons for High Cooking Oil Prices”?*

3. *How does it attempt to get readers to accept its constructs?*
4. *Whose interests are served by the dissemination of this text? Whose interests are not served?*
5. *What view of the world is put forth by the ideas in this text? What views are not?*
6. *What are other possible constructions of the world?*

A partir de um entendimento concreto sobre essas epistemologias, ontologias trazidas à baila por esses pesquisadores, que incessantemente têm se debruçado em *prol* de uma educação mais humanitária e responsável, é que sem dúvida, os letramentos críticos e a decolonialidade têm angariado um papel de destaque, sobretudo de agentes que promovem a (auto)crítica reflexiva e criativa na reconstrução e renegociação de sentidos (TAKAKI, 2020).

Nessa enseada, à luz da decolonialidade, volto atrás e relembro o papel do professor educador/transformador, que se caracteriza por desconstruir concepções engessadas no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. A partir desse posicionamento, fica evidente que mesmo em meio à diversidade ainda marcante na sociedade como um todo, sobre a escolha do sotaque do inglês falado no mundo, é necessário aceitar essas especificidades considerando as diferentes perspectivas culturais do inglês falado no mundo global. É com Siqueira e Souza (2014) que podemos aprender.

Libertar, transformar, emancipar e tantos outros termos que ouvimos e nos acostumamos a usar, são palavras que, com toda certeza, só se transformam em ação a partir da educação. Uma educação democrática, repensada, revista e recriada em prol de todos e, acima de tudo, atenta às singularidades de cada lugar (SIQUEIRA; SOUZA, 2014, p. 60).

Nessa citação, os autores chamam a atenção para a situacionalidade em que a educação revisada e inclusiva ocorre. Na contramão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que possui um caráter centralizador, homogeneizador e instrumental atinentes aos processos pedagógicos, acabam por aproximar a formação escolar daquela requerida pelo mercado, um cenário fértil para o fortalecimento do capital, a herança militar, ou seja, uma escola rígida e conteudista que mereceria mais fundamentação pautada no valor educativo decolonial, como universalização de contextos.

Não há dúvidas que professores por se encontrarem diante de tamanha responsabilidade precisam repensar *praxiologias* situadas que atendam as diferenças, as diversidades, as pluralidades que “floresce em um momento muito seco e desolador da política brasileira, representando uma possibilidade de inspiração, resistência e resiliência na área da educação” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 15).

O desafio mais evidente, portanto, é ultrapassar os obstáculos na docência, algo que necessita de formação de professores, junto aos documentos oficiais, para lidarem com adequações em seus contextos específicos, como o que sugerimos na SDI e na rotação por estações, como possibilidade para planejar aulas interativas e colaborativas. E para além disso, torna-se premente levar em consideração as variadas dimensões que envolvem o próprio conceito de cidadania, pois é parte constituinte de uma educação mais consistente, problematizadora e que se desvincula do mero desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Palavras (In)conclusivas

Neste artigo, ousamos narrar experiências vivenciadas na arena pública e privada escolar, que insurgem de nossos *loci* de enunciação,

e respinga diretamente nesse espaço, uma luta educativa que pode contagiar outros espaços transdisciplinares na constante busca do repensar as contingências cotidianas. Além disso, dadas às diversidades, pluralidades e dinamicidades do ensino imbricado com as questões de ordem social e formas de conhecimentos, que não se encerram com duas experiências exemplificadas apenas neste texto.

À medida que a decolonialidade ganha visibilidade não somente na esfera acadêmica, percebemos claramente a real importância desse paradigma como uma das possibilidades para a promoção de um ensino mais satisfatório e significativo no âmbito escolar, firmados nas epistemologias dos letramentos críticos como um guarda-chuva maior. Sobre essas epistemologias, reiteramos o quanto é necessário seu exercício não somente no contexto escolar, mas também fora dele, pois pudemos contemplar, a nosso ver, a sua teoria-prática de maneira dinamizada, amparada na crítica de que tanto apregoam os estudiosos.

Assim sendo, nesta (in)conclusão, a discussão gerada em torno do paradigma ontoepistemológico da decolonialidade, entendemos que as epistemologias trazidas à baila, neste trabalho, não objetiva sanar todos os problemas ainda vigentes nos cursos de formação de professores de línguas, pois isso seria uma contradição. Salientamos que deixamos aqui nossas perspectivas e experiências enquanto professores pesquisadores no intuito de contribuir para mais aprofundamentos dos estudos nessa vertente. Desta forma, essa visão traça caminhos possíveis e condizentes com uma educação mais humanitária e responsável, como mencionado anteriormente. Como podemos ver, são muitos e variados os desafios encontrados na sociedade do ponto de vista social e histórico, uma temática antiga e, ao mesmo tempo, emergente.

Apesar do desprestígio evidente quanto a formação atualizada dos professores nos cursos, paulatinamente, um “novo olhar” re-

verbera para uma educação “outra”, uma educação crítica e criativa que busca enfraquecer a produção de conhecimento da episteme de viés eurocêntrico, ocidentalizada, e que intercepta a discriminação da classe minoritarizada. Diante disso, a emergência de um novo paradigma epistemológico pode ser um dos caminhos viáveis para a transformação de estigmas impostos na sociedade, herança do colonialismo, porém, cabe a nós agirmos de dentro para fora e de fora para dentro, de baixo para cima, a partir da sala de aula, conforme as orientações e *praxiologias* decoloniais.

Referências

- ANDREOTTI, V. O.; SILVA, J. E.; JORDÃO, C. M. Nossa casa está caindo... e agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 2, p. 595-607, 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, A. L. E. C.; TAKAKI, N. H. A linguagem sob a perspectiva Bakhtiniana. In: SILUS, A.; CHAVES, A. S.; PINTO, M. L. (Org.). *Diálogos sobre discurso – arte(s), mídias e práticas sociais*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1. p. 189-210.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- CERVETTI, G. N.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- IMAOKA, E. K.; TAKAKI, N. H. Perspectivas críticas de justiça social para formação em língua inglesa. *Revista Philologus*, v. 27, p. 166-178, 2021.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, 2002.
- MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, W. *Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.
- MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, Bogotá, n. 2, p. 1-18, 2008.
- NASCIMENTO, B. S. Formação de Professores de Língua Inglesa em perspectivas críticas e interculturais atualizadas. *Revista Philologus*, v. 28, p. 148-167, 2022.
- OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 16, n. 22, p. 163-183, 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/322>.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, M. M. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.
- PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London and New York: Routledge, 2010.
- PESSOA, R. R; SILVA, K. A; FREITAS, C. C. *Praxiologias do Brasil Central: Sobre educação linguística crítica*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

SILVA, M. J. S. J.; DIAS, G. A.; ANECLETO, U. C. Gênero meme e formação do hiperleitor por meio da sequência didática interativa. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 117-137, 2021.

SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31-64, 2014.

SOUSA SANTOS, B. *The end of the cognitive empire*. Durham: Duke University Press, 2018.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *Interletras*, Dourados, v. 8, n. 31, p. 443-462, abr./set., 2020.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 71-90.

TAKAKI, N. H. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 169-194.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia Multimodal. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 431-456, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/sfhCskbrBMQhXr8M6x9gcRv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

TAKAKI, N. H. *Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial: 2011.

TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO. Theorizing from the Borders; Shifting to the Geo- and Body Politics of Knowledge. In: TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO. *Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Ohio State University: Columbus 2012. p. 60-79.

VERONELLI, G; DAITCH, S. L. (2021). Sobre a decolonialidade da linguagem. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169/43062>. Acesso em: 20 out. 2021.

WINDLE, J. *et al.* Por um paradigma transperiférico: uma agenda para pesquisas socialmente engajadas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 1563-1576, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/DDWjJ7PTvgW4ykxknzdNztp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.