

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Lisbete dos Anjos Dornelas

**NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NOS ANOS
INICIAIS:**

Uma proposta a partir de perspectivas decoloniais

Rio de Janeiro
2024



Lisbete dos Anjos Dornelas

**NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS:**

Uma proposta a partir de perspectivas decoloniais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Perspectivas Decoloniais.

Orientador: Professor Dr. Rogerio Mendes de Lima.

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D713 Dornelas, Lisbete dos Anjos

Novas possibilidades pedagógicas para o ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais : uma proposta a partir de perspectivas decoloniais / Lisbete dos Anjos Dornelas. - Rio de Janeiro, 2024.

140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogerio Mendes de Lima.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 3. Decolonialidade. 4. Interculturalidade. I. Lima, Rogerio Mendes de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Lisbete dos Anjos Dornelas

**NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM
DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS:
Uma proposta a partir de perspectivas decoloniais**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Perspectivas Decoloniais.

Aprovado em: 02/04/2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima (Orientador)
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Carolina Lima Vilela
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2024

Dedico esta pesquisa às pessoas invisibilizadas pelo programa colonizatório e todas as mazelas provenientes dele, que a esses povos seja entregue toda a glória que desejam e merecem.

AGRADECIMENTOS

A jornada de um mestrado e da escrita de uma dissertação por mais solitária que pareça, não é. Nenhuma dessas realizações seriam possíveis sem que eu fosse cercada por verdadeiras joias, que fazem da minha vida um grande centro de afetividade. Por isso, tenho imenso prazer em dedicar as próximas em agradecimento a tantas pessoas incríveis que colaboraram com essa árdua jornada.

Agradeço primeiramente a minha mãe Elisabete dos Anjos Dornelas, que seguiu firme e amorosa na tarefa de cuidar de mim, mesmo já estando eu no auge dos meus 43 anos, assim como de minha filha, para que fosse possível dar conta toda a demanda de leituras e escritas. Por enxugar minhas lágrimas em momentos em que me vi incapaz de continuar, por sempre ter nas suas palavras de força e esperança, um colo que me energizava e me fazia seguir.

Agradeço imensamente a minha filha Alice Dornelas Senra, que mesmo muito jovem, em seus recém completados 13 anos, compreendeu minhas ausências, em muitos períodos ao longo do programa, e principalmente na reta final, me mostrando que apesar de tudo, estava dando a ela inspiração para também se dedicar a seus estudos e lutar por seus sonhos.

Agradeço ao meu orientador Rogerio Mendes de Lima e meu coorientador Adolfo Tanzi Neto, por me mostrarem a face mais afetiva da academia.

Agradeço a minha amada amiga, mas que chamo de irmã, Fabiana Fausto McCracken que mesmo vivendo longe de mim há muitos anos, nunca se fez distante.

Agradeço a minha outra amiga tão amada Vanessa Drago, não somente pela colaboração ativa em meu processo de escrita, oferecendo sempre seus olhares atentos e sugestões oriundas de suas experiências prévias, mas principalmente por me dizer o tempo todo o quanto acreditava em mim, no meu trabalho e na minha capacidade nas inúmeras vezes em que deixei de acreditar.

Agradeço minha querida amiga Juliana Salles, que mesmo nas suas trinta e muitas semanas de gravidez ter destinado um pouco de seu tempo me auxiliando com muitas questões técnicas e complexas inerentes à formatação do presente texto.

Agradeço a minha amiga Evelyn Almeida, por ter participado da oficina, mesmo estando de licença maternidade e com uma bebezinha que precisava muito de seus cuidados. Sua presença durante os encontros síncronos significou muito para mim!

Agradeço ao meu amigo Ulysses Camargo e ao NUVYLA, grupo de pesquisa que me acolheu desde o início, por todo o apoio inicial, em que me encontrava crua e perdida nesse novo universo chamado *academia*.

A educação como a prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer um pode aprender. Ela requer que professores e alunos transgridam as fronteiras, se engajem em um diálogo crítico e se arrisquem juntos

(bell hooks, 2016)

RESUMO

DORNELAS, Lisbete dos Anjos. **Novas possibilidades pedagógicas para o ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais:** Uma proposta a partir de perspectivas decoloniais. 138f. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2024.

A pesquisa em questão aborda o campo da educação decolonial aplicada ao ensino de Língua Inglesa, investigando de que maneira a decolonialidade, enquanto perspectiva contra hegemônica, pode contribuir para transformações nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa na escola básica. A fim de responder essa questão traçou-se como objetivo geral analisar a percepção de docentes sobre as possibilidades que a perspectiva decolonial pode trazer para suas práticas pedagógicas. O cerne da investigação gira em torno de entender as maneiras pelas quais a perspectiva decolonial pode (re)criar o ensino da língua, promovendo um ensino mais inclusivo e representativo. Para alcançar tal compreensão, o estudo estabelece como meta principal a análise detalhada das percepções de docentes sobre o potencial transformador da decolonialidade em suas práticas educativas. Este objetivo desdobra-se em várias metas específicas: analisar a legislação pertinente ao ensino de Língua Inglesa na escola básica, aplicar um questionário diagnóstico para os participantes com o objetivo de identificar o material e abordagens que utilizam em suas aulas, elaborar e realizar uma oficina com docentes de Língua Inglesa para discutir possibilidades pedagógicas baseadas na perspectiva decolonial, analisar os dados gerados e produzidos durante a oficina, e por fim, por meio desses dados, produzir um livro digital com propostas e atividades pedagógicas embasadas pelo pensamento decolonial. Este estudo justifica-se pela necessidade de questionarmos as abordagens pedagógicas tradicionais, que muitas vezes perpetuam visões de mundo eurocêntricas, e pela necessidade de oferecer alternativas que reconheçam e valorizem as diversas culturas e línguas. Assim, ao questionar e desafiar o status quo, a pesquisa visa contribuir não só para a transformação das práticas pedagógicas em sala de aula, mas também para a promoção de uma sociedade que enxergue a importância dos povos dominados. Trata-se de um estudo qualitativo que parte das premissas teóricas da Perspectiva Decolonial e da Interculturalidade Crítica, e tem como proposta teórico-metodológica a pesquisa de cunho colaborativo e crítico à luz da Pesquisa Crítica de Colaboração. O público-alvo são docentes de inglês dos Anos Iniciais da rede pública e/ou privada, que participaram da pesquisa respondendo a um questionário on-line de inscrição, participando da oficina de formação proposta pela pesquisadora, se envolvendo nas discussões e reflexões, respondendo aos questionários reflexivos ao longo da oficina, tudo isso contribuindo para a construção de um Produto Educacional. Acredita-se que a abordagem decolonial e intercultural crítica seja uma grande possibilidade de discussão contra-hegemônica nos Anos Iniciais por meio de atividades pedagógicas e docentes que anseiem pela (re)existência e desconstrução do padrão colonial. O produto educacional é um *e-book* com atividades, reflexões e sugestões metodológicas para o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, construído durante o processo de realização deste estudo. Espera-se com resultados da pesquisa contribuir com reflexões acerca da importância e necessidade em elaborarmos estratégias práticas, e como evidência disso, temos as várias contribuições pedagógicas que se destacaram durante a análise dos dados e que exemplificam o esforço dos professores e professoras para adaptar o currículo e os materiais didáticos a uma perspectiva mais decolonial.

Palavras-Chave: decolonialidade; interculturalidade crítica; língua inglesa; anos iniciais

ABSTRACT

The research in question delves into the realm of decolonial education within the context of English language teaching, exploring how decoloniality, as a counter-hegemonic perspective, can facilitate transformative shifts in English language pedagogical practices in primary education. The study aims to analyze educators' perceptions regarding the potential that decolonial perspectives may hold for enhancing their teaching methods. Central to the investigation is the exploration of ways in which decolonial perspectives can reimagine language teaching, fostering more inclusive and representative educational practices. To achieve this understanding, the research sets out to thoroughly analyze teachers' insights into the transformative potential of decoloniality within their educational practices. This objective unfolds into various specific goals: examining relevant legislation on English language teaching in primary schools, administering diagnostic surveys to participants to identify the materials and approaches they employ, organizing and conducting a workshop with English language teachers to discuss pedagogical possibilities underpinned by decolonial perspectives, analyzing the data generated during the workshop, and ultimately, utilizing this data to create a digital book featuring proposals and activities grounded in decolonial thought. The study is justified by the need to challenge traditional pedagogical approaches that often perpetuate Eurocentric worldviews, aiming to provide alternatives that recognize and value diverse cultures and languages. By questioning and challenging the status quo, the research aspires to contribute not only to the transformation of classroom pedagogical practices, but also to the promotion of a society that acknowledges the significance of marginalized peoples. This qualitative study is rooted in the theoretical premises of Decolonial Perspective and Critical Interculturality, employing a collaborative and critical research approach in the light of Collaborative Critical Research (PCCol). The target audience includes primary English language teachers from both public and private sectors, who participated in the research by completing an online registration survey, engaging in the proposed formative workshop, involving themselves in discussions and reflections, and responding to reflective surveys throughout the workshop, all contributing to the development of an Educational Product. The decolonial and critical intercultural approach is seen as a significant opportunity for counter-hegemonic discourse in the early years through pedagogical activities and teachers who yearn for the (re)existence and deconstruction of colonial patterns. The educational product is an e-book containing activities, reflections, and methodological suggestions for teaching English in primary education, developed throughout the research process. The anticipated outcomes of the research aim at reflections on the importance and necessity of developing practical strategies, highlighted by the various pedagogical contributions that emerged during the data analysis, exemplifying the efforts of teachers to adapt the curriculum and teaching materials to a more decolonial perspective.

Keywords: decoloniality; critical interculturality; English language; primary years.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 - Círculos do Inglês	32
Figura 2 - Atividade colaborativa síncrona.....	90
Figura 3 - Reflexões sobre o que devemos abordar nas aulas de LI.....	92
Figura 4 - Reflexões sobre o que os materiais abordam	92
Figura 5 - Reflexões sobre temas mais recorrentes nos materiais de LI	93
Figura 6 - Reflexões sobre a decolonialidade nos materiais de LI	93
Figura 7 - Sugestões de materiais de perspectiva decolonial	94
Figura 8 - Sugestões de materiais de perspectiva decolonial	95
Figura 9 - Poster virtual com atividade "Ubuntu Race"	101
Figura 10 - Atividade inclusiva	105
Figura 11 - Capa e sumário do produto educacional	111
Figura 12 - Sumário secundário.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos direcionadores da educação brasileira.....	45
Quadro 2 - Competências Gerais da BNCC	49
Quadro 3 - As seis fases da análise temática	82
Quadro 4 - Lista de códigos gerados na fase	83
Quadro 5 - Temas emergentes	85
Quadro 6 - Valores do Ensino Colonial.....	89
Quadro 7 - Valores do Ensino-Aprendizagem Decolonial	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percurso da produção de dados	66
Gráfico 2 - Idade	71
Gráfico 3 - Gênero	72
Gráfico 4 - Identificação étnico-racial	73
Gráfico 5 - Rede de atuação dos docentes	74
Gráfico 6 - Tempo de atuação profissional.....	74
Gráfico 7- Segmento de atuação dos docentes	75
Gráfico 8 - Nível de formação acadêmica	76
Gráfico 9 - Conhecimento acerca da Decolonialidade	77
Gráfico 10 - Formação acerca da Decolonialidade.....	78
Gráfico 11 - Existência de material no local onde o profissional atua	78
Gráfico 12 - Avaliação do material utilizado	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI - Anos Iniciais

AIEF - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

EF - Ensino Fundamental

ILE - Inglês como Língua Estrangeira

ILF - Inglês como Língua Franca

LI - Língua Inglesa

L2 - Segunda Língua

L1 - Primeira Língua/Língua Materna

MP - Mestrado Profissional

PCCol - Pesquisa Crítica de Colaboração

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE - Produto Educacional

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DECOLONIALIDADE E NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	20
2.1. Colonialismo e Colonialidade: algumas considerações	21
2.1.1 – As diferentes dimensões da Colonialidade e a educação escolar	25
2.2. Decolonialidade e novas possibilidades pedagógicas	28
3. COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL.....	37
3.1 Inglês como Língua Estrangeira: os impasses na busca de um método perfeito	36
3.1.1. Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT)	37
3.1.2. Abordagem Direta (tradicionalmente “Método Direto”)	37
3.1.3 Abordagem para a leitura (tradicionalmente “Método da Leitura”)	38
3.1.4 Abordagem audiolingual (AAL)	39
3.1.5 Abordagem Comunicativa (AC)	40
3.1.6 Pedagogia Pós-Método (PPM):	41
3.2 O Ensino de Inglês na escola básica e a legislação educacional recente	42
3.3 A Língua Inglesa nos Anos Iniciais	51
3.4 Elementos da colonialidade no ensino de Inglês	52
3.5 Perspectiva decolonial e novas possibilidades para o ensino de Inglês.....	57
4 A COLABORAÇÃO DOCENTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA.....	63
4.1. A Pesquisa Crítica de Colaboração como alternativa metodológica	64
4.2. Os participantes da pesquisa	71
5 PERSPECTIVA DECOLONIAL E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA OFICINA COM DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA	81
5.1. Um panorama geral da proposta de Oficina.....	87
5.2. Percebendo a importância da abordagem decolonial	96
5.3. As brechas da BNCC como possibilidades de intervenção pedagógica.....	98
5.4. Novos Paradigmas para o ensino-aprendizagem de Inglês.....	100
5.5. Contribuições do ensino-aprendizagem de LI para uma educação transformadora.	103
5.6. Considerações sobre o Produto Educacional	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A	126
APÊNDICE B.....	131
APÊNDICE C	133
APÊNDICE D	134
APÊNDICE E.....	135
ANEXO 1.....	137
ANEXO 2.....	138

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica Brasileira foi pensado inicialmente numa perspectiva eurocêntrica, visando principalmente o desenvolvimento da leitura instrumental. Com o passar dos anos e da globalização, essa demanda se expandiu, sendo necessário que os indivíduos fossem capazes de se comunicar no idioma. A língua inglesa se tornou a principal forma de comunicação mundial, importante para o uso de tecnologias, inserção no mercado de trabalho e acadêmico. No entanto, a escola básica não deu conta de tal demanda, ocorrendo a criação e proliferação de cursos livres de inglês, onde o foco foi e é tornar os estudantes em usuários eficazes e fluentes na língua. Assim, muitas escolas, principalmente as do setor privado, notaram a necessidade de incluir o inglês em seus currículos sob uma outra perspectiva, fazendo com que a língua inglesa ganhasse um papel de maior destaque em muitas instituições.

No entanto, desde o princípio, tanto em escolas regulares quanto em cursos de idioma, as abordagens metodológicas e materiais didáticos destinados ao ensino de língua inglesa eram provenientes dos Estados Unidos e da Inglaterra, criando com isso uma cultura de ensino importada, pouco diversa e distante dos saberes locais dos docentes e discentes.

A Língua Inglesa é uma disciplina da Educação Básica que apresenta características particulares, pois não é obrigatória na Educação Infantil (EI) e nem nos Anos Iniciais (AI), não possuindo uma documentação direcionadora oficial em nível nacional. Segundo Rocha (2018, p. 436):

o caráter não obrigatório do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro deve ser visto como um potente gerador dos problemas que afligem a área, uma vez que, entre outros fatores, sustenta a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos favorecidas, no que tange ao direito a esse conhecimento.

Sendo assim, as escolas, municípios e Estados podem optar por ofertar ou não a LI na EI e nos AI. Já nos demais anos de escolaridade se torna a única Língua Estrangeira (LE) obrigatória, sendo prescrita tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

As particularidades presentes no ensino-aprendizagem de LI o levaram ao panorama atual, que se baseia em paradigmas coloniais, centrados nas culturas hegemônicas originárias do norte-global. Tais características nos levam a questionar o cenário atual e a pensar, a princípio na adaptação, e posteriormente, na (re)criação de currículos, práticas pedagógicas e

materiais didáticos adequados que possam contemplar a diversidade fora do eixo EUA e Inglaterra.

Para tanto, é preciso que haja diálogo entre docentes para descobrirmos como está sendo realizado esse trabalho, e de que modo podemos transformar nossas realidades priorizando a valorização de povos dominados, a contextualização da realidade dos estudantes com os conteúdos escolares por meio de práticas reflexivas e críticas.

Assim, a presente pesquisa se propôs a investigar como docentes vêm contemplando ou intencionam contemplar ideias de cunho decolonial em suas práticas nos Anos Iniciais. Diante desse contexto, a pesquisa propõe o seguinte problema: *De que maneira a decolonialidade, enquanto perspectiva contra-hegemônica, pode contribuir para transformações nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa na escola básica?* Frente a essa questão, assumimos como objetivo geral analisar a percepção de docentes sobre as possibilidades que a perspectiva decolonial pode trazer para suas práticas pedagógicas.

Nesse processo foram traçados os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- analisar a legislação pertinente ao ensino de LI na escola básica;
- elaborar e realizar uma oficina com docentes de Língua Inglesa para discutir possibilidades pedagógicas baseadas na perspectiva decolonial;
- analisar os dados gerados e produzidos durante a oficina;
- por fim produzir um livro digital/e-book utilizando as contribuições dos docentes que participaram da oficina.

A Pedagogia Decolonial e a Interculturalidade Crítica foram escolhidas para embasar a pesquisa, pois priorizam o resgate das formas de resistência à dominação colonial, rompendo com a visão eurocentrista dos conteúdos de LI. A prática decolonial é um caminho para resistir e lutar contra as formas de dominação epistêmicas e sociais da colonialidade e construir uma nova história a partir do diálogo com as vozes subalternizadas. A partir da decolonialidade, é possível apresentar e discutir o papel dos povos marginalizados no Brasil e no mundo, ressaltando a importância dessas culturas para a formação de nossa sociedade, mostrando a origem das injustiças e preconceitos sociais, raciais e econômicos que persistem.

Os estudos sobre a decolonialidade são recentes e ainda pouco discutidos na área de LI, ratificando a relevância desta pesquisa, que visa abranger os conteúdos linguísticos sem dissociá-los de valores sociais, focando na visibilização daqueles que são usualmente apagados no ensino de Língua Estrangeira (LE), rompendo com a hegemônica visão eurocêntrica e estadunidense, buscando valorizar tantas outras culturas de forma crítica e igualitária.

A escolha pela temática decolonial para o ensino-aprendizagem nos AI do EF se justifica pela necessidade de mais estudos e pesquisas no que se refere a atualização de práticas pedagógicas e novos olhares a respeito do ensino-aprendizagem de LI no Brasil, pois enxergamos o docente como aquele que irá aos poucos iniciar e promover o processo de transformação das realidades dentro e também fora da escola. Práticas e olhares menos coloniais terão maiores condições de aproximação com as realidades dos educandos e tornar nossa trajetória mais conectada com o valor social da língua, fazendo dela uma potente ferramenta contradiscursos e modelos hegemônicos. Assim, a pesquisa visou, a partir da escuta atenta das narrativas dos educadores e educadoras participantes da oficina aplicada e também das atividades criadas por eles e elas em grupos ou individualmente, pensar nos novos sentidos que podem ter sido construídos sobre a decolonialidade a partir da colaboração crítica de todos.

Desta forma, após a oficina, elaboramos um livro digital com a expectativa de permitir a ampliação do conhecimento acerca da decolonialidade e alguns de seus muitos valores, como por exemplo a inserção das culturas subalternizadas em nossos materiais, assim como de conteúdos que aproximem a LI das realidades e saberes dos educandos.

Sabemos que os Anos Iniciais, além de carecerem de leis direcionadoras, em geral, não possuem materiais relevantes para chegarmos a nosso objetivo. Dessa forma, o produto educacional traz a oportunidade de dialogar com os conteúdos curriculares a partir das atividades didáticas propostas.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica no âmbito social por permitir reflexões críticas sobre possibilidades de inclusões mais efetivas de saberes e culturas não-hegemônicas, buscando a valorização da formação da cultura brasileira e estimulando a formação de uma escola livre de preconceitos. No âmbito acadêmico a pesquisa visa contribuir através da pesquisa científica para a construção desse material didático, com base na pedagogia decolonial. Já no âmbito profissional, a pesquisa busca promover a construção de novos saberes sobre a LI na realidade educacional brasileira e contribuir para a ação docente.

A presente pesquisa foi desenvolvida à luz da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) em que professores e professoras de LI dos Anos Iniciais foram os sujeitos colaborativos críticos da pesquisa. É importante destacar que os profissionais participantes foram em sua maioria mulheres brancas atuantes em escolas privadas e públicas.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos uma análise documental da Base Nacional Curricular Comum, mesmo não sendo o documento oficial dos AI para LI. Também realizamos uma revisão literária baseada na perspectiva intercultural crítica e pedagogia

decolonial de, Vera Candau, Maldonado-Torres, Quijano, Catherine Walsh, entre outros para embasar teoricamente esse estudo.

Após a revisão bibliográfica sobre o tema, foi realizada uma oficina online, que ocorreu assincronamente e sincronamente (com quatro encontros semanais), em que os docentes participavam de rodas de conversa e posteriormente completavam formulários com suas reflexões sobre as discussões feitas em grupo. As informações coletadas nas rodas de conversa e nos formulários, assim como nas atividades pedagógicas elaboradas pelos participantes foram fundamentais para a elucidação do problema de pesquisa e para a elaboração do Produto Educacional, construído a partir das indicações apontadas pelos professores e suas vivências cotidianas com seus educandos.

Esse produto materializou-se em formato de livro digital/e-book, intitulado “*Insights Insurgentes: Valores Decoloniais no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa nos Anos Iniciais*”, contendo atividades inspiradas no pensamento decolonial. Tal escolha se deve ao fato de não encontrarmos com facilidade materiais didáticos com abordagens mais decoloniais, sendo necessário que os docentes produzam seus próprios materiais, conforme verificado na pesquisa. As atividades visam contribuir com o trabalho dos educadores de inglês dos AI e de outras disciplinas e modalidades da Educação Básica.

A estruturação desta pesquisa se dá em cinco capítulos. O capítulo dois, intitulado “Colonialidade e Decolonialidade”, apresenta a base teórica dos conceitos que nomeiam o capítulo, as diferentes dimensões da colonialidade, bem como suas consequências para a educação brasileira. O capítulo três, intitulado “Colonialidade e Decolonialidade no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa”, apresenta um breve histórico do ensino de inglês no Brasil, a legislação recente, elementos da colonialidade no ensino-aprendizagem de Inglês e ainda discute a Decolonialidade como uma perspectiva que possibilita a criação de novas abordagens pedagógicas. O capítulo três busca, ainda, caracterizar a Perspectiva Intercultural Crítica e a Pedagogia Decolonial, debatendo como essas premissas podem contribuir para o ensino-aprendizagem de LI.

O capítulo cinco, intitulado “A Colaboração Docente como Metodologia de Pesquisa”, trata da elaboração, metodologia, aplicação da pesquisa aos professores e professoras participantes, assim como a análise dos dados. Nesse capítulo demonstramos como alguns construtos da Pesquisa Crítica de Colaboração nos auxiliaram na formulação do caminho metodológico para melhor atingir os objetivos desse estudo.

No último capítulo, “Perspectiva decolonial e construção colaborativa: considerações sobre uma oficina com docentes de língua inglesa”, é apresentada a estrutura da oficina, as

reflexões e percepções acerca de uma práxis menos colonial por parte de todos os envolvidos, as contribuições do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para uma educação transformadora, além de considerações sobre o produto educacional como resultado da discussão teórica e da análise dos dados da pesquisa.

Deste modo, abordamos nessa dissertação o processo de colonização e seu impacto duradouro no nosso sistema educacional, especialmente no ensino da Língua Inglesa. Inicialmente, analisamos os métodos importados da Europa e dos Estados Unidos e, em seguida, discutimos como esse legado contribui para a marginalização de várias culturas e comunidades. Além disso, sugerimos várias estratégias de mudança adaptadas ao nosso contexto educativo.

2 DECOLONIALIDADE E NOVAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

O quadro teórico e metodológico deste estudo integra duas abordagens distintas. Primeiramente, adota-se a perspectiva decolonial (QUIJANO, 2005; WALSH, 2017; MALDONADO-TORRES, 2018; MIGNOLO, 2017), emergida nas últimas décadas do século XX, que oferece uma crítica incisiva aos paradigmas previamente estabelecidos sobre a América Latina. Essa perspectiva argumenta que "a lógica e os legados do colonialismo podem persistir além do término da colonização formal" (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 28), enfatizando a continuidade das estruturas coloniais em contextos pós-coloniais. Em segundo lugar, o estudo emprega a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2007, 2010, 2011), caracterizada pela cooperação entre educadores de diversas áreas e contextos, com o objetivo de refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e enfrentar desafios comuns.

A abordagem decolonial serve como um arcabouço teórico e um posicionamento político-pedagógico que guia nossa análise crítica dos modelos, currículos e práticas educativas empregadas no ensino de Língua Inglesa na educação básica. Paralelamente, a PCCol é adotada como uma metodologia para a coleta de dados e a geração de conhecimento, envolvendo docentes de Língua Inglesa que atuam ou atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste capítulo, discutiremos como a decolonialidade pode oferecer recursos e abrir caminhos para superar as influências do colonialismo e da colonialidade nas práticas pedagógicas escolares. A aplicação detalhada da PCCol será explorada no quarto capítulo desta dissertação.

Considerando as posições e os argumentos de diferentes autores (QUIJANO, 2005; WALSH, 2018; MALDONADO-TORRES, 2018; WALSH, 2017; MIGNOLO, 2017), entendemos a decolonialidade como uma ação político-pedagógica que questiona a visão dominante da ciência moderna vinculada em sua maioria ao eurocentrismo e propõe a superação dos modelos hegemônicos na modernidade através das propostas surgidas e praticadas por diferentes povos e grupos sociais dentro dos seus processos de resistência e insurgência contra a dominação. (WALSH, 2019), também se apresenta como uma via alternativa para a educação, pois possibilita a promoção de uma pedagogia de insurgência e resistência (WALSH, 2019).

Neste sentido a combinação da Decolonialidade com a PCCol irão delinear essa pesquisa. A primeira como estrutura teórica que conduz nossa crítica aos modelos, currículos e práticas pedagógicas adotadas para o ensino da Língua Inglesa na escola básica e a segunda como metodologia de geração de dados e produção do conhecimento coletivo juntamente aos docentes de LI que atuam ou já tenham atuado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino de Língua Inglesa no Brasil é pautado em paradigmas coloniais e eurocêntricos. Tanto as metodologias de ensino, quanto a grande maioria dos materiais disponíveis, são regidos por epistemologias oriundas de padrões hegemônicos, construídos especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra.

A partir desse contexto percebe-se a necessidade de propormos novos caminhos para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em que seja possível a formação de docentes e estudantes mais conectados e conscientes de suas realidades sociais. Neste estudo, discutiremos as possibilidades de transformações em nossas práticas pedagógicas, por meio do conhecimento do paradigma decolonial aplicado ao ensino de LI, a fim de que essa língua seja mais do que uma ferramenta de comunicação, mas também um recurso para busca de emancipação e justiça social.

2.1. Colonialismo e Colonialidade: algumas considerações

Ao longo dos últimos séculos, a modernidade ocidental capitalista se constituiu como muito mais que um período histórico ou um sistema socioeconômico. Ela se revela como uma forma de dominação que se impõe material e subjetivamente sobre sociedades e indivíduos em todo o planeta. E ainda que algumas de suas teses, como a hierarquização de culturas tenham sido formuladas nos meios acadêmicos e políticos, isso não é suficiente para minar suas bases de sustentação. Isso porque:

O significado e a estrutura de instituições, práticas e representações simbólicas ocidentais modernas já pressupõem (...) ideias chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo, hierarquicamente entendidas ou não. (MALDONADO-TORRES, 2018, p.30)

Nesse contexto, todas as dimensões da vida social são organizadas a partir de uma compreensão de que a modernidade e suas diversas faces devem ser o padrão no qual se inspiram indivíduos e sociedades. Contudo, toda essa construção está baseada em uma mitologia (PENNA, 2014) criada a partir do século XVI com a invasão e ocupação do continente americano. Essas premissas se baseiam em “narrativas heroicas das origens e os propósitos das instituições modernas” no qual o “direito está sempre ao lado do poder que propiciou sua formação” (MALDONADO-TORRES, 2018. P.31)

O grupo Modernidade/Colonialidade, formado por pensadores latino-americanos de diferentes áreas do conhecimento, tem desenvolvido pesquisas e reflexões que colocam em xeque esse modelo, difundido pelo nome de modernidade, caracterizando-a como um sistema de dominação, construído em conjunto com os processos de colonização. Dessa forma, colonização, colonialismo e modernidade são vistos como elementos de um mesmo processo que subjugou povos por todo o mundo e consolidou o capitalismo como sistema dominante.

Por isso, faz-se necessário compreender que partimos do colonialismo, para compreendermos o sistema do mundo atual. O colonialismo é um fenômeno que moldou significativamente as relações internacionais e as estruturas sociais, já que se oriunda na prática de domínio e controle de uma nação sobre outra. Historicamente, podemos dizer que manifestou através da conquista, ocupação e exploração de territórios ultramarinos. O colonialismo foi impulsionado não apenas por objetivos econômicos, mas também por uma mentalidade que definiu a cultura europeia como superior, que deveria ser espalhada, frequentemente à força. Embora considerado encerrado com a independência das colônias, esse ocorrido ainda atua sócio-historicamente nos dias atuais, e ainda possui uma grande força de dominação em diferentes âmbitos da vida dos povos que foram colonizados (MAIA e MELO, 2020, p. 232).

De acordo com Quijano (2005), dois elementos são essenciais para compreensão de como esse sistema foi construído e difundido como forma de organização social até nossos dias: a hierarquização dos povos do mundo através da ideia de raça e a reorganização em nível planetário dos sistemas econômicos e de produção.

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Quijano (2005) também afirma que a modernidade tem como um de seus pressupostos a hierarquização racial dos povos.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica

que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Logo, as consequências de séculos de relações baseadas nessa premissa têm como resultado a construção de novas identidades que têm na naturalização da diferença racial uma de suas bases.

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero.

Desse modo, o eurocentrismo como perspectiva hegemônica, põe em dúvida o valor de indivíduos de origem não europeia por causa de suas raças e ancestralidades, classificando-as como exóticas, “primitivas” e “não-civilizadas”, despindo-as de humanidade e por essa razão consideradas inábeis cognitivamente (MALDONADO-TORRES 2007, p. 133, 144). Como aponta Quijano (2005, p. 118) ela se torna o “mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal. Dessa forma:

(...) raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.

Podemos perceber, no que tange nossa educação, o quanto essas nuances ainda se perpetuam estando imbricadas até os dias atuais em nossos currículos escolares, e nesse sentido, os documentos direcionadores da educação brasileira ainda tratam os povos subalternizados como “excêntricos”, considerando que seus conhecimentos e saberes não podem ser colocados no mesmo patamar daqueles produzidos e aceitos pela comunidade acadêmica.

É importante considerar que toda essa dinâmica está relacionada ao controle das diferentes formas de exercício do poder social, político, econômico e cultural que permite aos grupos hegemônicos construir e referendar sua dominação. Essa dominação que está presente ainda no modo como foram (e são) constituídos os mercados mundiais a partir de um sistema dominante como o capitalismo.

Na medida em que aquela estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Logo, o conceito chave para compreender como esse modelo de dominação se perpetua até nossos dias é o de colonialidade (QUIJANO, 2005). A colonialidade, refere-se às consequências culturais e sociais duradouras oriundas do colonialismo. O autor argumenta que, mesmo após a descolonização política, as estruturas de poder estabelecidas durante o colonialismo continuam a influenciar as sociedades. Esse conceito enfatiza a persistência das formas coloniais de poder e conhecimento.

Essa hierarquia, com base na ideia de raça, se constitui numa categoria de pensamento que estrutura as relações entre os sujeitos a partir de então, e justifica as diferentes formas de poder social, consentidos ou não, vividos na modernidade. O conceito de colonialidade permite assim, explicar a intrínseca associação entre a colonização e a modernidade. Como diz Quijano (2000):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342)

Nesse sentido, o conceito de colonialidade estabelece que “o racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade.” (GROSFOGUEL, 2019, p.59). Assim, mesmo depois do fim da colonização esse modo de organização da sociedade persiste e sustenta em conjunto com o modelo capitalista a modernidade. Mignolo (2017, p. 2) afirma que a colonialidade “não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias (...)”

Um outro aspecto, não menos importante dentro dessa mesma discussão é a modernidade, “uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro a “colonialidade” (MIGNOLO,

2017, p.2). Logo, não existe modernidade sem colonialidade, uma é constitutiva da outra. A modernidade aparece posteriormente a colonialidade com, de certa forma, a mesma retórica da salvação. No colonialismo isso se dava por meio do cristianismo, enquanto na modernidade essa “salvação” ocorre por meio do consumo de tecnologia e das culturas hegemônicas, “o conhecimento ocidental tornou-se mercadoria de exportação para a modernização do mundo não-ocidental” (MIGNOLO, 2017, p. 8).

De acordo com Quijano, em seu pensamento inicial, a matriz colonial de poder, assim como a modernidade são um “monstro de quatro cabeças” inter-relacionadas: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade; o controle do conhecimento e por fim, o controle da subjetividade. Essas quatro cabeças são sustentadas por duas pernas que são a racialidade e o patriarcalismo.

2.1.1 – As diferentes dimensões da Colonialidade e a educação escolar

A Colonialidade/Modernidade se faz presente em todas as dimensões da vida social. Por conta disso é possível apontar quatro formas de operação dela no cotidiano, a dimensão do poder, que atinge as relações políticas e econômicas; a dimensão do ser, que interfere no modo como são construídas as identidades e percebidas as diversas formas de experiência de vida; a dimensão do saber, que afeta a construção e a valorização do conhecimento produzido; e por fim, a dimensão da natureza, que tem como objeto o modo como esta é percebida em sua relação com os seres humanos. Em todos os casos, a colonialidade/modernidade tende a colocar essas dimensões dentro dos padrões hegemônicos que põem a Europa como centro de mundo. Quijano (2005, p.126) afirma que:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Logo, podemos observar uma mudança da época do colonialismo moderno para a colonialidade global, a qual, ao invés de reestruturar as relações centro-periferia, tem modificado as formas de dominação que foram estabelecidas durante a modernidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; MALDONADOTORRES, 2007). Desse modo, podemos perceber que a lógica da exclusão continua presente, tanto nas práticas modernas

ocidentais, quanto no período colonial. Como destacado por Pardo (2019, p.209), “a colonização, que antes era territorial e administrativa, agora é substituída pela colonialidade, que é implementada através do capitalismo neoliberal, mantendo as relações de exclusão de países e grupos marginalizados”.

Como afirmam diferentes autores, “as visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 42). Portanto, a dominação militar e material exercida sobre as populações colonizadas não é suficiente para explicar a consolidação da modernidade capitalista como forma hegemônica de organização do mundo atual. Nesse sentido, como afirma Lima (2015) é necessária a extensão da dominação também para a subjetividade dos dominados de modo a interferir em sua construção do mundo.

Maldonado-Torres (2018, p. 43) afirma que a subjetividade é o elemento comum a todas as dimensões da colonialidade. “O que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber”.

Sendo assim, a colonialidade pode ser dividida em quatro dimensões: Poder, saber, ser e da mãe natureza. A colonialidade do poder se refere ao controle sobre as estruturas políticas de dominação e como os diferentes espaços de decisão social são ocupados por determinados sujeitos e vedados ou dificultados a outros. Por exemplo, como dentro das estruturas políticas da modernidade ocidental, o perfil padrão é de homens brancos. A dimensão do poder define ainda aqueles cuja existência deve ser preservada e aqueles para quem as estruturas de poder dão pouca ou nenhuma atenção. Maldonado-Torres (2018, p. 38) define a modernidade capitalista como uma “zona de guerra perpétua” onde a “extrema e a constante violência em baixo nível são continuamente direcionadas às populações colonizadas” e aos seus descendentes.

Duas outras dimensões atuam de modo articulado com o poder: a dimensão do saber e do ser. As formas de viver das populações dominadas são constantemente colocadas em xeque ou desconsideradas na organização da vida social. Assim, religiões fora da matriz judaico-cristã, expressões artísticas, danças, organização familiar e das relações de gênero são desqualificadas, o que dificulta a constituição do ser desses sujeitos. Paralelamente, a produção de conhecimento também sofre desqualificação e é colocada como inferior às produções eurocentradas. Assim, o modo de ser europeu ocidental e suas formas de explicação do mundo são sobrepostas subjetivamente, gerando um desequilíbrio tanto no campo das identidades como no campo do conhecimento.

Walsh (200, p. 15) acrescenta uma quarta dimensão da colonialidade: a cosmogônica ou da mãe natureza. Nessa dimensão “pretende-se anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e da diáspora africana.”

Para a autora, o modo como na modernidade capitalista é construído o modelo de relação com a natureza caracteriza uma colonização desse espaço. Para ela, o capitalismo neoliberal consolida uma forma de relação com a natureza e as populações indígenas e tradicionais de tentativa constante de submissão destas aos modelos econômicos dominantes no capitalismo do século XXI. Os legados da colonialidade são amplos e abrangem desde a economia e a política até a educação e a cultura. Na educação, por exemplo, os currículos e métodos de ensino muitas vezes refletem uma perspectiva eurocêntrica, ignorando ou marginalizando outras formas de conhecimento e entendimento. A influência da colonialidade na educação é analisada por Gayatri Spivak em *Pode o Subalterno Falar? (Can the Subaltern Speak?)* (1988). Spivak aborda como os currículos educacionais refletem frequentemente uma perspectiva eurocêntrica, marginalizando outras formas de conhecimento e compreensão.

Tendo em conta a importância do ambiente escolar como um canal vital para a interação com oportunidades de mudanças socioculturais, é fundamental reconhecer o papel do sistema educacional, que por meio de suas metodologias, currículos e projetos educativos, coloca a educação como um eixo central para a emancipação tanto individual quanto coletiva. É necessário que se promovam alternativas pedagógicas e se introduzam conhecimentos diversos, com o objetivo de fomentar a identificação multi e intercultural. Este desafio contemporâneo encontra suas raízes no movimento conhecido como “giro decolonial” na América Latina (BALLESTRIN, 2013), que busca revisitar e reavaliar as práticas e perspectivas educacionais à luz de uma consciência decolonizada.

Então de que forma esse cenário afeta o ensino de Língua Inglesa nas escolas básicas brasileiras? Mesmo com a globalização do idioma, que resulta em interações em língua inglesa ocorrendo local e internacionalmente entre falantes de contextos multilíngues e multiculturais, muitos professores(as) ainda buscam levar seus estudantes a atingir a proficiência de falantes nativos, especialmente estadunidenses e britânicos. Essa abordagem reflete a lógica da colonialidade, que, segundo Kumaravadivelu (2016), envolve a produção, organização e distribuição de conhecimento de acordo com as condições estabelecidas pelas forças hegemônicas.

Haus e Albuquerque (2020, p.182-183) alertam que o ensino de LI ainda é marcado pelas influências coloniais. De acordo com as autoras:

Uma vez que olhamos para a realidade contemporânea reconhecendo a colonialidade que permeia os processos de globalização, percebemos a necessidade de observar como tais processos têm acontecido em nosso contexto de professores de inglês. No que concerne ao ensino dessa língua em escolas de idiomas e ensino regular no Brasil (ou mesmo em outros países, cuja realidade acessamos por meio de textos teóricos), construtos coloniais como a orientação monolíngue e a tradição do ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) parecem ainda prevalecer atualmente, além de uma percepção de superioridade de livros didáticos, métodos e tecnologias produzidos no norte global.

As autoras argumentam que essa forma de organizar o ensino tende a gerar em professores e estudantes de outros contextos sociais “um sentimento de ineficiência e de falha constante, por buscarmos incessantemente esse modelo.” (HAUS e ALBUQUERQUE, 2020, p. 183). Elas afirmam ainda que a manutenção desse modelo tem relação direta com a estrutura de dominação porque dentro de uma lógica capitalista e neoliberal:

Essa commodity gera riqueza e empregos para os países hegemônicos de língua inglesa ao manter desigualdades, subalternizando e excluindo qualquer realidade distinta. A insistência na separação entre nativos e não nativos, a constante reprodução de modelos vindos do norte global, a ideia de que a língua inglesa carrega uma racionalidade e intelectualidade superior a outras línguas (...) são exemplos de colonialidade e manutenção do poder oriundos daquele lado da linha abissal. Tais pensamentos informam as identidades e práticas de estudantes e docentes, influenciando violentamente as maneiras como esses sujeitos se veem e são vistos na sociedade (HAUS e ALBUQUERQUE, 2020, p. 187)

Um outro advento intrínseco à colonialidade/modernidade é a globalização, que também se apresenta de forma positiva, muitas vezes justificando a necessidade de aprendermos a língua inglesa, já que com isso teríamos acesso a uma grande diversidade de culturas e saberes. No entanto, a globalização é mais uma ferramenta que serve ao modelo colonial, isto é, ela colabora para a propagação das culturas hegemônicas e promove o apagamento das não-hegemônicas.

2.2. Decolonialidade e novas possibilidades pedagógicas

Dentro da perspectiva da língua, é importante perceber que a decolonialidade é mais que uma teoria. É um compromisso com a “luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente” (MALDONADO-TORRES, 2018, p.36)

Walsh (2009, p.24) aponta que esse processo implica em “assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam

grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial.” Assumir essa perspectiva tem como horizonte “um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes.”

Sendo assim, decolonizar a educação e o ensino de Língua Inglesa, significa desafiar e transformar as estruturas e instituições que têm como referência para suas práticas, um modelo educacional hegemônico. Isso significa que devemos criar o hábito de questionar as estruturas epistêmicas da colonialidade, como Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.6) destacam. Esses autores e autoras argumentam que a Decolonialidade contribui para o desenvolvimento de uma nova forma de educação, que não se baseia mais na legitimidade da razão moderna como único referencial do conhecimento social, político e pedagógico (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.10).

A decolonialidade é especialmente relevante na educação e no ensino-aprendizagem de LI, pois desafia os currículos e metodologias tradicionais que perpetuam a colonialidade do saber. Walsh, enfatiza a necessidade de repensar a educação de maneira que reconheça e valorize as diversas formas de conhecimento e experiência, argumentando que é fundamental repensar a educação para valorizar diversas formas de conhecimento e experiência, desafiando as estruturas coloniais de saber.

A colonialidade do poder, existente até hoje, criou e tornou permanente uma hierarquia racializada que apaga as diferenças históricas dos povos não brancos e europeus, criando assim uma suposta superioridade naturalizada por todos “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas” (QUIJANO, 2000, p.204).

Desse modo o eurocentrismo como perspectiva hegemônica, põe em dúvida o valor desses povos por causa de origem étnica e ancestralidades, classificando-as como “exóticas”, “primitivas”, logo não-civilizadas (MALDONADO TORRES, 2007, p. 133, 144). Enfim, sob o olhar hétero patriarcal branco europeu, tais características fazem com que esses indivíduos percam a essência do que é ser humano, já que são distanciados de suas faculdades cognitivas. Essa desumanização de povos de origem não europeia resultou nos nossos currículos escolares, que carregados desse pensamento eurocentrado, impossibilitam um estudo aprofundado a respeito desses povos.

Nossas escolas, seguem por anos a fio colaborando com a perpetuação da matriz colonial do poder, ao difundirem a história e o saber sob um único ponto de vista, o do opressor, assim seguimos sendo porta-vozes do domínio colonial. Precisamos perceber o “perigo da história única” termo cunhado por Chimamanda Adichie em sua apresentação no evento *Technology*,

Entertainment and Design (TED¹) que é a formação de estereótipos sobre pessoas e/ou lugares sob a ótica da construção cultural e distorção de identidades. A história única também parte da questão do poder, pois quem constrói e conta as histórias repetidas vezes até que se tornem uma única verdade são aqueles que detém o poder.

A autora e contadora de histórias nigeriana relata que por ter contato apenas com livros estrangeiros, em que as personagens eram brancas de olhos azuis, comerem maçãs e brincarem com a neve influenciaram sua própria escrita que por muito tempo trazia essas referências, mesmo nenhum desses aspectos ocidentais fazerem parte de seu cotidiano. Esse relato nos leva diretamente aos livros e materiais didáticos de LI. São livros que não representam nossas realidades, dando-nos a impressão como aprendizes e docentes do idioma que o mesmo serve apenas para a propagação dessa história única. A maioria dos materiais disponíveis em escolas e cursos de idioma no Brasil não favorecem o estudo e conhecimento de pessoas e lugares subalternizados, dando sempre a impressão de ser um idioma das elites e, portanto, distante da maioria daqueles que têm a intenção de aprendê-lo.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa é particularmente impactado por questões de colonialidade, dada a sua história. No entanto, envolto por uma falsa camada e se valendo de seu aspecto “global” (o que entendemos como norte-global), o inglês segue sendo uma das mais importantes ferramentas para a propagação de uma história única e da consolidação da colonialidade/modernidade e do capitalismo, assim como afirma Pennycook (2006, p. 5) “O inglês está intimamente ligado aos processos de globalização: uma língua de ameaça, desejo, destruição e oportunidade”. São muitos os sentimentos que permeiam nossa prática, pois ao mesmo tempo que sabemos da importância da LI dentro da educação básica, sabemos toda a carga de poder hegemônico que carrega.

Portanto, na reformulação das abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem, é essencial discutir e analisar a globalização. Isso implica reconhecer que, ao adotarmos o aprendizado do inglês como meio de integrar-nos a este mundo globalizado, devemos questionar o que se esconde por trás desse argumento. A globalização frequentemente atua como uma ferramenta para a americanização e a homogeneização da cultura global, além de contribuir para o imperialismo dos meios de comunicação (PENNYCOOK, 2006, p.7). Em um mundo que supostamente oferece acesso a diversas culturas, a realidade prática diverge significativamente, as culturas que nos são mais acessíveis, e que são apresentadas como modelos a serem seguidos, pertencem predominantemente aos povos dominantes. Então, na

¹ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em 20/02/2024.

realidade, o que temos é a disseminação de culturas hegemônicas veiculadas na internet e na mídia de forma massiva em língua inglesa. Logo, para termos acesso “ao mundo”, que na realidade é uma ínfima parte dele, precisamos dominar a língua, e assim o que deveria servir à diversidade e à multiculturalidade, acaba servindo à monocultura das elites mundiais.

Apesar disso, essa língua também é, devido ao seu alcance global, uma possibilidade de termos acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes (MOITA LOPES, 2008, p. 318).

Logo, a abordagem decolonial questiona o ensino de inglês centrado na cultura e literatura anglo-saxônica e europeia, propondo uma visão mais inclusiva, local e multicultural. Analisar o ensino-aprendizagem de inglês sob uma perspectiva decolonial, inclui ideias como a crítica a noção de um inglês global homogêneo, argumentando a favor de uma abordagem mais pluralista para o ensino de inglês, que reconhece e valoriza as variantes locais da língua e suas interações culturais.

Mignolo (2000) sugere então um modo de produzir conhecimento que constitua uma episteme das margens ou o que ele chama de pensamento nas margens (“border thinking”), que põe em xeque uma epistemologia territorializada, ou seja, uma epistemologia fundada em uma língua nacional e, portanto, em um estado-nação, que não parece fazer sentido no mundo constituído por fronteiras porosas em que vivemos. (MOITA LOPES, 2008, p.323)

A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica, aliadas às propostas de Kumaravadivelu (2001), desafiam o modelo convencional de ensino de línguas ao sugerir uma abordagem pós-método. Esta abordagem enfatiza que nós, professores, devemos criar estratégias de ensino adaptadas às especificidades dos nossos contextos de ensino e às necessidades dos alunos. Em uma pedagogia adaptativa, o planejamento das aulas deve considerar as experiências, o conhecimento prévio e os contextos culturais dos alunos. Isso pode envolver a seleção de temas e textos que sejam não apenas culturalmente relevantes, mas também significativos para eles.

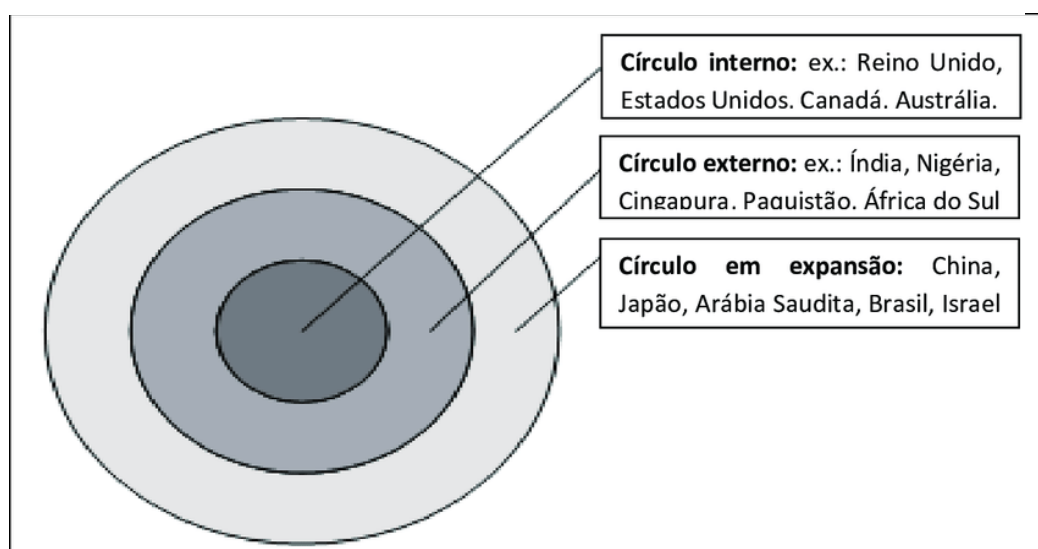
Assim chegamos a algumas propostas, que nos possibilitam agir nas brechas ou “*grietas*” (WALSH, 2014) do sistema tradicional, pautado em valores coloniais: **A desconstrução de narrativas hegemônicas** a partir de textos, vídeos, músicas e imagens, de origem não-hegemônicas, desafiando a matriz colonial de poder, expondo os estudantes e professores a uma variedade de experiências e perspectivas; **A incorporação da Interculturalidade Crítica**, que aborda a inclusão de perspectivas culturais diversas no ensino-aprendizado de Inglês, enriquecendo a experiência educacional, promovendo uma compreensão

mais profunda das complexidades linguísticas e culturais; **O enfoque em identidades e experiências locais**, valorizando e incorporando as identidades e experiências locais dos estudantes como um recurso valioso no aprendizado do idioma, promovendo assim um ambiente mais inclusivo e relevante; e **O pluralismo linguístico**, reconhecendo e valorizando a diversidade linguística dentro do contexto educacional.

Em contraste com uma abordagem que privilegia uma única norma linguística, o pluralismo linguístico celebra as diferentes variantes e formas de uma língua. Kachru (1985) propõe um modelo dividido em três círculos concêntricos para descrever o uso do inglês no mundo (Figura 1). O menor círculo, onde o inglês é a língua nativa e a norma é estabelecida, inclui países como Inglaterra, Estados Unidos e Austrália. O segundo círculo, um pouco maior, engloba locais onde o inglês é uma segunda língua, como na Índia, Nigéria e Cingapura. O terceiro e maior círculo representa países onde o inglês é uma língua estrangeira, como Brasil, Espanha e Chile.

No entanto, a relevância deste modelo é questionável hoje em dia, já que o inglês é amplamente falado como língua franca, especialmente no terceiro círculo, que está em expansão. Isso contrasta com a premissa original de Kachru, que enfatizava o primeiro círculo como o padrão normativo. Adicionalmente, a mobilidade global e o acesso à educação fazem com que, por exemplo, um brasileiro possa falar inglês não apenas como segunda, mas também como primeira língua, dependendo do seu nível educacional e da exposição à língua.

Figura 1 - Círculos do Inglês



Fonte: Adaptado de Kachru, 1985

A partir das proposições mencionadas acima, podemos traçar objetivos para aulas de LI mais ou menos centradas em culturas e epistemologias de domínio e poder, e vislumbrarmos novos modelos que aos poucos vão delinear novas possibilidades de práticas pedagógicas dentro do contexto educacional para Língua Inglesa.

Porém, é relevante nessa discussão perceber a mobilidade do status do falante nativo e sua norma em direção a um lugar de menor importância, desconstruindo assim *o mito do falante nativo*. Pois sabemos que existem de fato, muitos nativos na Índia e no continente africano, por exemplo, mas que são deixados de fora do círculo interno de Kachru, que se refere primordialmente aos EUA e Inglaterra, sendo assim, nosso contexto educacional brasileiro, tende a valorizar mais o círculo interno do que os demais. Esse mito do falante nativo, é mais um dos mitos criados pela Colonialidade, visto que leva os aprendizes de LI a desejarem obter a variante de elite, considerando todas as outras variantes como inferiorizadas e muitas vezes “errada”. Essa problemática ainda se expande quando pensamos que, para nossos estudantes, falar inglês como um brasileiro, também é considerado como algo de menor valor. Como todo mito colonial, ele é estrutural e desafiador de ser desfeito, porém, como docentes podemos ampliar o contato com o inglês falado fora do círculo interno e também valorizar o inglês, seja ele com erros ou acertos, de nossos estudantes.

O caminho para superar a colonialidade passa por diversas etapas, em primeiro lugar compreender que a decolonialidade não é uma teoria, mas um compromisso político de buscar saberes e práticas outras que se contraponham aos modelos hegemônicos construídos no âmbito da modernidade capitalista. Dessa maneira, a perspectiva decolonial não pode ser vista como uma teoria, mas como práticas contra hegemônicas comprometidas com os povos e grupos sociais historicamente subalternizados objetiva e subjetivamente desde o século XVI. Em segundo lugar, é importante entender que a linguagem e o ensino de línguas não podem ser dissociados, o que implica em representações que contribuem para a construção da identidade dos sujeitos discentes. Por isso, uma abordagem que traga para dentro do processo de ensino - aprendizagem de LI elementos outros que os padrões transmitidos por currículos eurocentrados e distantes da realidade vivida pelos estudantes, pode contribuir para que esse ensino não seja somente uma ferramenta de dominação ou de inserção subalternizada no mundo.

Caso nós, educadores continuemos a aderir à dialética que valoriza tudo o que é originário do colonizador/opressor como superior e mais valioso, estaremos perpetuando a sustentação desse modelo. Conforme apontado por Freire (2005, p. 55), na condição de oprimidos, há uma fascinação quase irresistível pelo opressor, seus padrões e pela inclusão em seu mundo, uma alienação que nos impulsiona a imitar o opressor. Fanon (1968) destaca que

viver sob o colonialismo implica enfrentar uma crise de identidade e história, com trajetórias pessoais e coletivas assinaladas por perdas que geram insegurança nas decisões. Portanto, uma reflexão sobre o colonialismo exige uma crítica às posturas que perpetuam a lógica colonial, a qual não apenas sustenta a pobreza material, mas também desvaloriza e oprime o indivíduo, culminando em sua aniquilação cultural e psicológica.

Nesse contexto, o ensino de uma língua proveniente de um contexto colonizador não está isento da ideologia colonial, estando permeado pela "colonialidade do saber", conforme articulado por Quijano (2005). Tal abordagem no ensino da língua inglesa historicamente minimizou ou tornou invisíveis culturas e povos não hegemônicos, utilizando-se do eurocentrismo como ferramenta para tal fim.

A modernidade frequentemente proclamada pelas metodologias, abordagens e materiais didáticos no ensino-aprendizagem de LI reflete, na verdade, uma faceta central da justificativa da colonialidade/modernidade. Essa alegada modernidade, frequentemente implícita em seus discursos, é uma maneira velada de insinuar que o conhecimento que trazem é intrinsecamente mais valioso e superior. Essa noção remete à antiga ideologia de ser "mais civilizado" e "mais avançado", perpetuando assim a colonialidade do saber, onde apenas os conhecimentos hegemônicos são considerados válidos. Essa dinâmica resulta na supressão e no apagamento de outros saberes, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder desiguais e para a marginalização de conhecimentos não-hegemônicos. Todo esse pensamento da colonialidade do saber se fundamenta em mitos da modernidade eurocêntrica desconstruídos por Dussel (2005):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a falácia desenvolvimentista.).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera)
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma culpa. (por opor-se ao processo civilizador) que permite à Modernidade apresentar-se não apenas como inocente, mas como emancipadora dessa culpa de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter civilizatório da Modernidade, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da modernização. dos outros povos atrasados (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera.

Em nossa realidade, como docentes de Inglês, além desses 7 mitos, temos o *mito do falante nativo*, que também foi introjetado sorrateiramente no ideal de perfeição nosso e de nossos educandos. Ter o sotaque o mais próximo possível ao britânico ou estadunidense é estar no mais alto patamar, quando dizem que parecemos um *nativo* falando sentimo-nos lisonjeados, e levar um novo ponto de vista para nossas salas de aula ainda é bastante desafiador, posto que o sentimento que predomina é de estarmos contra o mundo, o que de certa forma é real. A maioria das escolas e cursos de idiomas, mesmo que sem expressarem esse pensamento explicitamente ainda produzem ou compram conteúdos que propagam o pensamento colonial.

Por isso, produzir materiais e elaborar currículos em que essas ideias estejam presentes é outra etapa que não pode ser abandonada ou suprimida. Se como Ribeiro & Lima (2022) afirmam, os currículos e práticas pedagógicas são influenciados pelo eurocentrismo e pela colonialidade, é necessário que sua superação deve estar associada à adoção da decolonialidade como compromisso político-pedagógico por docentes em todos os níveis de ensino e disciplinas.

3. COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Como vimos no capítulo anterior, a colonialidade é um elemento presente em nosso cotidiano social como herança da colonização e do colonialismo e marca de modo fundamental todas as dimensões da vida no âmbito da modernidade capitalista. Dessa forma, os processos de ensino aprendizagem também estão profundamente marcados por essa dinâmica.

Neste capítulo, procuramos discutir como a colonialidade tem influência no desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil, em especial o Inglês e ainda como a adoção de uma perspectiva decolonial pode contribuir para a superação de problemas que são enfrentados todos os dias em salas de aula.

3.1 Inglês como Língua Estrangeira: os impasses na busca de um método perfeito

Uma das expressões mais marcantes da colonialidade e do eurocentrismo é a ideia de que há uma forma única e perfeita de conhecer e aprender. No campo da educação isso implica em imaginar um modo perfeito e ideal de transmitir conhecimentos aos estudantes. O ensino de LI esteve por muitos anos atrelado à ideia de método ou abordagem, sendo estes, a busca pelo modo perfeito de ensinar esse idioma. Foi na segunda metade do século XX que a obsessão por métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras atingiu seu nível mais elevado (LEFFA,1999), nesse período vários métodos foram desenvolvidos e/ou, modificados ou aperfeiçoados a partir de outros já existentes.

A construção do Inglês como língua de referência tem relação direta com o aumento da importância da Inglaterra dentro da modernidade. Dessa forma, tornada a língua oficial para as comunicações internacionais, se torna um instrumento de construção de hegemonia. Os métodos adotados para o ensino da disciplina nas escolas seguem de certa maneira, os modelos pensados para sua difusão em todas as sociedades. Dos Anjos (2016, p.102) argumenta que:

Esse empreendimento de colonização intencionava aumentar a supremacia comercial da Inglaterra, bem como possibilitar o aumento da riqueza dos ingleses, criando relações de dependência. No bojo dessa prática, a língua opera como um dos mecanismos para a consolidação de objetivos de dominação e expansão de poder. Parece que a imposição da língua do império contribuía com a invalidação das dos grupos subordinados e, assim, provocava-se agressão ao outro, ao manipular e controlar as atividades sociais.

Assim, os métodos mais antigos de ensino da língua tinham como objetivo auxiliar na imposição de uma determinada visão de mundo e de organização social e invalidar as demais. Também desconsideravam a existência, mesmo nas sociedades dominantes, de sujeitos com diferentes características e histórias, o que implicava em modelos padronizados de ensino. Nesse cenário, a Abordagem Direta (AD), a Abordagem para Leitura (AL) e a Abordagem Audiolingual (AAL) são metodologias que se desenvolvem em um contexto em que a língua é vista como forma de imposição da dominação onde “a cultura exerce papel crucial para que se compreenda as forças do processo de colonização através da língua inglesa.” (ANJOS 2016, p.102)

3.1.1. Abordagem da Gramática e da Tradução (AGT)

De maneira sucinta, a AGT pode ser descrita como uma metodologia de ensino de línguas com longa história e sujeita a muitas críticas. Originada no Renascimento com o interesse pelas línguas grega e latina, essa abordagem ainda é usada hoje, embora de forma esporádica e adaptada para propósitos específicos. A AGT usa a língua materna do aluno para ensinar uma segunda língua, focando em três passos: memorização de vocabulário, compreensão das regras gramaticais para construir frases, e prática de tradução. É uma abordagem dedutiva que enfatiza a forma escrita e gramatical e secundariza a pronúncia e entonação. Welker (2004) é um de seus principais defensores. Segundo ele organizar o ensino de LI a partir da fala é problemático, principalmente para estudantes que estão distantes do contexto social de produção da língua que se quer estudar. O autor defende que deve priorizar a introdução de frases sem contexto e percepção dos aspectos gramaticais.

As atividades de ensino baseiam-se principalmente no livro-texto, e o professor deve ter um domínio da gramática mais do que da habilidade oral. O objetivo da AGT é fazer com que o aluno aprecie a cultura e a literatura da língua que está aprendendo, e acredita-se que, através disso, ele também aprimore o entendimento do seu próprio idioma e desenvolva seu intelecto e raciocínio.

3.1.2. Abordagem Direta (tradicionalmente “Método Direto”)

Trata-se de uma metodologia de ensino de línguas que surgiu como reação à AGT. A Abordagem Direta (AD) se baseia no princípio de que o aprendizado da segunda língua deve ser feito exclusivamente nessa língua, sem recorrer à língua materna. Utiliza gestos e imagens

para transmitir significados e incentiva o aluno a pensar na língua que está aprendendo. A metodologia prioriza a língua oral e a imersão em diálogos situacionais, com a integração gradual da escrita. As quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – são desenvolvidas de forma integrada, sendo a primeira vez que isso ocorre no ensino de línguas. Os conceitos gramaticais e culturais são ensinados de maneira indutiva, expondo o aluno a situações práticas para depois chegar a uma sistematização. A repetição é usada para o aprendizado automático da língua, e a técnica do ditado é eliminada.

A AD foi introduzida no Brasil em 1932, no Colégio Pedro II, e enfrentou desafios para se expandir devido à necessidade de professores com fluência oral e resistência para manter a ênfase na fala. Por essa razão mostrou um distanciamento entre a teoria e a prática:

A teoria era assim, mas na prática muitos professores continuavam a explicar a gramática a seus alunos e fazendo uso da língua materna em sala de aula. No Brasil o método foi introduzindo nos anos 1950, especialmente nos centros culturais de língua inglesa, que se fundamentavam nos materiais que eram importados, tais como livro didático, fitas, filmes etc. O professor não tinha a liberdade de alterar a sequência das aulas que já havia sido determinada de acordo como o programa de ensino. Erros eram considerados nocivos porque podiam levar à mecanização da estrutura falha, o enfoque maior era na correção linguística em detrimento da escrita. (UPHOFF, 2008, p.12)

Muitos professores, após um período de entusiasmo inicial, acabavam regressando a métodos mais tradicionais, como a AGT, por exemplo, principalmente por não terem possibilidade de participação ativa na escolha do material.

3.1.3 Abordagem para a leitura (tradicionalmente “Método da Leitura”)

A necessidade de uma análise comparativa entre a AD e a AGT levou ao estudo conhecido como *Modern Foreign Language Studies* (MFLS), que propôs uma combinação das abordagens, optando por uma ênfase prática na leitura e compreensão escrita, enquanto minimizava o ensino da pronúncia e a prática oral (LEFFA, 1988).

A Abordagem para Leitura (AL) surgiu com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura nos Estados Unidos, introduzindo um vocabulário controlado e focando em gramática essencial para a compreensão de textos. Embora tenha sido adotada nas escolas secundárias americanas até o final da Segunda Guerra Mundial, a AL foi criticada, tanto interna quanto externamente, pela sua limitação em desenvolver apenas uma das habilidades linguísticas.

3.1.4 Abordagem audiolingual (AAL)

Após um período dedicado à leitura percebeu-se a necessidade da oralidade dentro do exército americano durante a Segunda Guerra Mundial, pois precisavam produzir falantes fluentes em línguas estrangeiras de forma rápida. A AAL evoluiu da AD, adotada amplamente após demonstrar sucesso, e combinou premissas behavioristas e estruturalistas. As principais ideias eram que língua seria principalmente oral, um conjunto de hábitos e que aprendemos praticando, não através da explicação de regras. A fala nativa e a comparação entre línguas eram fundamentais. Contudo, a partir dos anos 1960, críticas teóricas e práticas surgiram, desafiando o foco exclusivo na oralidade, a visão da linguagem como hábito e a eficácia do método. As novas teorias humanistas e cognitivas rejeitavam o modelo de aprendizado fragmentado e automático, levando a uma crise no ensino de línguas, pois a rejeição da AAL não coincidiu com a apresentação de uma nova abordagem consolidada.

Após a era do audiolingualismo, houve um período de transição em que surgiram uma variedade de métodos de ensino de línguas, cada um com suas peculiaridades e filosofias distintas:

- Sugestologia de Lozanov: cria um ambiente de aprendizagem agradável com elementos como poltronas confortáveis, luz indireta e música suave. O objetivo é reduzir a ansiedade, usando técnicas como pseudônimos para os alunos, e enfatiza o desenvolvimento maciço do vocabulário com a utilização de diálogos lidos pelo professor.
- Método de Curran: aprendizagem por aconselhamento, é um método centrado no aluno que usa técnicas de terapia de grupo. Os alunos sentam-se em círculos com o professor por fora, que traduz suas frases para a língua estrangeira, sendo depois repetidas e gravadas pelo aluno. Com o tempo, os alunos avançam para criar frases diretamente na língua-alvo.
- Método Silencioso de Gattegno: utiliza bastões coloridos e gráficos para criar situações de aprendizagem. A aquisição da língua ocorre enquanto os alunos manipulam os materiais e o professor permanece maioritariamente em silêncio.
- Método de Asher (Resposta Física Total): envolve a realização de comandos físicos dados pelo professor, este método começa com instruções simples e progride para comandos mais complexos, promovendo a compreensão antes da fala ativa do aluno.

- Abordagem Natural: Baseada na teoria de Stephen Krashen, foca na aquisição inconsciente da língua em vez de uma aprendizagem consciente. Privilegia um *input* compreensível para que a fala surja espontaneamente, sem pressão.

Esses métodos refletem um período de inovação e experimentação no campo do ensino de línguas, cada um procurando superar as limitações dos métodos anteriores e melhorar a eficácia da aprendizagem de idiomas (OLIVEIRA, 2014).

3.1.5 Abordagem Comunicativa (AC)

Essa é uma abordagem bastante popular até os dias de hoje e surgiu na Europa como uma reação ao foco estruturalista e gramatical predominante nos EUA, com linguistas como Bloomfield e Chomsky. Ela considera a língua não simplesmente como um conjunto de frases, mas como uma série de eventos comunicativos, inseridos em um contexto que influencia a produção e interpretação do texto.

Apesar da priorização de materiais autênticos ser uma das premissas dessa abordagem, existem ressalvas quanto a isso, já que hoje em dia podemos questionar a origem daquilo que é considerado autêntico, visto que nessa abordagem ainda prevalecem as variantes hegemônicas do inglês assim como suas respectivas culturas.

Nessa abordagem há também uma ênfase ao uso apropriado da língua conforme o contexto, o relacionamento entre interlocutores e as intenções comunicativas, indo além do significado imediato das palavras, mesmo tomando como modelo as normas formais de prestígio.

Um princípio central da AC é a personalização do ensino, enfatizando a necessidade de adaptar o conteúdo às necessidades específicas dos alunos, o que na realidade não costuma acontecer, já que os textos e diálogos presentes nos materiais não levam em consideração o contexto dos estudantes, mas sim aquilo que acredita ser a necessidade deles. Nem todos os educandos precisarão conhecer as linhas de metrô de Londres, ou como resolver problemas em um aeroporto, no entanto ainda são inúmeros os materiais com esse tipo de conteúdo no mercado. A abordagem também favorece técnicas participativas em sala de aula e vê o professor mais como um orientador do que como uma autoridade.

Apesar do entusiasmo em torno da AC, existem desafios, como definir claramente as categorias semânticas e funcionais, e integrar as taxonomias na prática de ensino de maneira coesa e aplicável, evitando a fragmentação da aprendizagem da língua em funções isoladas.

Novos métodos e abordagens continuam surgindo (Content-Based Instruction, Multiple Intelligences e Cooperative Learning), alguns seguem resistindo ao tempo como a AGT e a AAL, já outros desapareceram praticamente por completo, como é o caso do Método Silencioso e a Sugestiologia de Lozanov, porém, nenhum deles explica universalmente o processo de ensino e aprendizagem de LE (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 186; RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 159).

3.1.6 Pedagogia Pós-Método (PPM):

Como já tratado neste capítulo, são inúmeros os métodos e abordagens que existiram e ainda existem para o ensino-aprendizado de LI, no entanto, todos encontram barreiras limitadoras e como reitera Oliveira (2014, p. 195), a discussão sobre métodos educacionais é complexa e multifacetada, o que torna inadequado o uso de generalizações simplistas. Mesmo assim ainda buscamos a melhor maneira de desenvolvermos a tarefa de aprender e ensinar. O mesmo autor argumenta que, na contemporaneidade, é pertinente que vivamos em uma era de "pós-método", sugerindo um movimento para além das abordagens tradicionais e rígidas. Oliveira critica também a ideia prevalente de que exista um "método ideal" ou superior, universalmente aplicável, descrevendo-o como um mito limitador no campo da educação.

É nesse sentido que surge a Pedagogia do Pós-Método (PPM), introduzida por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a, 2006b), é uma abordagem tida como a principal referência na atualidade, sendo uma alternativa para o conceito de método, já obsoleto, o que Kumaravadivelu (2003, p.32-33) considerou ser uma “alternativa ao método ao invés de um método alternativo”. Por isso,

trata-se de uma abordagem emergente que permite problematizar domínios sociais, culturais e políticos mais amplos, abordar temáticas tais como a desigualdade, discriminação e diferenças, assim como, possibilitar conexões entre as condições locais de linguagem e “[...] questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia ou discurso” (Pennycook, 2010, p. 3)

E isso torna-se possível por dar autonomia aos docentes (SCHÖN, 1995; TRIP, 2005; THIOLENT, 2005; LEFFA, 2008c), não os deixando presos a técnicas e permitindo que utilizem todo o conhecimento construído ao longo de sua trajetória, isto é, o pós-método permite um preparo de aulas baseado nas realidades dos estudantes, levando-se em conta as peculiaridades de cada um. Possibilita também um ensino-aprendizagem baseado em projetos e tarefas que envolvam a todos ativamente, além de estar inserido em uma pedagogia crítica,

que reconhece a língua como ferramenta de poder e mudança social (PENNYCOOK, 1994, 1995).

Além disso, outra característica que está dentro do paradigma decolonial é que a PPM abre espaço para que aulas partam dos saberes locais, valorizando assim, a cultura dos estudantes envolvidos no processo “[...] é apenas através da compreensão das histórias e experiências vividas da linguagem dos alunos que o professor de línguas pode criar condições que facilitarão a interação social na sala de aula e na comunidade em geral, ajudando-os a reivindicar o direito de falar” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 71), buscando deste modo uma maior horizontalização da figura de poder entre educador e educando.

Por tais razões, este paradigma se distancia dos métodos tradicionais, enfatizando um papel mais ativo e reflexivo do educador e dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, rompendo assim, com as epistemologias hegemônicas e aproximando-se do pensamento decolonial.

3.2 O Ensino de Inglês na escola básica e a legislação educacional recente

O início do ensino obrigatório da língua inglesa no Brasil data de 1809, quando Dom João VI instituiu a aprendizagem de inglês e francês nas escolas, com o objetivo de fortalecer as relações comerciais de Portugal com Inglaterra e França. De acordo com Santos e Oliveira, citados por Lima em 2009, o propósito dessa educação era habilitar os estudantes a se comunicarem tanto oralmente quanto por escrito. Naquela época, o Método Clássico ou Gramática-Tradução era a única abordagem conhecida para o ensino de línguas estrangeiras. Essas informações apontam para uma longa história de descompasso entre o ensino formal de inglês no Brasil e as necessidades reais dos alunos desde sua implementação.

Historicamente, desde o século XIX, o sistema educacional brasileiro passou por várias reformas. Nessas mudanças, o ensino de inglês frequentemente foi negligenciado ou mal abordado, chegando até a ser excluído dos currículos obrigatórios pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e 1971.

Nas últimas cinco décadas, a legislação educacional no Brasil passou por diversas mudanças, que de certa maneira, refletiram o momento político/social do país e mais que isso, o modo como a educação foi pensada. Assim, no período da expansão industrial e urbanização crescente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 promoveu significativas mudanças na estrutura curricular do que era conhecido como "ginásio" e "científico" para os então denominados 1º e 2º graus. O objetivo era conseguir atender à formação de trabalhadores urbanos e a necessidade

de expansão da educação pública para outros segmentos da população, em especial as classes pobres urbanas. Nesse contexto, a inclusão do ensino de uma língua estrangeira moderna (LE) tornou-se parcialmente obrigatória para o 1º grau e completa para o 2º grau, desde que houvesse condições efetivas para seu oferecimento (CHAGAS, 1976).

Dez anos depois, na vigência da ditadura civil-militar e a percepção dominante de que o ensino profissionalizante não somente forneceria a mão de obra necessária, mas também poderia contribuir na construção de um perfil de cidadão mais alinhado aos modelos liberais defendidos pelo regime, surgiu uma nova versão da LDB, a Lei nº 5.692, que reduziu o período de escolaridade de 12 para 11 anos, segmentado em oito anos de 1º grau e três de 2º grau.

Dentro dessa perspectiva, houve uma diminuição significativa na carga horária dedicada ao ensino de LE, que foi exacerbada por uma decisão do Conselho Federal, que estipulou que o ensino de LE seria "dado por acréscimo", dependendo das possibilidades de cada instituição (LEFFA, 1999, p. 10). Como resultado, muitas escolas optaram por excluir o ensino de LE do 1º grau e diminuir as horas alocadas para este no 2º grau, chegando a apenas uma hora por semana.

Na década de 1990, com a busca pela consolidação do regime democrático e paralelamente com o avanço do neoliberalismo, ocorre a construção da Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Dentro desse novo cenário, o ensino de uma LE passou de um status de recomendação para um status de obrigatoriedade, conforme reza o Artigo 26, parágrafo 5º: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (BRASIL, 1996). Porém, apesar da possibilidade de escolha, o inglês é o que aparece no topo da lista das línguas mais ofertada pelos sistemas de ensino.

A partir desse momento, a ideia de um método único e correto é abandonada, uma vez que o ensino será ministrado com base no princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Art.3º, Inciso III), fazendo parte de um currículo mais flexível, conforme o previsto no Art. 23: "A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar". O inciso IV, do Art. 24, corrobora essa disposição: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999 vieram para complementar a LDB, e estavam mais ancorados no princípio da transversalidade, dando maior destaque ao contexto em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e “incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia.” (LEFFA, 1999, p. 16).

Essas novas características atendem também ao momento em que o debate sobre inclusão e diversidade, ainda que dentro do horizonte neoliberal, avança na sociedade brasileira. Cabe ressaltar que em 1994 o Brasil se faz signatário da declaração de Salamanca que coloca em pauta a questão da inclusão na escola brasileira e que em 1995 pela primeira vez o Estado brasileiro admitiu a existência do racismo em nossa sociedade.

Desse modo, é reiterada a relevância das Línguas Estrangeiras Modernas, visto que essas línguas “[...] assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (BRASIL, 1999). Os PCNs não propõem uma metodologia específica de ensino de línguas, porém sugerem uma abordagem socio-interacional enfatizando a importância do desenvolvimento da leitura em LE, reconhecendo sua utilidade tanto na educação formal quanto no contexto social imediato do aluno (BRASIL, 1999). Contudo, esse destaque para a leitura gerou muita crítica por parte de muitos profissionais, já que tal procedimento acabou deslocando o ensino mais eficaz do inglês para os cursos de idiomas.

Apenas com a Medida Provisória nº 746/2016 se conferiu ao inglês o título de única língua estrangeira obrigatória a ser ensinada regularmente, posteriormente a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o Ensino Médio, somente entrando em vigor em 2020, quatro anos após sua aprovação, juntamente com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Fundamental.

Como podemos perceber, a LI como LE, enquanto conhecimento escolar, teve uma trajetória oscilante entre a oficialização e desoficialização do seu ensino ao longo da história da legislação educativa brasileira, mesmo assim é perceptível sua expansão com grande e constante investimento em métodos, abordagens e materiais.

Entretanto, a escola básica apresenta uma realidade atravessada por muitas peculiaridades e de acordo com um relatório publicado pelo British Council em 2015, o ensino do inglês no Brasil atualmente é regulamentado por diversas instâncias dentro de um modelo

“altamente descentralizado”, tal afirmação é feita em razão de uma análise documental em que se percebe que as decisões tomadas em relação ao ensino de inglês ocorrem em duas principais esferas: a federal e a estadual/municipal.

Na esfera federal, a regulamentação é feita por meio da Constituição Federal, que garante o acesso à educação e a universalização do Ensino Básico; da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que regula a estrutura e define a oferta do ensino em nível nacional, estadual e municipal, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000) que orientam as secretarias estaduais e municipais quanto ao conteúdo a ser ensinado, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que normatiza um conjunto de aprendizagens essenciais para cada fase escolar. Na época em que o British Council (2015) elaborou esse estudo, intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, a BNCC não foi mencionada por não estar ainda em vigor. No entanto, no atual momento faz-se necessária a sua inclusão, por ser o documento que vem dando maior direção aos currículos formulados após sua publicação. A instância federal também é responsável por ofertar materiais didáticos gratuitamente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Na esfera estadual/municipal, essa normatização ocorre por meio de suas secretarias, que possuem autonomia para desenvolver seus próprios currículos desde que sigam o que preconizam a LDB, os PCNs e atualmente a BNCC.

Quadro 1 - Documentos direcionadores da educação brasileira

Constituição	Constituição	garante a educação para todos e a universalização do Ensino Básico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases	regulamenta a estrutura da Educação em nível nacional, definindo o papel da União, Estados e Municípios na oferta de ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais	diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares, determinando as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina

BNCC	Base Nacional Curricular Comum	conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
Seducs	Secretarias de Educação (Estados e Municípios)	estados e municípios têm a liberdade para desenvolver seus próprios currículos desde que sigam as diretrizes dos PCNs e da LDB

Fonte: Adaptado de British Council (2015, p.8)

Pfeil & Zamora (2021) alertam que a escola é um estabelecimento em que um dos objetivos é intervir no corpo dos estudantes. Essa intervenção está relacionada ao modo dominante de conceber e construir a sociedade. Assim, a legislação educacional é também objeto desse processo. Portanto, se a colonialidade está presente em todas as dimensões da vida social na modernidade, ela também será atuante no modo como a regulamentação do ensino de língua estrangeira é pensado dentro da legislação recente.

Os PCNs de línguas estrangeiras para o Ensino Fundamental II (EFII), dão ênfase à importância da aprendizagem de uma LE na formação integral dos indivíduos, por meio da educação cidadã, da autopercepção, do desenvolvimento da consciência cultural e do engajamento discursivo, necessários à ação no mundo social, dando foco à leitura (BRASIL, 1998).

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses (BRASIL, 2006, p. 92).

Portanto, a responsabilidade da escola básica não é garantir um alto nível de fluência oral em inglês para os estudantes. Porém, devido às exigências do mercado de trabalho e ao valor profissional do inglês, que se transformou em um "produto", muitos procuram cursos de idiomas para desenvolver habilidades não abordadas na educação básica. Isso explica a proliferação de cursos livres de inglês por todo o país. A expansão desses cursos ao longo das décadas promoveu a ideia de que não é possível aprender inglês adequadamente na escola, sem questionar o papel do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Além disso, como

apontado por Haus & Albuquerque (2020, p. 182-183), a maioria dessas instituições, geralmente privadas, adota modelos de ensino baseados nos países do norte global, perpetuando assim sua hegemonia linguística:

No que concerne ao ensino dessa língua em escolas de idiomas e ensino regular no Brasil (ou mesmo em outros países, cuja realidade acessamos por meio de textos teóricos), construtos coloniais como a orientação monolíngue e a tradição do ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) parecem ainda prevalecer atualmente, além de uma percepção de superioridade de livros didáticos, métodos e tecnologias produzidos no norte global.

Como já mencionado, por muito tempo o objetivo da escola básica em relação à língua estrangeira foi principalmente a leitura, portanto, quem buscava ou necessitava de fluência na língua deveria buscá-la nessas outras instituições. Hoje em dia, no que diz respeito às escolas públicas, seguimos sem dar conta da fluência verbal da maioria dos educandos.

Entretanto, as escolas privadas, começaram um movimento de abarcar esse mercado dos cursos incorporando programas bilíngues a seus currículos ou oferecendo mais aulas da disciplina como componente extracurricular.

Contudo, diversos obstáculos persistem, como a qualificação dos professores, materiais didáticos inadequados, a grande quantidade de alunos por turma e metodologias obsoletas, corroborando com o aprendizado efetivo de LE. Apesar de tudo isso, a relevância do ensino do inglês é evidenciada quando observamos a presença da língua em diversos meios de comunicação como televisão, internet, livros e publicidade. Segundo Moita Lopes (2003), o inglês desempenha um papel crucial na disseminação de informações globais. Esse alcance do inglês tem relação direta com o fato de ser a língua oficial da modernidade capitalista. Desse modo, por ser a língua oficial dos países hegemônicos, seguindo a lógica dessa forma de organização social, torna-se também a disciplina a ser oferecida como LE nas escolas.

Na década de 2010, em um cenário político, social e econômico marcado por impasses, recuos e crise institucional é construída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pensada inicialmente como uma forma de construção de parâmetros que facilitassem a integração da educação em nível nacional, como parte de um projeto que incluía o Programa Nacional do Livro Didático, a expansão do ensino médio integrado, o Plano Nacional de Educação e a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de acesso às universidades públicas, a BNCC é influenciada pelo contexto social, cultural e político que marca a década. Oliveira e Caimi (2021, p. 3) destacam que:

[...] a construção da BNCC foi travada em meio a uma arena conflagrada, o que é salutar, visto que um dos poucos consensos possíveis no âmbito da literatura especializada é o conceito de currículo como um campo de constante disputa. No entanto, compreender o currículo nessa perspectiva, em se tratando do Brasil pós-2016, é temática que se amplia para além do âmbito educacional e, nesse sentido, a história de construção da BNCC é marcada por sutis rupturas diante do Estado democrático.

De acordo com as autoras, a BNCC do modo como foi aprovada se distancia das propostas que vinham sendo delineadas para a educação desde a Constituição de 1988 e culmina “com a elaboração de um documento curricular prescritivo, definidor de conteúdos a serem ensinados e competências a serem desenvolvidas.” (OLIVEIRA & CAIMI, 2021, p. 4)

A BNCC é apresentada como um documento com funções normativas, estabelecendo as aprendizagens fundamentais que devem ser garantidas a todos os estudantes. Este documento visa garantir os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE). Assim como os documentos previamente examinados, seu objetivo é promover uma educação que contribua para a formação completa do ser humano e o fortalecimento de uma sociedade que seja ao mesmo tempo justa, democrática e acolhedora. Para alcançar esses fins, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos adquirir as aprendizagens cruciais e progredir em seu desenvolvimento.

No Ensino Fundamental (EF), a BNCC adota uma organização que distribui o currículo em cinco grandes áreas do saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro de cada uma dessas áreas, são definidas competências específicas que se apresentam como as dez competências gerais, como demonstra o quadro 2, que se aplicam nesse contexto. Além disso, também apresenta competências particulares para cada disciplina, organizadas em torno de temas específicos. Esses temas específicos, por sua vez, indicam quais são os tópicos de estudo e as habilidades que os estudantes devem desenvolver.

Quadro 2 - Competências Gerais da BNCC



Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022)

A BNCC de forma geral, demonstra ter como objetivo “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica.

No que diz respeito a Língua Estrangeira (LE) o documento reitera a LI como única obrigatória sem a devida problematização da carga de violência que essa língua carrega, enfatizando e, de certo modo enaltecendo os benefícios que o idioma propicia num mundo globalizado (MOITA LOPES, 2008, p. 317). Essa ênfase na inserção dos indivíduos num mundo globalizado, traz à tona uma discussão indispensável quando estamos dentro do escopo da decolonialidade, é necessário questionar a qual mundo global estamos nos referindo, pois no senso comum, sem especificarmos, estaremos falando de uma globalização hegemônica, isto é, o norte global, onde não temos acesso aos povos e culturas subalternizadas e seguimos tendo contato e sendo influenciados por aqueles que detém o poder econômico e epistemológico em suas mãos. A BNCC apresenta um texto superficial, em que tais problematizações não tem espaço para serem discutidas.

Ademais, a própria obrigatoriedade de uma só língua, sendo ela o inglês e renegando línguas dos povos originários, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o próprio espanhol, demonstra uma característica ideológica na BNCC, que não dá a devida importância a América

Latina, nem a nossa ancestralidade e diversidade, concedendo ao inglês sua permanência em seu lugar de supremacia.

No entanto, a BNCC recomenda que o inglês deve ser visto e ensinado como uma língua, partindo do pressuposto, como mostra o círculo em expansão de Kachru (cf. figura 1), que a maioria dos falantes de língua inglesa irão utilizá-la com outros falantes não nativos, no Inglês como Língua Franca (ILF), tanto as variedades nativas quanto não nativas são igualmente aceitas. Neste sentido, a BNCC corrobora com o paradigma decolonial, pois exclui maiores possibilidades de preconceito linguístico entre os usuários da língua. Ao reduzirmos essas possíveis ocorrências de preconceito corroboramos, de certa maneira com os valores decoloniais de igualdade.

Conseqüentemente, a abordagem do Inglês como Língua Franca (ILF) favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas menos focadas na precisão linguística dos estudantes, permitindo, assim, a expansão das possibilidades pedagógicas além do ensino da língua por si só. Esta perspectiva abre caminho para a incorporação de temas que incentivem os educandos a desenvolver um pensamento crítico nas aulas de inglês. Ao reduzir a ênfase nos aspectos linguísticos tradicionalmente valorizados, como a gramática e o vocabulário, a língua é reconhecida primariamente como um instrumento de comunicação social. Tal reconhecimento reorienta o foco do ensino para a utilização da língua em contextos comunicativos reais, promovendo habilidades que transcendem o domínio puramente linguístico.

Do ponto de vista do ILF, então uma vez que os falantes não nativos não são mais aprendizes de Inglês, eles não são os ‘falantes nativos fracassados’ do ILE, mas – ao invés disso – comunicadores altamente qualificados que fazem uso de seus recursos multilíngues, recursos estes que não estão disponíveis para os falantes monolíngues do inglês, e que priorizam a comunicação bem sucedida em detrimento de noções reduzidas de ‘correção” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284 apud ALVES, p.175 , 2020).

Nessa visão, a tradicional distinção entre falantes nativos e não nativos de inglês é reavaliada, promovendo uma compreensão mais inclusiva e funcional da proficiência na língua. Os autores argumentam que, sob o prisma do ILF, os falantes não nativos de inglês não devem ser considerados aprendizes perpétuos ou versões deficitárias de falantes nativos. Em vez disso, são vistos como comunicadores altamente competentes, cuja habilidade de alternar entre línguas e culturas representa uma vantagem significativa na comunicação global.

Logo, podemos dizer que o Inglês como Língua Franca ao ser problematizado à luz de uma perspectiva decolonial, desafiará o paradigma dominante no ensino de línguas estrangeiras de prestígio, que muitas vezes idolatra a fluência do “falante nativo” como o objetivo supremo,

sugerindo que tal objetivo não apenas é inalcançável para a maioria dos aprendizes, mas também possivelmente irrelevante diante das necessidades reais de comunicação em um mundo. Ao invés de perseguir uma idealizada “correção linguística”, o ILF propõe um ensino de inglês que valoriza a diversidade linguística e cultural, e que equipa os falantes com as ferramentas necessárias para navegar com sucesso nas complexidades da comunicação intercultural.

Essa perspectiva implica uma mudança significativa na formação docente e no desenvolvimento de materiais didáticos, que devem ser projetados para refletir e apoiar a realidade multilíngue e multicultural dos usuários de inglês em todo o mundo. Promove-se, assim, uma significativa brecha para conhecermos culturas e variações do inglês de origem não-hegemônica.

3.3 A Língua Inglesa nos Anos Iniciais

Se quando se discute o ensino de inglês na legislação recente há um processo de ampliação de sua importância, ainda que com todas as ressalvas feitas no tópico anterior, o mesmo não pode ser dito do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais.

Percebe-se então, que as leis amparam a obrigatoriedade do ensino de LI nos anos finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. No entanto, esta obrigatoriedade não ocorre com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ficando a cargo das instituições de ensino ofertar o ensino de uma Língua Estrangeira (LE).

Mesmo assim é crescente o número de escolas, principalmente privadas, que oferecem o ensino de LI a partir da Educação Infantil. Os responsáveis pertencentes ao setor da sociedade que tem seus filhos em escolas privadas acreditam que o processo de aprendizado de uma LE se torna mais fácil se iniciado ainda na primeira infância (QUEIROZ E CARVALHO, 2010).

Além disso, de acordo com Rinaldi (2011, p. 27) “não há professores legalmente habilitados para ensinar línguas estrangeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, porque não há formação que os capacite para atuar nesse segmento”. Sendo assim, o percurso rumo a práticas decoloniais, ainda é atravessado por questões que deslegitimam o ensino-aprendizagem do idioma inglês nos Anos Iniciais.

No Brasil, o ensino de LE para crianças vem seguindo num movimento de constante expansão (ROCHA et al., 2010), encontrando-se hoje em dia já bem sedimentado em cursos de idioma, escolas da rede privada e em muitas do setor público. Contudo a LI ainda é uma disciplina de caráter eletivo na matriz curricular do EFI, de forma geral.

Portanto, o fato de ser facultativo, deixa o ensino, nesse segmento, restrito no que diz respeito ao incentivo e valorização tanto do idioma, quanto ao investimento em formação (SANTOS, 2006; SHIMOURA, 2005) e melhores materiais didáticos para essas séries.

No mais, vem dessa natureza facultativa a “inexistência de parâmetros político-administrativos para sua implementação no EFI em escopo nacional, levando à forma desconexa pela qual a LE tem-se difundido no início da Educação Básica nas escolas públicas do país (ROCHA, 2010, p. 29).

De acordo com a mesma autora, ao não ser reconhecida legalmente não se faz necessário uma reformulação do currículo de Letras no país, de modo que os recém-licenciados não recebem a formação adequada para trabalhar com o primeiro segmento e acabam tendo que aprender literalmente “na marra”, sentindo-se despreparados e conseqüentemente fragilizados para desempenharem seus papéis como docentes.

No entanto, o aumento de escolas que oferecem LI nos EFI, nos mostra que mesmo com tantas deficiências, os estudantes têm muito mais a ganhar do que a perder, já que, de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional (Lei nº 9.394/96), a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ressaltamos o aprendizado do inglês como importante recurso para o alcance de tais objetivos, não só por seu caráter instrumental, mas principalmente, por propiciar contato com diferentes culturas e construção e/ou reconstrução de identidades, pois engaja o indivíduo em novos discursos (MOITA LOPES, 2003 apud ROCHA, 2010)

3.4 Elementos da colonialidade no ensino de Inglês

Como já mencionado em outros momentos deste texto, a colonialidade se faz presente como forma de organização das estruturas de poder dentro de nossa sociedade. Dessa forma, os currículos e práticas escolares também devem ser percebidos nesse contexto.

Atualmente, o inglês é o idioma principal para mais de 500 milhões de pessoas ao redor do globo, não somente em regiões centrais, mas também em áreas mais afastadas. É provável que o inglês seja a única língua com um maior número de falantes não nativos em comparação aos nativos, com a proporção de um falante nativo para cada três não nativos, conforme destaca (SIQUEIRA, 2005, p.14).

A disseminação da LI está entrelaçada com a política, a economia e a cultura, e é por muitos classificada como Língua Internacional, sendo não apenas um fenômeno linguístico, mas também um instrumento de poder e uma questão de identidade e resistência cultural.

Na década de 1970, o foco no ensino do inglês se voltou para a competência comunicativa, ultrapassando as regras gramaticais e abrangendo a competência pragmática, conforme a abordagem comunicativa que mais tarde enfrentou críticas por sua natureza aparentemente pacificadora e harmonizadora. Pennycook (1998, 2001) também questiona a abordagem estritamente funcional da linguagem, visto que a ênfase desmedida na competência comunicativa simplifica o aprendizado de idiomas a um processo básico de transmissão de mensagens entre emissor e receptor. Ao ignorar fatores cruciais como contextos sociais, políticos e ideológicos, trivializa o ensino e pode acarretar consequências muito sérias.

Com esse breve apanhado histórico podemos perceber o longo tempo em que o ensino de LI esteve focado no conceito de língua pela língua sem preocupar-se com o caráter social da mesma. Por muito tempo o ensino do inglês deixou de lado peculiaridades da vida de inúmeras comunidades que fazem uso do idioma, por meio de práticas de ensino descontextualizadas e sem relevância social, sendo este um dos obstáculos históricos perceptíveis para a perpetuação da língua inglesa como um instrumento de colonialismo europeu e imperialismo americano.

Logo, ao longo dessa trajetória dos métodos e abordagens utilizados para o ensino de LI, podemos perceber que sua grande maioria é oriunda dos EUA e Europa, portanto, trata-se de epistemologias hegemônicas que foram e ainda são amplamente difundidas em nosso país.

As sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las (PENNYCOOK, 1998, p.24).

Além disso, Pennycook reforça que a concepção de uma linguagem neutra, desvinculada de política e história, é um legado da era modernista, marcada pelo Iluminismo, Positivismo e o Estruturalismo de Saussure, que exerceu grande influência sobre os estudos em Linguística Aplicada, bem como sobre o ensino e a comunicação. Essa ideia surgiu na Europa, onde a busca por uma uniformidade étnica e a separação entre Estado e Igreja eram essenciais para reforçar o controle estatal sobre a população. Nesse contexto, a língua emergiu como ferramenta chave para disseminar esses princípios, especialmente com o advento das indústrias e do colonialismo no século XIX. Como resultado, essa ideologia moldou a abordagem padrão da linguística no final dos séculos XIX e XX. Segundo Rodrigues e Silvestre (2020, p.408),

Até recentemente, por exemplo, o ensino de línguas centrava seus estudos em questões relativas aos aspectos didáticos, programáticos, curriculares e/ou metodológicos que envolvem as práticas educativas de linguagem. Não desmerecendo a relevância dessas questões, mas ampliando o escopo das discussões a partir de óticas situadas, complexas e em constante diálogo com as problemáticas sociais, discursivas, políticas e culturais dos contextos locais e globais, as bases epistemológicas do campo de educação linguística têm sido problematizadas.

Essa problematização nos leva ao que Makoni e Pennycook (2007) chamam de (des)invenção do ensino de línguas e demais áreas dos estudos da linguagem, sendo uma proposta que tem a intenção de chamar a atenção para o fato de que as línguas foram inventadas como “part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007 apud RODRIGUES E SILVESTRE, 2020).

O modo com que a língua é vista e ensinada ao longo do tempo demonstra o quanto carrega de uma ideologia colonial. São inúmeros os binarismos que configuram o colonialismo, implícito ou não, para o ensino-aprendizagem de LI: nativo vs. não nativo, ensino em escolas públicas vs. escolas privadas ou cursos de idiomas (manutenção de desigualdades) e ensino crítico vs. ensino mecanicista.

Apesar de estarmos vivendo um momento histórico em que o pós-método ganha visibilidade e muitos adeptos, por seu caráter mais livre e flexível, os métodos e abordagens mais antigos ainda circulam por cursos de idiomas e escolas, pelo fato de trazerem um certo tipo de “credibilidade”, geralmente conferida a tudo aquilo proveniente das comunidades detentoras de poder econômico e intelectual. Por ser estrutural, a colonialidade traz para muitos docentes mais segurança ao fazerem uso de métodos, como o áudio-lingual ou a abordagem comunicativa, por exemplo.

Devido às inúmeras críticas e a necessidade de uma mudança na maneira de se ensinar e aprender a língua inglesa, faz-se imprescindível a reflexão acerca de novas práticas para que nossa meta vá para além da competência comunicativa, e possamos enxergar como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno das questões de poder e de dominação e que sem uma perspectiva crítica, o ensino de línguas apenas dará prosseguimento aos interesses modernos/coloniais. A discussão sobre a influência dos valores coloniais no ensino da língua inglesa é uma questão contemporânea relevante, refletindo a complexidade das interações entre língua, cultura e poder. O ensino de inglês, especialmente em países não falantes nativos da língua, muitas vezes vem carregado de valores e práticas associadas ao colonialismo.

Em 1998, Pennycook traçou um paralelo entre o idioma inglês e as ideologias coloniais, contribuindo para um avanço crítico no campo da Linguística Aplicada. Freitas e Pessoa (2012) destacam que Pennycook promove a ideia de utilizar o inglês como um instrumento de

resistência, através da formação de contra-discursos, em oposição à ideia de rejeição do idioma por sua associação com o opressor. (PENNYCOOK, 1990, apud FREITAS; PESSOA, 2012, p.230).

Historicamente, o inglês foi disseminado globalmente através do colonialismo britânico, estabelecendo-se como língua de prestígio e poder. Esse processo não apenas expandiu o uso do idioma, mas também impôs valores e normas culturais específicas dos países colonizadores. Mesmo após o fim do colonialismo formal, o legado linguístico continuou a influenciar as políticas e práticas educacionais. A colonialidade, nesse sentido, se manifesta em diferentes elementos como os padrões linguísticos, os materiais didáticos, na metodologia de ensino e como imposição cultural. Dessa forma, a manifestação dos valores coloniais ocorre:

1. Nos Padrões Linguísticos: O ensino de inglês frequentemente prioriza as variantes britânica ou americana, marginalizando assim as diversas outras variantes. Esse modo de enxergar o idioma enfatiza o mito do falante nativo, já que no Brasil, ainda existe a crença de que, para se falar “bem” uma língua, é preciso falar como um “nativo”, acreditando-se na existência de uma forma única, sendo ela o inglês padrão, falada pelo nativo (CAMARGO, 2016, RAJAGOPALAN, 2003). Além de toda a problemática relacionada às questões linguísticas, pois, falar tal qual um nativo é um objetivo praticamente inalcançável, temos outra questão de grande relevância, que é questionar de que nativo estamos falando. Quando almejamos falar como um nativo, estamos nos referindo ao norte americano e ao britânico. Essa preferência sustenta a noção de superioridade de certas variantes linguísticas, pois categoriza as línguas e as confere status de línguas de prestígio.
2. No Material Didático: Os livros e recursos utilizados muitas vezes refletem as realidades culturais dos países de língua inglesa nativa, ignorando a diversidade cultural e as experiências dos alunos. O que costumamos chamar de “material autêntico” nada mais é do que uma forma de propagação da cultura do colonizador, em especial EUA e Inglaterra.
3. Nas Metodologias de Ensino: As abordagens pedagógicas frequentemente seguem modelos oriundos do Norte, que podem não ser adequados e eficazes em contextos culturais diferentes.
4. Na Imposição Cultural: A ênfase excessiva na cultura dos países hegemônicos de língua inglesa nativa pode levar à marginalização das culturas locais e à perda de identidade cultural. Esse enfoque acaba por resultar em uma desvalorização das culturas não-ocidentais fazendo com que estudantes e docentes não se sintam contemplados e muito menos valorizados.

No contexto dessa pesquisa, entendemos que a erradicação dos paradigmas coloniais no ensino da língua inglesa constitui um passo imprescindível rumo a uma pedagogia mais inclusiva e efetiva. Uma abordagem pedagógica crítica, que reconheça e exalte a diversidade cultural e linguística, é fundamental neste processo. O propósito educacional deve ser o de dotar os estudantes de competências linguísticas que favoreçam a comunicação em um contexto global, ao mesmo tempo em que se respeita e incorpora suas identidades culturais e linguísticas próprias.

Nesse sentido, é muito importante que nós educadores tenhamos consciência da importância da reflexão em relação as nossas práticas e como o ensino da LI pode despertar, além das habilidades gramaticais e lexicais, a construção de conhecimento cultural e cidadão por meio da geração de novos sentidos, pois “o valor educacional da aprendizagem de uma LE vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar um determinado idioma para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 93). Precisamos nos inserir, assim como nossos educandos em contextos problematizadores, com foco na transformação. Incluir causas geralmente apagadas e histórias não contadas. De acordo com Ferraz,

[...] algumas décadas atrás, o ensino de língua inglesa, por exemplo, era focado quase exclusivamente no aspecto linguístico, ou seja, aprendizagem de estruturas gramaticais, memorização de vocabulário e um ensino, muitas vezes, descontextualizado. Hoje em dia, seja pelas transformações na sociedade que demandam outras habilidades, seja pela educação de língua estrangeira que se revisita, o ensino de inglês se volta para os aspectos linguísticos (aprendizagem de língua) e sociocultural (reflexão crítica do porquê e para quê se aprende línguas e de como através dela é possível debater a sociedade, cidadania e educação). (FERRAZ, 2012, p. 2).

De acordo com Monte-Mór (2009, tradução da pesquisadora) “o ensino de línguas estrangeiras que integram a educação fundamental, média e universitária não deve ser visto apenas como instrumental, elas devem ser vistas como parte de um compromisso educacional mais amplo”. Reforçando a importância de revisitar sempre essa sala de aula, pois por muito tempo foi um local de instrumentalização sem espaço para crítica.

É nesse caminho, onde a crítica e a reflexão são preponderantes que se percebe um ensino que corrobore com o pensamento decolonial e a pedagogia decolonial pode vir a ser a possibilidade de uma nova abordagem para um ensino de LE como instrumento de emancipação social. Para isso precisamos, inspirados em Catherine Walsh, pensar nos “*comos* decoloniais”, que significa elaborar formas plurais de existir, no caso da educação, formas de ensinar e aprender que nos liberte da colonialidade ancorada no patriarcado, no capitalismo, no racismo e no sexismo (WALSH, 2020, p.253).

Logo, uma abordagem pedagógica decolonial se forma através da integração de conhecimentos acadêmicos com os saberes populares, visando à criação de uma base intercultural de conhecimento. Este processo é essencial para o desenvolvimento de projetos que favoreçam a libertação social, superando a alienação causada pelo colonialismo.

a decolonialidade, mais que tudo, uma práxis: uma maneira de analisar e atuar com respeito à realidade que estamos vivendo (tanto social e política como também epistêmica e existencial), de dirigir a atenção as gretas e ao fazer agrietar, as práticas (de fato, pedagógicas-metodológicas) que interrompem, desafiam, transgridem a matriz ou matrizes de poder capitalista, racista, heteropatriarcal, moderno/colonial, que constroem algo outro e muito distinto. Hoje em dia meu interesse e enfoque principal radica nas perguntas (de fato, pedagógicas e de caráter decolonial) pelos como: como pensar, teorizar, analisar estes tempos de violência, guerra/morte e desumanidade(s), como gritar, lutar, agrietar e semear, como fazer, como construir e como atuar. São as perguntas pelos como as que para mim, dão sentido, concretização e ações à decolonialidade como prática contínua, parte de uma noção que aglutina a metodologia e a pedagogia em uma só palavra: metodologia/pedagogia ou pedagogia/metodologia (como guia, porém sempre em conexão); quer dizer, o fazer a decolonialidade. (WALSH, 2020, p. 264 apud FIGEUIREDO. P. 197, 2021)

Atuar nas fissuras, brechas, isto é, nas lacunas existentes dentro das estruturas coloniais de poder, identidade e conhecimento, implica em considerar mudanças graduais que instiguem nos educadores e alunos o pensamento crítico essencial para a decolonização do processo de ensino e aprendizagem. Como destaca Walsh (2018, p.23), essa abordagem crítica é alcançada por meio de práticas pedagógico-políticas que reconhecem e destacam as comunidades marginalizadas pelas estruturas coloniais de poder.

3.5 Perspectiva decolonial e novas possibilidades para o ensino de Inglês

Pereira (2022, p.138) a partir dos argumentos de Kumaravadivelu (2003) alerta para a necessidade de suscitar “uma discussão sobre a centralidade de procedimentos e estratégias alheios à realidade sociocultural dos alunos em nome de uma pretensa fórmula universal de ensino ou o que é possível denominar colonialidade dos métodos.”. Nesse sentido, para além dos diferentes modelos e os contextos em que são criados, é importante considerar o quanto de colonialidade eles trazem para o ensino de Inglês.

De acordo com a autora, uma das formas da colonialidade se apresentar nesse contexto está na admissão da centralidade do método em detrimento dos contextos socioculturais dos praticantes/estudantes. Essas metodologias que são geradas em outros contextos, notadamente nos países colonizadores ou centrais do capitalismo, muitas vezes pretendem uniformizar procedimentos, linguagens e práticas que são diversas.

Um deles é o caráter uniformizante que eles enunciam, pois, ao serem engendrados, se destinam a serem aplicáveis nos mais diversos contextos, independentemente da diversidade encontrada em salas de aula, tanto em relação aos diferentes perfis dos alunos quanto ao colorido dos panos de fundo social e cultural. (PEREIRA, 2022, p. 139)

Dessa forma, os currículos e metodologias não “contemplam elementos expressivos dos povos que foram submetidos ao colonialismo”, mantendo as condições de reprodução da linguagem observadas em momentos históricos anteriores, em que a língua era um instrumento de dominação objetivo. Cabe lembrar que uma das características dos métodos produzidos nessa perspectiva é a pretensa universalidade, que na verdade é uma imposição dos valores eurocentrados às outras culturas e sujeitos ao redor do globo.

Quando pensado dessa maneira, o ensino de Inglês tende a colocar em segundo plano a língua materna dos estudantes, o que traz prejuízos aos processos de ensino e aprendizagem e às práticas pedagógicas adotadas:

Com isso, perde-se um importante potencial de identificação dos estudantes com as aulas, havendo, inclusive, reflexos negativos no processo de aprendizagem para alunos cujas crenças sobre como se estuda uma língua estrangeira não suportam o procedimento de imersão no idioma sem a intermediação de técnicas como a tradução ou o estudo de alguns insumos do conteúdo em língua materna. (PEREIRA, 2022, p. 147)

De acordo com a autora, o uso mecânico da língua estrangeira tende a reduzir as possibilidades educacionais da disciplina, transformando em uma prática desconectada da realidade. Assim, ela entende que:

No que se refere às aulas de inglês, aprender as regras de formação de frases no presente simples, por exemplo, sem usá-las para se expressar, mas, sim, apenas para praticar regras gramaticais, drena o potencial da língua estrangeira de ser uma ponte para a autoexpressão, a compreensão sobre a própria língua e o conhecimento de mundos. (PEREIRA, 2022, p. 149)

Partindo de um momento histórico, social e político, que influenciou e influencia diretamente o panorama da educação brasileira, percebemos que nosso contexto escolar, de forma geral, está “centrado exclusivamente nos conteúdos curriculares, defendendo uma neutralidade epistemológica e uma escola sem partido, reforçando, o que se afirma ser uma perspectiva técnica da educação” (CANDAUI, 2020, p. 679). Isto é, esse caráter mecanicista que permeia a educação, se reafirma ainda mais quando se trata do ensino-aprendizagem da língua inglesa a qual é conferida o status de língua global. O peso dado ao ensino da língua pela língua é muito maior do que a importância do caráter social que toda e qualquer língua possui.

Logo, nesse viés da neutralidade e não partidarismo, não cabe em uma sala de aula de inglês questões relacionadas a gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, racismo, homofobia, etc.

Para contrapor políticas conservadoras que limitam a evolução da educação, especialmente no ensino-aprendizagem de LI, e superar métodos mecânicos, é essencial adotar abordagens que promovam a liberdade e o pensamento crítico. Nesse contexto, a decolonialidade e a interculturalidade surgem como alternativas eficazes para desafiar e transformar o sistema educacional atual. Esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados, como afirma Fleury (2017, p.183 apud CANDAU, 2020, p. 680):

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente, a ideia de “raça” como instrumento de classificação-controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Logo, para desafiar a influência colonial no ensino-aprendizagem do inglês, é crucial adotar práticas pedagógicas que não apenas mencionem, mas que principalmente valorizem culturas marginalizadas. Isso requer que os educadores adotem uma perspectiva crítica em relação aos conteúdos e materiais que recebem de maneira hierárquica, realizando adaptações e reconstruções constantes. Esta abordagem é essencial para desenvolver uma prática educacional transformadora.

Enxergar o inglês apenas como Língua Franca, passa a ser um olhar simplista, se não vier acompanhado de uma perspectiva decolonial e intercultural. As aulas precisam ser pensadas para que os estudantes aprendam um novo idioma por meio de atividades significativas, que relacione essa língua também a povos subalternizados, que as ideias e imagens adotadas durante o processo de ensino-aprendizagem não expressem apenas realidades europeias ou estadunidenses. Enfim, aulas que não sirvam apenas como veículo para a manutenção e/ou expansão de culturas e saberes hegemônicos, com o homem hétero-cis no centro de tudo.

Essa tarefa exige do educador um olhar muito atento, sempre alerta, pois estamos condicionados a considerar a matriz colonial como sendo a única opção, ou quiçá, na pior das hipóteses a melhor opção.

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. (CANDAU, 2020, p. 681)

Nesse sentido, cabe não só aos docentes, mas também coordenadores e diretores escolares, questionar constantemente o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro e belo, enraizados e fundamentados a partir de uma matriz colonial do poder, do ser e do saber.

Por isso, para que essa pesquisa traga em seu bojo tanto características teóricas quanto práticas, e possa contribuir para propagar o ensino decolonial de LI, são elencados a seguir conceitos relevantes para considerarmos em nosso processo de planejamento de aulas:

- Desigualdades e diferenças socioeconômicas e culturais
- Pluralidade de gêneros
- Diversidade étnico-raciais
- Saberes locais
- Inglês *desestrangeirizado*

Acreditamos que trazeremos esses temas, entre outros de forma constante e problematizada para a sala de aula, contribui com o fortalecimento de tantos sujeitos que foram silenciados ao longo do tempo. O apagamento em nossos currículos dos temas supramencionados acarreta na manutenção da matriz colonial, isto é, descompromissada com a justiça social. No entanto, essas propostas não são medidas drásticas ou radicais, mas sim pautadas no “agrietar-se”, agindo nas pequenas fissuras encontradas dentro das propostas pedagógicas tradicionais. Para que isso ocorra, precisamos nos apropriar de conceitos e temas considerados “difíceis”, por também serem considerados “polêmicos”. Ao mudarmos um texto ou uma imagem que reflita uma realidade branca heteropatriarcal e eurocentrada, por outra que traga uma diversidade de realidades subalternizadas, por exemplo, agiremos suavemente, porém de modo questionador e crítico, desnaturalizando a colonialidade, fazendo de nossas salas de aula um lócus de libertação, resistência e insurgência.

De acordo com hooks (2003, p. 55), “falta disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua a consciência de raça, do sexo e da classe social [que] tem suas raízes muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas”. Dito isso, *esperancemos*, do verbo *esperançar*, cunhado por Paulo Freire (1992) que não tenhamos medo de agir e transformar nossas realidades educacionais.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992)

Do ponto de vista positivo, experiências recentes têm descortinado novas possibilidades para o ensino de inglês que aproximam o ensino de uma perspectiva decolonial. Pereira (2022) destaca que novas apropriações dos métodos de ensino podem produzir resultados outros, diferentes daqueles marcados pela colonialidade:

Ao transubstanciar pontes metafóricas entre escola e sociedade em práticas críticas, reflexivas e transformadoras, o professor opera um desvio em relação ao método. Tal pedagogia tem como princípio contemplar as demandas do contexto em que é aplicada, problematizar a dicotomia entre teoria e prática e ressaltar o caráter político da educação. (PEREIRA, 2022, p.150)

Uma das possibilidades, de acordo com Pereira, é substituir a linguagem e os contextos dos países do norte pela realidade e pelas expressões dos falantes da língua que tenham trajetórias históricas e culturais mais próximas dos estudantes brasileiros e que muitas vezes compartilham os mesmos processos históricos, como a colonização:

Uma alternativa para estabelecer uma ponte entre vivências em sala de aula e fora dela sem deixar de contemplar temáticas que imprimam um sentido de alteridade é partir de insumos culturais de países onde o inglês é falado e que se aproximam mais da realidade sociocultural brasileira, ou seja, insumos situados no Sul Global. (PEREIRA, 2022, p.151).

Rodrigues et al (2019) destaca que os processos recentes de expansão do inglês como língua universal pode ter um efeito inverso do pretendido originalmente, as brechas mencionadas por Walsh (2009), que é o de reduzir o peso que a pretensa universalidade, característica da modernidade eurocentrada, propunha, o que reduz sua influência em sala de aula.

[...] a globalização do inglês e seu uso crescente em contextos não-nativos sugerem um afastamento de um modelo monolíngue de falantes nativos como a forma ideal de uso da língua a ser abordada pelos professores. Esse enfraquecimento do falante nativo como o interlocutor ideal sugere também um enfraquecimento da influência ocidental que a língua pode ter na sala de aula. (RODRIGUES ET AL, 2019, p. 7)

Essa situação pode gerar como possibilidade “mais espaço para que o inglês seja ensinado com foco nos saberes e nas culturas locais como conteúdo pedagógico.” (RODRIGUES ET AL, 2019, p. 7). Na prática, isso tem permitido ser:

[...] cada vez mais possível conceituar o ensino de inglês em contextos locais como livre do modelo idealizado do falante nativo e dos conceitos coloniais, ocidentalizados, de metodologia do ensino de línguas, em favor das realidades

cotidianas desses contextos locais, assim como a expertise localizada de profissionais que trabalham nesses contextos. (p.8)

Pensando a realidade do ensino de língua estrangeira para os povos indígenas, eles apontam que:

A abordagem sociocultural do ensino de línguas pode ser útil para atender às necessidades das comunidades indígenas brasileiras de preservar e valorizar sua cultura e saberes tradicionais. Logo, aspectos da própria paisagem cultural dos estudantes e professores indígenas poderiam ser usados como a principal fonte do conteúdo cultural e linguístico a ser ensinado em inglês (RODRIGUES ET AL, 2019. p. 11)

Esses exemplos apontam para uma realidade que pode ser modificada a partir da ação docente em sala de aula desde que efetivamente, esteja comprometida com o questionamento dos padrões hegemônicos de reprodução da língua, que considerem a vivência história e cultural dos estudantes brasileiros e, principalmente, que reflitam e questionem as relações de poder e o papel que a língua estudada teve como instrumento de dominação.

Essa ação docente é essencial para que o projeto decolonial, como proposta político-pedagógica, seja adotado como perspectiva metodológica e curricular de forma a trazer possibilidades outras para o ensino de Inglês na escola básica.

4 A COLABORAÇÃO DOCENTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

A opção metodológica desta pesquisa baseou-se na adoção de construtos da Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante PCCol), escolhidos por serem os mais adequados para atingir os objetivos estabelecidos diante das condições concretas do estudo. Esta abordagem enfatiza a necessidade de amplificar vozes de "grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e encontram-se dominados, submetidos, excluídos ou silenciados nos âmbitos da vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais" (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 62). Tal necessidade se torna ainda mais iminente à medida que observamos um desgaste contínuo da autonomia docente, com a educação sendo transformada em um produto neoliberal, sujeita às dinâmicas de poder econômico, seja no âmbito público ou privado. Essa realidade impõe aos educadores uma posição de vulnerabilidade diante de estruturas de poder verticalizadas, que priorizam os interesses de detentores do capital em detrimento do conhecimento especializado dos profissionais da educação sobre as especificidades do ambiente escolar.

Dentro desse contexto, a abordagem decolonial, que promove uma recusa às hierarquias impostas pela modernidade e sustentadas por diversas formas de dominação hegemônica, pressupõe uma ação coletiva. Essa colaboração entre indivíduos, cientes de suas distintas histórias e identidades, é essencial para fomentar "uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados" (CANDAU e SACAVINO, 2013, p. 62), ressaltando a importância da educação como ferramenta de transformação social e de justiça.

O empoderamento individual se refere à capacitação das pessoas para tomar decisões, exercer controle sobre suas próprias vidas e alcançar seus objetivos pessoais, aumentando assim sua autoestima e autoconfiança. No contexto coletivo, o empoderamento envolve a construção de comunidades mais fortes e coesas, capazes de agir juntas em prol de interesses comuns, desafiando estruturas de poder desiguais e promovendo mudanças sociais.

Implementar uma educação voltada para o empoderamento demanda uma abordagem crítica que questione e transforme as relações de poder existentes dentro da sociedade e do sistema educacional. Isso envolve criar espaços seguros para o diálogo e a aprendizagem, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, e onde o conhecimento seja construído coletivamente.

4.1. A Pesquisa Crítica de Colaboração como alternativa metodológica

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) se insere na abordagem qualitativa, e é baseada no paradigma crítico de investigação, indo de encontro a teoria sócio-histórica (TSH) que compartilha dos conceitos teóricos de Marx e Engels, que acreditavam que o homem se constitui na interação com as relações sociais. A PCCol é uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares. É um tipo de pesquisa de intervenção formativa voltada para a transformação intencional de contextos, para o envolvimento coletivo na busca por soluções compartilhadas, para a experimentação com a crise como base de desenvolvimento, e para a constituição de agentes que se organizam como um coletivo (MAGALHÃES, 2011).

Como enfoque metodológico, a PCCol busca construir conhecimento coletivamente por meio da colaboração entre pesquisadores e participantes da pesquisa, com o objetivo de desafiar as desigualdades de poder e de conhecimentos existentes. Isso é alcançado pela valorização das perspectivas e dos saberes dos participantes, e da construção de relações horizontais entre todos os envolvidos no processo, em vez de uma relação hierárquica tradicional. A PCCol também busca promover ação social e mudanças positivas na comunidade pesquisada. Magalhães (2007) afirma que na PCCol, o pesquisador e os sujeitos participantes têm papel ativo na construção e transformação do conhecimento.

Além disso, por estar inserida dentro de uma abordagem crítica tem como um de seus principais objetivos, a possibilidade de união entre “[...] as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, buscando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (ALAVES-MAZZOTTI, 1996, p. 19). Por isso, a abertura para a participação de todos é tão crucial, já que esse movimento horizontaliza a questão da figura de poder, tradicionalmente conferidos aos pesquisadores.

Ao oferecer transparência e abertura para que os participantes possam colocar suas questões, estes passam também, a serem criadores de novas formas de ensino. Deste modo, geramos uma rede menos hierárquica e mais democrática, que segundo Magalhães (2011), propicia a “igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados atribuídos a teorias de ensino/aprendizagem, em questionar e repensar essas teorias com base na prática”.

Essa abordagem, de natureza intervencionista, permite que a análise de dados vise à transformação ou nova interpretação da realidade dos participantes durante a pesquisa. Destaca-se a importância de uma postura crítica e questionadora, bem como a criação de espaços para

que os participantes possam usar a linguagem de forma intencional e reflexiva para examinar, compreender criticamente e analisar o significado de suas ações, segundo Magalhães (2011, p.15). Portanto, ancorados no aspecto intervencionista desta abordagem, nosso objetivo é entender e contribuir para a transformação das realidades das pessoas envolvidas na pesquisa, em vez de meramente observá-las ou analisá-las de maneira distanciada e objetiva. O foco é promover aprendizado e reflexão coletivos, baseando-se no questionamento dos significados estabelecidos e na reinterpretação ou criação de novos significados, como sugerido por Magalhães (2009).

Esse tipo de aporte teórico-metodológico enfatiza a importância da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo, isso significa dizer que os conceitos de democracia e diálogo direcionaram todo o percurso metodológico da pesquisa, e foram levados em conta durante a interpretação e análise da materialidade discursiva produzida entre participantes assim como a minha própria. Desse modo, tanto o processo, quanto os resultados, podem ser úteis e relevantes para todos os envolvidos, possibilitando mudanças positivas em suas vidas e em suas comunidades. Tais reflexões são evidenciadas Magalhães (2007, p. 59), ao afirmar que a PCCol:

[...] se propõe a criar experiências que culminem em aprendizagem, isto é, que propiciem aos participantes oportunidades para (a): tornarem suas ações autoconscientes e reflexivas; (b) informarem suas ações em uma análise crítica da prática social; e (c) verem-se e à sua situação social de uma nova maneira, necessitam de um método crítico de investigação embasado no “diálogo e na participação”.

A colaboração crítica, entendida aqui como um método-teórico, costuma trazer um certo desconforto, guiado pelo questionamento e tentativa de solução de conflitos constantes, trazendo forte envolvimento cognitivo-emocional entre seus participantes. Porém, apesar desses pontos de tensão, é apropriada para um estudo que visa alcançar professores e professoras, de modo que um ensino-aprendizagem menos pautado em paradigmas coloniais, possa se tornar realidade. Magalhães (2009, p. 53), ao tratar da situação das escolas públicas brasileiras, afirma que:

[...] existe grande necessidade em discutir-se os métodos que organizam os programas e projetos de extensão e de pesquisa conduzidos em contextos escolares e que tal formação deve colaborar para a construção de profissionais reflexivos e críticos, de modo que possam gerar transformações na cultura escolar tradicional.

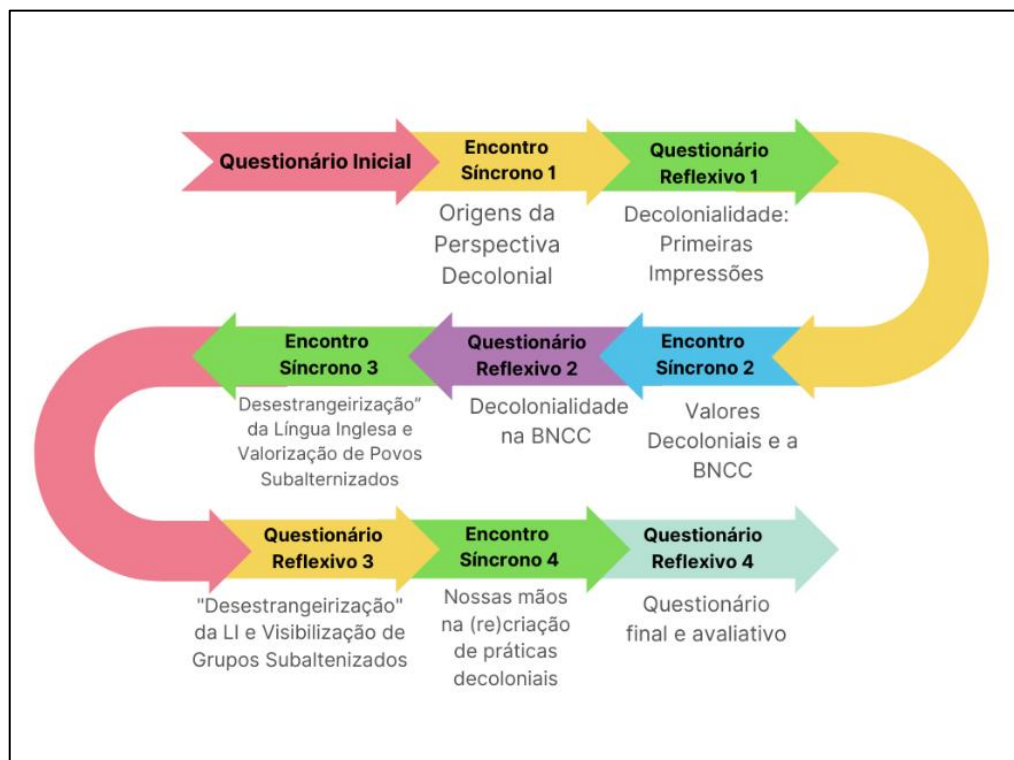
Nesse sentido, percebe-se a relevância da construção de uma variedade de cursos e oficinas que partam de práticas e experiências oriundas do chão da escola, portanto,

provenientes de diversos corpos docentes. Como esclarece Fuga (2009), a colaboração estabelece a ideia de coautoria e de coconstrução entre pesquisadores e participantes no processo de criação e transformação do conhecimento.

Por essa razão, como forma de produção e coleta de dados, optamos pelo oferecimento de uma oficina de formação docente, intitulada *Decolonialidade e Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais*, ministrada por meio da plataforma *moodle*, oferecida pelo Colégio Pedro II, cujo tema central foi a Decolonialidade. Essa formação teve como objetivo gerar reflexões e posteriormente atividades pedagógicas baseadas nas discussões realizadas em grupo, para culminar na criação de um e-book contendo atividades e sugestões metodológicas à luz do paradigma decolonial, sendo este nosso Produto Educacional (PE).

Para a produção de dados, foram realizados os seguintes eventos:

Gráfico 1 - Percurso da produção de dados



Fonte: construído pela autora (2023)

O gráfico 1 detalhado mostra o percurso de produção de dados em um estudo focado na perspectiva decolonial, começando com um "Questionário Inicial" e avançando através de várias etapas de encontros síncronos e questionários reflexivos. Cada ponto representa uma fase específica no processo, destacando a sequência de atividades planejadas para aprofundar o entendimento dos participantes sobre decolonialidade e aplicá-la em práticas educativas. As

etapas incluem leitura de textos teóricos acerca do tema, apresentações teóricas, reflexões em grupo, formulários para reflexão individual sobre os temas abordados e elaboração conjunta e individual de atividades, evidenciando o compromisso com uma abordagem crítica, colaborativa, intervencionista e transformadora no âmbito educacional.

Para possibilitarmos maior troca e compartilhamento de experiências e ideias, oferecemos 4 encontros síncronos, como ilustrado no gráfico 1, também pela plataforma *moodle*. Com essa estratégia, pudemos contribuir com a construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal para estabelecer relações colaborativas.

De acordo com Vygotsky (1934/1988), a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) é a área entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível de desenvolvimento potencial de um indivíduo quando estimulado por adultos ou outras crianças mais experientes. É o espaço onde o desenvolvimento ocorre durante o processo de aprendizagem. Esta zona é única para cada pessoa, pois depende de vários fatores, como habilidades, experiência, conhecimento prévio e nível de madurez. A ZPD sugere que as crianças podem alcançar competências que não conseguem atingir sozinhas, mediante a orientação e apoio de um adulto ou de um colega mais experiente.

No entanto, podemos aplicar os pressupostos da ZPD para qualquer faixa etária, pois independente de nossa idade sempre estaremos em desenvolvimento. Ao participarem da oficina de formação, os docentes apresentaram níveis distintos de conhecimento acerca da Decolonialidade, possibilitando momentos de aprendizagem e compartilhamento de seus saberes durante as trocas e reflexões feitas ao longo dos encontros.

Para fazer a análise dos dados gerados ao longo dos encontros com docentes, é preciso discutir o conceito de ZPD como um movimento dialógico, dialético e colaborativo. Dialógico por ter relação com o outro, com um participante mais ou menos experiente que você; dialético, pois toda negociação de sentidos e significados por meio da linguagem pressupõe zonas de contradição e tensão; e colaborativa porque essa negociação de sentidos e significados possibilita a transformação coletiva dos indivíduos. Logo, como podemos perceber, o conceito de colaboração é constitutivo da ZPD, na criação de espaços de negociação de sentidos e significados em contextos socioculturais por meio da linguagem.

Sendo assim, a teoria de Vygotsky (1934/2000) partiu da ideia de que os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem, sendo essa o meio pelo qual o ser humano constrói-se como sujeito, pois passa a atribuir significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural. Ao se falar de linguagem

sob uma perspectiva vygotskyana, é preciso ressaltar que há uma diferenciação, em sua obra entre significado e sentido.

O significado é definido sócio-historicamente e permanece estável ao longo das diversas alterações possíveis do sentido de uma palavra, há uma relação intrínseca entre a palavra e seu significado, pois constitui um verdadeiro ato intelectual enquanto expressa uma generalização ou um conceito.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

Logo, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado: “Isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual” (VYGOTSKY, 1996, p. 289).

Já o sentido de uma palavra está relacionado à aspectos subjetivos e modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, está relacionado à fatos psicológicos interiores e por essa razão passam por zonas de instabilidade e fluidez. O sentido é, portanto, aquele instante e não tem a estabilidade de um significado, pois mudará sempre que alterarem os interlocutores ou os eventos, tem caráter provisório e é constantemente revisitado, logo, torna-se novo o sentido em situações novas. Os sentidos são mais individualizados, ao passo que os significados são partilhados por uma sociedade e cultura específicas. Vygotsky, ao diferenciar sentido e significado, afirma:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala” (1996, p. 125).

Quando agimos e atuamos no mundo social, construímos sentidos e significados que se tornam definidores da realidade social que nos cerca e também da nossa constituição enquanto sujeitos agentes (MOITA LOPES, 2006). Nossas práticas discursivas possibilitam a

identificação de significados e a construção de novos sentidos capazes de revelar a compreensão que os indivíduos têm de si mesmos, dos outros e do mundo social no qual estão inseridos.

Os conceitos discutidos acima são de grande importância na análise que será feita por meio da materialidade discursiva produzida por todos os envolvidos na pesquisa, considerando as diferentes visões e expectativas sobre ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de forma decolonial e a forma com que o discurso de todos se desenvolve num processo histórico, modificando-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados (VYGOTSKY, 1934/2009, p.400). Todos os participantes, em alguma medida, por meio de interações reflexivas, sofrerão algum tipo de transformação e isso poderá ser notado no discurso. Por tal razão, Vygotsky tem como ponto central de seus estudos a relação entre pensamento e linguagem que se opõe a uma ideia mecanicista, na qual o pensamento era estudado separadamente da linguagem e vice-versa:

Ao pesquisador que resolvesse resolver a questão do pensamento e da linguagem decompondo-a em linguagem e pensamento sucederia o mesmo que a qualquer outra pessoa que, ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes –, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria, surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos. (VYGOTSKY, 1934/2009, p.5)

Por meio da metáfora da decomposição dos elementos formadores da água, o autor demonstra que a dissociação do pensamento e da linguagem traria resultados completamente diferentes de quando analisados como um par único. Vygotsky (1934/2009) entende que os sentidos e significados são unidades da totalidade complexa, ou seja, um produto que “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”.

Quando pensamos estamos produzindo linguagem, mesmo quando não a externalizamos, a linguagem está sempre atrelada ao pensamento e vice-versa. Logo, ao levarmos indivíduos a reflexão e discussão crítica acerca de algum tema, estaremos inevitavelmente produzindo pensamento e linguagem e construindo sentidos e significados.

A importância do estudo do sentido e significado está justamente na “generalização latente” expressa pela palavra, que torna possível a comunicação entre os seres humanos e da mesma forma está diretamente relacionada a questão afetiva e intelectual humana. De acordo com Vygotsky a análise das unidades complexas, no caso os sentidos e significados, “mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e

intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia” (VYGOTSKY, 1934/2009, p.16).

Durante a oficina, além de ser apresentado o paradigma decolonial, buscou-se descobrir quais sentidos e significados para esse tema os participantes construirão, sabendo-se que o pensamento precede a palavra, é interessante notar por meio do discurso individual e coletivo como a decolonialidade pode ou não fazer parte de nossas práxis.

Com foco nessas práxis e na interação durante os encontros reflexivos buscamos colaborativamente contribuir para uma prática de ensino mais crítica no sentido de trazer a reflexão da relevância, dos objetivos e da eficácia das atividades utilizadas em sala tendo como base a perspectiva decolonial, o qual, segundo Liberali (2008, p.41) “teria, que em sua base, dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos”.

Por isso podemos dizer que a pesquisa tem cunho crítico e colaborativo e segue os ideais metodológicos vygotskianos que tem como base o método materialista histórico-dialético de Marx que foi primeiramente utilizado para estudar o sistema capitalista. Esse foi levado adiante e desenvolvido por Vygotsky na psicologia (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 25) e, foi através desse método de caráter monista, que Vygotsky desempenhou uma revolução do método no qual propunha contribuir com uma visão não dualista, que existia nas ciências humanas no mundo ocidental, como identificam Newman e Holzman (2002, p. 2626):

Durante centenas de anos, o pensamento ocidental tinha acumulado uma lista quase infinita de dualismos ou bifurcações filosóficas e metodológicas: mente, corpo; forma, conteúdo; passado, presente; particular, universal; indivíduo, sociedade; indivíduo grupo; empirismo, idealismo; permanência, mudança; consciente, inconsciente; premissa, implicações da premissa.

Segundo Newman e Holzman (2002, p.29) o valor do trabalho de Vygotsky “reside em seu método – em que os resultados do método e o método mesmo são inseparáveis”. Segundo Vygotsky (1930/1994, p.86) o método deve ser instrumento-e-resultado, e argumenta que “o método é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”.

A importância da categoria de colaboração para esta pesquisa está no fato de que possibilita contradições nas negociações que irão ocorrerem ou não entre todos os indivíduos envolvidos, com o intuito de alavancar processos criativos e de aprendizagem de todos em prol de novas práticas pedagógicas à luz da decolonialidade.

Com foco na prática docente, a oficina em suas etapas síncronas, por meio da interação entre participantes, focou em colaborativamente contribuir para uma prática de ensino mais

crítica no sentido de trazer a reflexão da relevância, dos objetivos e da eficácia das atividades utilizadas em sala, tendo como base a perspectiva decolonial.

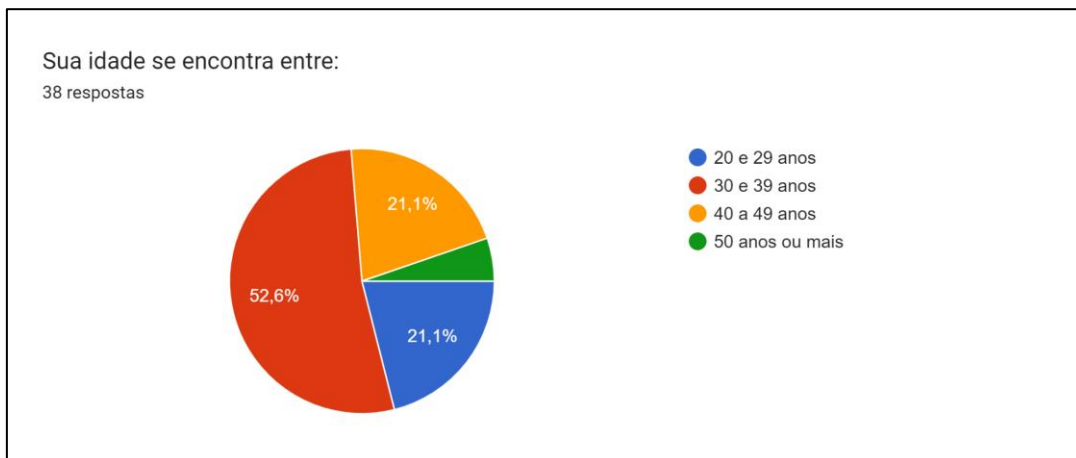
Assim, a metodologia adotada na pesquisa integrou a teoria da Pedagogia Crítica Colaborativa com práticas de intervenção colaborativa, objetivando desenvolver conhecimento através da experiência compartilhada e reflexão mútua entre pesquisadores e professores.

A partir dos dados gerados durante a oficina buscamos possibilitar construção de novos sentidos e significados (VYGOTSKY, 1996) acerca do tema.

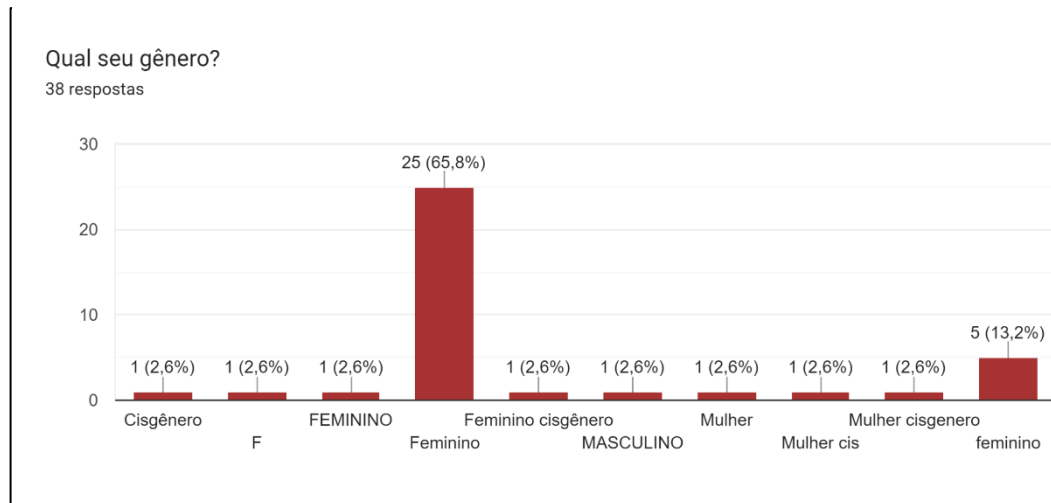
4.2. Os participantes da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa com o envolvimento dos participantes foi a aplicação de um questionário online com o intuito de obter um perfil docente e conhecer um pouco da prática pedagógica adotada em sala de aula. Foram 21 perguntas respondidas por 38 participantes.

Gráfico 2 - Idade



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 3 - Gênero

Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Como afirmado, o questionário inicial foi respondido por 38 participantes. O maior número de respondentes foi na faixa de 30 a 39 anos e em sua maioria se definiram como gênero feminino. De certa forma, essa primeira informação confirma o que é dito em pesquisas mais amplas. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2020 e o Censo da Educação Superior 2019, que são os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil tem 172.030 professores e professoras de Língua Inglesa na educação básica. Do total, 80,34% são mulheres e 19,66% são homens. Em nossa pesquisa, cerca de 65,7% das participantes eram mulheres.

O gráfico 3 também se aproxima dos dados do Censo da Educação Superior 2019 apontando que 72,2% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,8% são do sexo masculino. Auad (2017) argumenta que a visão do magistério como uma carreira tipicamente feminina se sustenta em paradigmas antigos. Esses paradigmas perpetuam representações convencionais sobre as mulheres, consolidando a associação entre os papéis de mulher, mãe e professora.

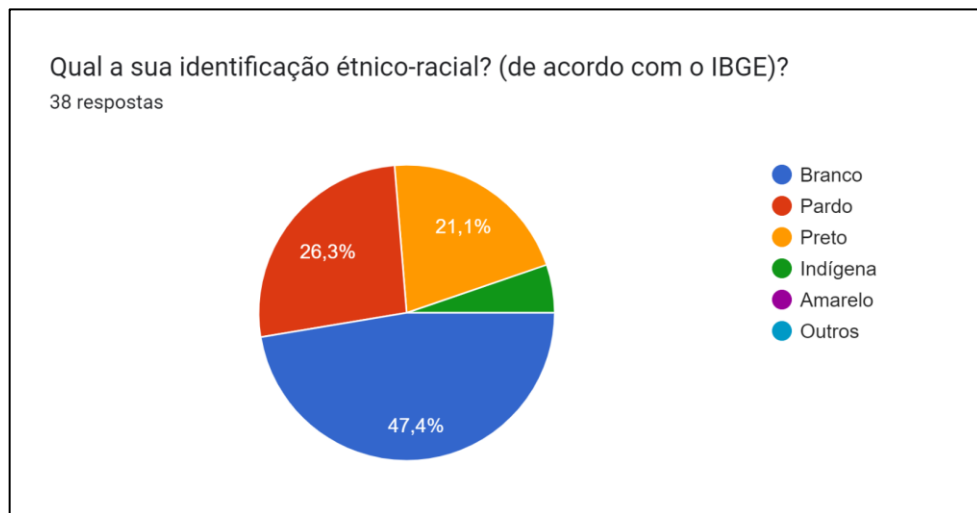
Quando Louro (2020) aborda a trajetória histórica das mulheres no Brasil, particularmente no âmbito educacional, ela enfatiza a percepção social do magistério como uma profissão adequada para o sexo feminino. Essa concepção advém da crença de que as habilidades de cuidado e educação das mulheres são inatas, paralelamente à ideia de que a docência é uma continuação do papel materno:

Afirmavam que as mulheres tinham, 'por natureza', uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e 'naturais educadoras', portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério

representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espiritual’. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2020, p. 450).

Embora esse trabalho não se dedique extensivamente à análise das questões de gênero, é necessário destacar a relevância desse debate. Sua importância torna-se ainda mais evidente ao considerarmos o impacto da colonialidade, um processo que nos influencia de maneira significativa, resultando na opressão de diversos grupos, dentre eles, as mulheres, que, frequentemente encarregadas de disseminar conhecimentos que perpetuam a dominação colonial, ocupam uma posição única. A partir de uma abordagem que visa desenvolver estratégias anti-hegemônicas, a identidade de gênero e as experiências vivenciadas pelas mulheres emergem como recursos valiosos. Esses elementos podem contribuir para a elaboração de perspectivas inovadoras sobre o desenvolvimento tanto de estudantes quanto de docentes, desafiando os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Gráfico 4 - Identificação étnico-racial

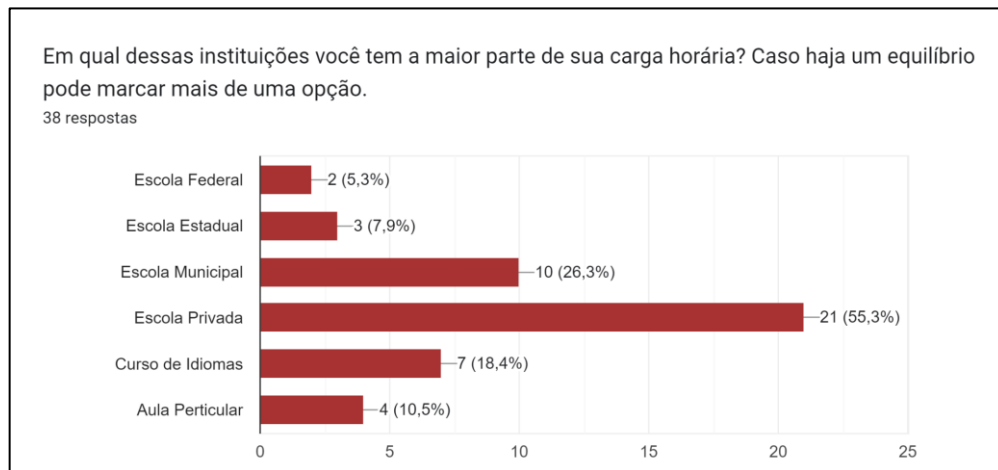


Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023.

O pertencimento étnico-racial dos participantes se assemelha à divisão por raça identificada no mais recente Censo. A soma de pretos, pardos e indígenas atinge pouco mais de 50%. Historicamente, o pertencimento étnico docente no Brasil foi exercido por pessoas brancas, especialmente em posições de maior prestígio ou em instituições de ensino superior, conforme aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que incluem dados do Censo Escolar 2021. Isso reflete, em parte, as desigualdades sociais e raciais mais amplas presentes na sociedade brasileira.

No entanto, é importante notar que, nas últimas décadas, tem havido um esforço significativo para aumentar a diversidade racial entre os professores, especialmente por meio de políticas de ação afirmativa e outros programas de inclusão. Isso tem levado a um aumento na representação de educadores negros e pardos, particularmente nas escolas públicas e em níveis de ensino mais básicos. Essas tendências podem variar e são influenciadas por vários fatores, incluindo políticas educacionais, mudanças demográficas e iniciativas para promover a igualdade racial na educação. Essa mudança no perfil docente também pode ser um elemento importante para pensarmos os processos de reorganização da educação no país, na medida em que traz para dentro da realidade do magistério, experiências e histórias das populações historicamente oprimidas.

Gráfico 5 - Rede de atuação dos docentes



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023

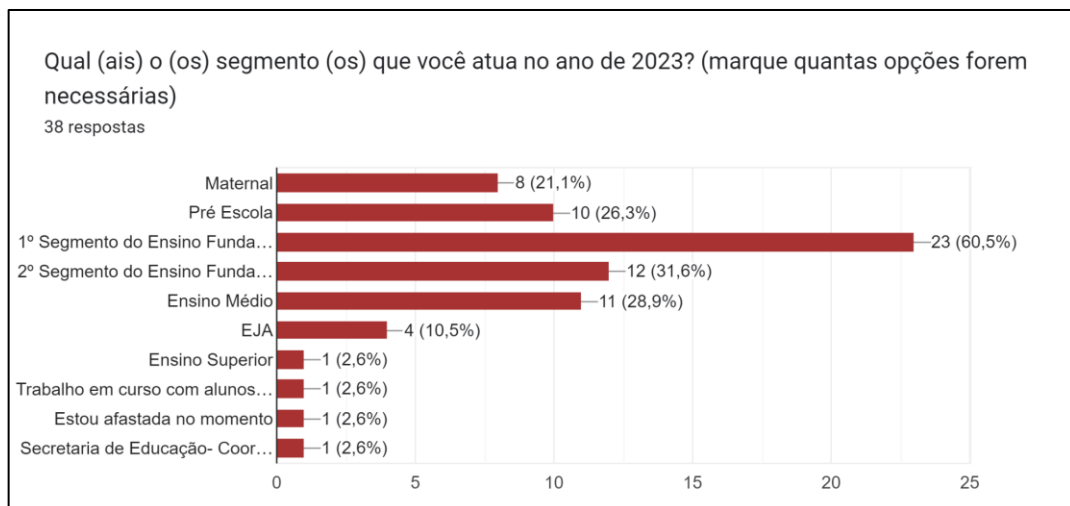
Gráfico 6 - Tempo de atuação profissional



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023

Os dados obtidos nas perguntas sobre carga horária e tempo de magistério apontam que a rede privada ainda é o lugar que majoritariamente absorve a carga horária dos docentes de Inglês, algo em torno de 72, 8%. Quando cruzamos os dados com o tempo de atuação, observa-se que a maioria dos participantes (26) tem até 10 anos de carreira. Essa informação pode ser interpretada como resultado de dois processos: a redução do número de concursos públicos no Estado do Rio de Janeiro nos últimos anos e a expansão das diversas formas de atuação privada como docente de línguas estrangeiras. A iniciativa privada termina por ser uma alternativa para inserção no mercado de trabalho para os que chegam ou estão em processo de consolidação das carreiras.

Gráfico 7- Segmento de atuação dos docentes



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023.

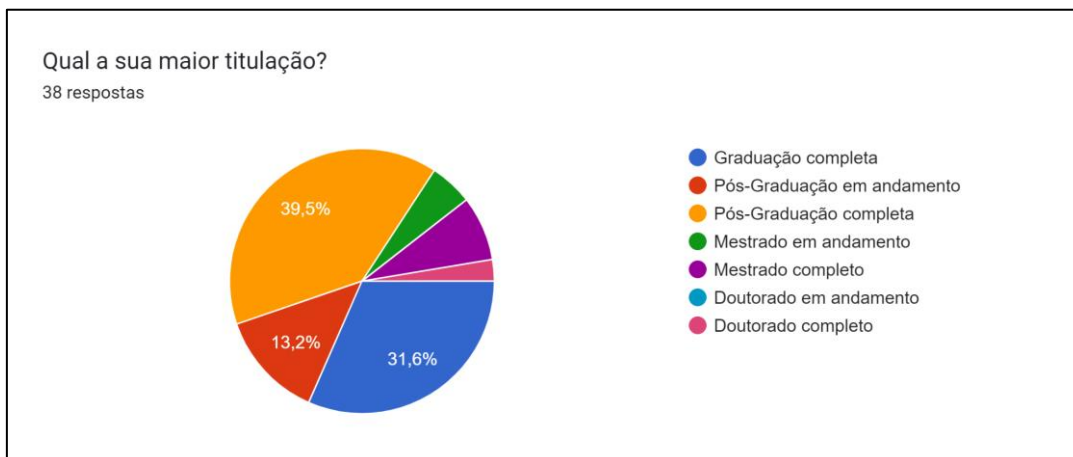
Apesar de a oficina ter sido elaborada com foco nos Anos Iniciais, percebemos que uma grande parcela dos respondentes encontra-se atuando também nos demais segmentos da educação básica, o que é muito comum na área de Língua Inglesa. Mesmo com o crescimento da oferta de LI nos AI nos últimos anos, ainda é um campo restrito, tanto em quantidade de oportunidades, como no que diz respeito à remuneração. Dessa forma, os 40% de participantes que têm sua principal atuação em outros segmentos reflete esse contexto da vida profissional. Sendo a atuação em diversos segmentos da escola básica uma característica relevante no que diz respeito ao profissional de LI a exclusividade em segmentos, que pode ser uma característica de outras disciplinas, porém não é comum em Língua Inglesa, o que em alguma medida ilustra um tipo de precarização nesta modalidade, pois o profissional ao ter que atuar em muitas turmas de séries e faixa etária distintas, não possui boas condições para se especializar.

Um fator a ser observado nos próximos anos é se a ampliação do ensino de Inglês tanto no setor público (por conta das alterações da BNCC, em especial no Ensino Médio e nos Anos Iniciais), quanto no setor privado (com a expansão das diversas formas de atuação no ensino de línguas, inclusive online) trará alterações neste perfil docente. Venco (2019) alerta para o processo de *uberização* da atividade docente. De acordo com a autora, essa condição se caracteriza:

(a) no cadastramento de estudantes em formação ou profissionais formados na condição de temporários ou eventuais, nas diretorias de ensino e escolas, respectivamente, sem que haja um aplicativo para isso; (b) na propagação de uma ideia de liberdade no trabalho, calcada pela autodefinição da própria jornada e do ganho salarial obtido pelo trabalho por conta própria. Tal dimensão, compreende-se, consiste em uma falsa noção de autonomia e independência, implica importantes intensificação e carga do trabalho, com vistas a obter rendimentos suficientes à sobrevivência. (VENCO, 2019, p. 7)

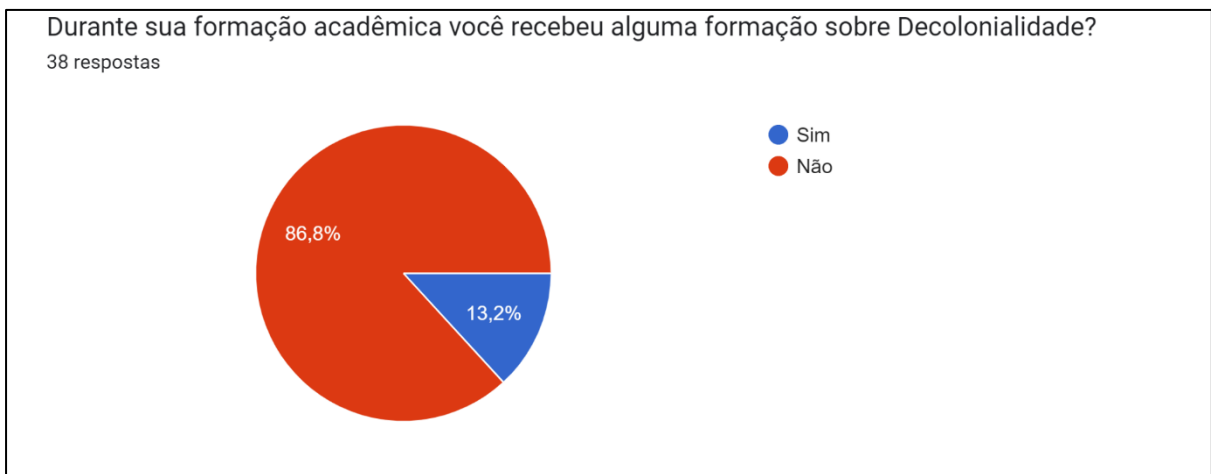
A formação recente e a busca por consolidação da carreira podem explicar a procura por formação encontrada no segmento que é identificável no gráfico 8. A maior parcela dos participantes é de docentes que estão em processo de formação acadêmica. A ampliação das exigências e a busca por novas metodologias e ferramentas que colaborem na atuação e nas práticas pedagógicas justificam esses dados.

Gráfico 8 - Nível de formação acadêmica



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 9 - Conhecimento acerca da Decolonialidade



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Mesmo sendo a maioria dos respondentes pós-graduados, como podemos observar no gráfico 8, percebemos que a maior parte, não recebeu uma formação cujo tema Decolonialidade fosse abordado.

Os gráficos 8 e 9 levantam uma questão interessante. Apesar de cerca de 69% ter feito alguma pós-graduação, o índice dos que já tinham travado conhecimento/diálogo com a decolonialidade é de apenas 13,2%. De certa maneira, isso tem relação com a pouca difusão nos cursos acadêmicos da perspectiva decolonial. E mesmo quando isso ocorre, muitas vezes é apenas uma menção acadêmica, sem conexão com as ações efetivas de questionamento dos padrões eurocentrados ou de compromisso com a luta dos grupos oprimidos. (Bernadino-Costa et al, 2018). Por isso, não surpreende que a busca pelo tema Decolonialidade tenha despertado mais interesse em pessoas com o nível de pós-graduação completa. O gráfico 10 apresentado a seguir, reforça essa percepção quando indica que somente 10,5 % dos participantes realizou alguma formação dentro da perspectiva decolonial antes do presente curso.

Gráfico 10 - Formação acerca da Decolonialidade

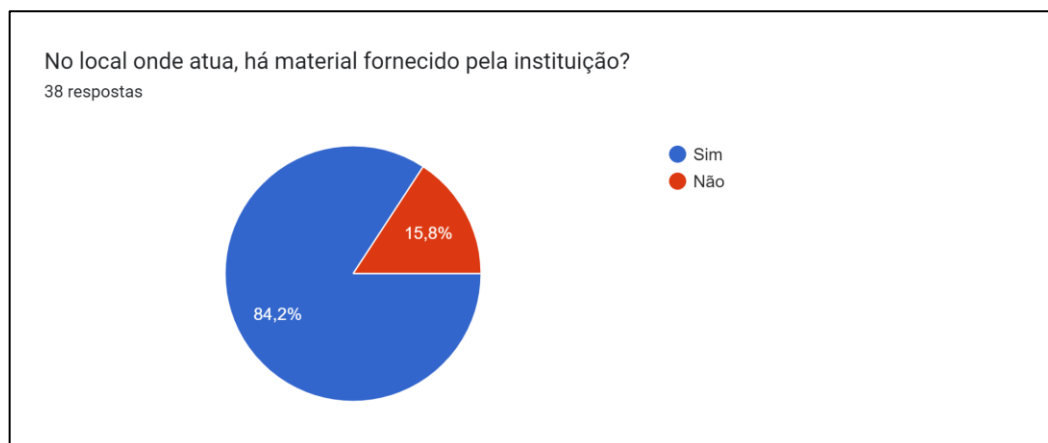


Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023.

A Decolonialidade, dentro da Educação Básica é um tema considerado novo, dentro dos estudos de LE, principalmente com pouca oferta de cursos que abordem o tema. Apenas 4 respondentes relataram já terem feito algum curso de extensão que abordassem a perspectiva decolonial.

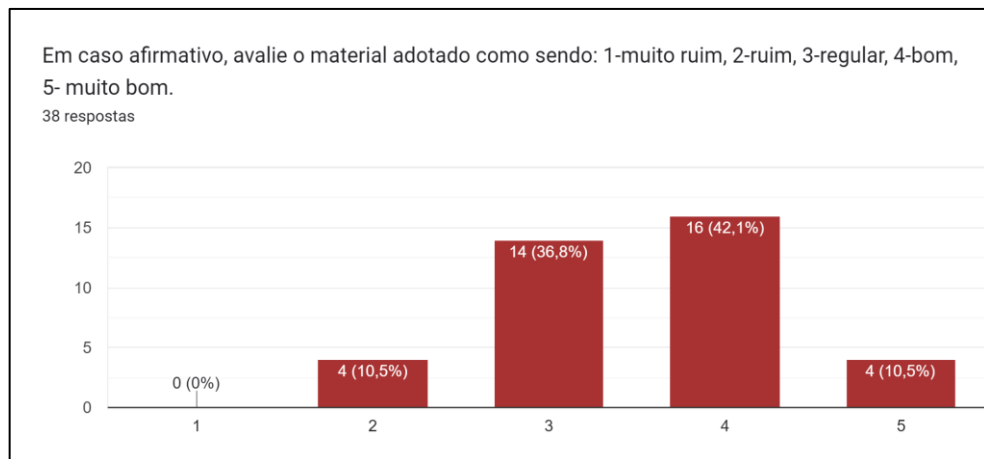
Outro elemento importante para compreensão de quem são os participantes da pesquisa é a percepção que eles/elas têm do material didático com o qual trabalham. Os gráficos 11 e 12 abordam essa temática.

Gráfico 11 - Existência de material no local onde o profissional atua



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023

Gráfico 12 - Avaliação do material utilizado



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2023

Podemos observar que 52,6%, isto é, 20 dos respondentes avaliaram o material que utilizam como sendo bom ou muito bom e 47,3%, um total de 18 dos respondentes, classificou o material como sendo ruim ou regular, mostrando uma divergência equilibrada de opiniões, o que nos leva a perceber que material com o qual devem trabalhar ainda não é uma questão satisfatória para uma boa parte dos respondentes.

Um dos elementos mais característicos do contexto educacional é o livro didático e, por isso, já se institucionalizou, ou seja, apresenta-se como algo natural, que “constitui” o processo de educação: “não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, da está nondo a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 8). E sua importância é mais acentuada em países como o Brasil, onde uma precária situação educacional “faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4). (PESSOA, 2009, p. 53)

Afinal, apesar da importância de o docente criar seus próprios materiais, considerando as especificidades dos estudantes, sabemos que o tempo destinado a essa preparação é na maioria dos casos, muito pequena ou inexistente em algumas instituições. Sendo assim, professores e professoras ainda têm no livro didático um grande aliado e instrumento que pode ou não colaborar com o sucesso de suas aulas.

Além disso, alguns dos participantes que classificaram o material como bom ou muito bom, demonstraram ter suas opiniões pautadas no fato de serem oriundos de editoras

internacionais, possuem algum tipo de tecnologia, ou darem ênfase a gramática e vocabulário por exemplo, o que ainda é uma visão moderna/colonial do que deva ser um bom material.

Desta forma, delineamos o perfil dos participantes iniciais da oficina, com 38 indivíduos respondendo ao questionário preliminar (Anexo A). Contudo, observou-se uma diminuição no número de participantes efetivos, totalizando 27 indivíduos que permaneceram ativos durante as sessões síncronas e executaram as atividades propostas, seja parcial ou integralmente.

A análise dos dados iniciais revela que a maioria dos respondentes consiste em mulheres brancas, na faixa etária de 30 a 39 anos. Este dado sugere a persistência de paradigmas patriarcais e tradicionais na distribuição de papéis sociais e profissionais, em que as mulheres são frequentemente incentivadas a assumir posições relacionadas ao cuidado, enquanto os homens são direcionados para funções que promovem maior geração de capital, poder e domínio. Nesse contexto, a docência é percebida como uma extensão do papel materno, desprovida da seriedade e do profissionalismo associados às carreiras tradicionalmente masculinas.

Ademais, a predominância de respondentes que se autodeclaram brancos suscita reflexões sobre a necessidade de estratégias de inclusão para docentes negros e indígenas na área de Língua Inglesa. A representatividade racial na educação é vista como fundamental para proporcionar aos estudantes brasileiros referências positivas de grupos historicamente colonizados, enfatizando a importância de uma maior diversidade racial entre os educadores.

Um aspecto notável nas respostas analisadas é que a maior parte da carga horária dos respondentes é dedicada ao trabalho em escolas privadas, representando 55,3% do total. Essa observação permite estabelecer uma correlação com a experiência profissional dos docentes, situando-se majoritariamente entre 5 e 10 anos. A partir desta análise, é possível inferir que os profissionais no início de suas carreiras tendem a ser mais absorvidos pelo setor privado, o que pode indicar uma escassez de concursos públicos nos últimos anos.

Conclui-se, ademais, que, apesar de os docentes possuírem experiência profissional relativamente recente, a maioria relatou ter tido pouco ou nenhum contato com temáticas decoloniais. Mesmo entre aqueles que tiveram algum contato, a dificuldade em estabelecer uma conexão direta entre a teoria e a prática pedagógica foi evidente. Este cenário reforça a importância e a necessidade de integrar teorias educacionais à prática, assegurando que as abordagens teóricas estejam vinculadas a aplicações práticas viáveis.

5 PERSPECTIVA DECOLONIAL E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA OFICINA COM DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA

Os dados da pesquisa foram organizados e categorizados por meio da Análise Temática (doravante AT) conforme a proposta de Braun e Clarke (2006), trata-se de um método de análise qualitativo usado para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. De acordo com as autoras mencionadas, existem mais de 30 abordagens diferentes para a AT em termos de procedimento e filosofia. Logo, a AT seria um termo amplo que abrange diferentes ATs (CLARKE, 2017). No entanto, essa abordagem não descarta o estudo prévio sobre análise de dados qualitativos.

A AT pode ser feita de forma indutiva, que não parte de uma seleção pronta de categorias ou temas, ou de forma dedutiva, partindo de um grupo previamente bem estabelecido de categorias ou temas. Por apresentar essa certa “liberdade” e flexibilidade, a AT é considerada como independente de teorias ou epistemologias. Esta pesquisa se propõe a executar a AT de forma indutiva, acreditando na possibilidade da emergência de temas ou categorias após a coleta dos dados e por ter mais ganhos ao não se engajar demais na literatura antes da análise.

Então, “o processo de AT começa com a procura nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa” (SOUZA, 2019, p. 54). Como o próprio nome diz, o cerne desse tipo de análise é o tema. Clarke (2017) refere-se a dois tipos de temas gerados com frequência nas análises qualitativas com uso de AT: o *bucket theme* (tema cesta) e o *storybook theme* (tema livro de histórias).

O tema cesta apresenta um apanhado do principal conteúdo das falas dos participantes, não avançando a partir da superfície dos dados. Dessa forma, não se depreende dos dados mais do que os participantes afirmaram, relatando séries de observações, sem uma análise plenamente desenvolvida, profunda e amadurecida sobre os dados. [...] Já o tema livro de histórias apresenta-se como plenamente completo, pronto. É um tratamento interpretativo, criativo e perspicaz sobre os dados, com a imersão e engajamento necessários. (CLARKE 2017, APUD SOUZA, 2019, p. 55)

Considerando as razões mencionadas anteriormente, entre as quais se destacam a flexibilidade do método indutivo em adaptar-se à diversidade e à complexidade do material discursivo dos participantes, bem como a sua capacidade de revelar padrões, temas e categorias emergentes de maneira orgânica, decidimos adotar esse enfoque metodológico. Além disso, a escolha do tema 'livro de histórias' como objeto central de nossa Análise Temática é

fundamentada na sua relevância cultural e educacional, além de sua capacidade intrínseca de engajar leitores em narrativas ricas e multifacetadas. Essa escolha temática permite-nos explorar, em alguma medida, os valores, as crenças e os ensinamentos implícitos nas narrativas, que são essenciais para entender as diversas formas através das quais o conteúdo produzido pode influenciar e refletir a comunidade analisada.

Ao aplicar a AT, com foco especial no modo indutivo e no tema 'livro de histórias', pretendemos desvendar os temas subjacentes e emergentes presentes nos textos selecionados para esse trabalho. Este processo envolverá a identificação cuidadosa e sistemática de padrões de significado que se repetem, permitindo assim uma interpretação rica e detalhada dos dados. Nosso objetivo é não apenas identificar os temas manifestos e latentes nas narrativas, mas também compreender como eles se relacionam com questões sociais, culturais e educacionais mais amplas. Esta abordagem nos permitirá, além de contribuir para o campo de estudo com *insights* significativos derivados de nossa análise, também enriquecer nossa compreensão das complexas interações entre literatura, sociedade e educação. Iniciamos nossa análise seguindo a seis etapas que serão descritas no quadro abaixo:

Quadro 3 - As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014)

Na fase 1 da análise registramos as perguntas mais relevantes em uma planilha com suas respectivas respostas, numerando os participantes, com o intuito perceber ao longo do processo, algum tipo de transformação acerca do paradigma decolonial e sua aplicabilidade nos Anos Iniciais. Foram selecionadas 21 questões, sendo que nem todos os participantes responderam às mesmas integralmente, de forma que a leitura repetida desses dados colaborou para que nos familiarizássemos com os mesmos e pudéssemos seguir para a etapa seguinte.

Na fase 2 foi criada uma outra planilha. Então, a partir das respostas dessa planilha e da transcrição dos encontros síncronos, tivemos melhores condições para criarmos códigos, que foram os responsáveis pela identificação de “um aspecto dos dados (um conteúdo latente ou um conteúdo semântico) que parece interessante ao analista de dados” (SOUZA, 2019, p. 56), justificando a marcação dos números de ocorrência dos mesmos, e auxiliando na identificação de possíveis padrões. O resultado dessa fase foi uma longa lista de diferentes códigos que colaboraram na busca pelos temas.

A fase 3 requer um olhar para a codificação feita anteriormente em busca da elaboração de temas mais abrangentes, isto é, a longa lista de códigos deve ser agrupada em unidades mais amplas.

É nessa fase em que se começa a pensar em relações, sejam estas entre os códigos, entre os temas ou entre diferentes níveis de temas (por exemplo: temas abrangentes e seus subtemas). Alguns códigos iniciais podem formar temas principais, ao passo que outros podem formar subtemas, e outros podem até mesmo ser descartados. (SOUZA, 2019, p.58)

O quadro a seguir apresenta os códigos gerados a partir das respostas aos formulários e transcrição dos encontros síncronos.

Quadro 4 - Lista de códigos gerados na fase 3

Adaptação de material	Decolonialidade aplicada nos Anos Iniciais	Diversidade de gêneros	Percepção de já realizar práticas decoloniais antes da oficina
Ampliação/pluralidade de	Desconstrução de valores e paradigmas tradicionais	Educação transformadora	Tornar-se um(a) professor(a) mais questionador(a)/ crítico(a)/ sensível

Aprendizado	Desconstrução de paradigmas tradicionais na escola que atua	Engrandecimento pessoal e profissional	Busca pela aplicação da teoria na prática
BNCC e valores decoloniais	Desconstrução de paradigmas tradicionais provenientes das famílias	Formação continuada/aprendizado	Receio da reação negativa dos responsáveis
BNCC e valores decoloniais superficiais	Desconstrução/novas formas de olhar o mundo	Foco num impacto positivo nos estudantes	Receio em utilizar o paradigma colonial na escola em que trabalha
BNCC pluricultural e plurilíngue	<i>Desestrangeirização</i> do inglês	Inclusão	Rever a própria prática
Valores decoloniais na BNCC	Destaque a povos subalternizados	Inglês como língua franca	Todas as informações do curso foram novas
Críticidade	Reconhecimento das variantes não hegemônicas do inglês	Maior conhecimento para aplicar valores decoloniais	Interesse e importância a troca de experiências
Crítica ao eurocentrismo e “EUA centismo”	Dificuldade em abordar questões de gênero	Outro olhar a respeito do material utilizado	Valorização de conhecimentos não hegemônicos
Crítica ao inglês Hegemônico	Diversidade	Percepção da relevância da decolonialidade	Valorização de conhecimentos locais
Decolonialidade para além de questões raciais	Diversidade étnico-racial	Percepção da decolonialidade indo além de questões étnico-raciais	Valorização de povos subalternos

Valorização de África			
-----------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A partir dos códigos apresentados no quadro 4, e retomando a pergunta de pesquisa, "*De que maneira a decolonialidade, enquanto perspectiva contra hegemônica, pode contribuir para transformações nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa na escola básica?*" emergiram cinco temas: *Decolonialidade em Práticas Pedagógicas, Crítica à Hegemonia e Inclusão, Transformações no Ensino de Língua Inglesa, Consciência e Reflexão Crítica e Barreiras e Desafios na Implementação*. Para criar temas que se alinhem com a pergunta de pesquisa, foi importante focar em aspectos relacionados à decolonialidade, práticas pedagógicas inovadoras, críticas à hegemonia, e transformações no ensino da LI. Os cinco temas e seus respectivos códigos encontram-se organizados no quadro 5 abaixo.

Quadro 5 - Temas emergentes

1. Decolonialidade em Práticas Pedagógicas:	2. Crítica à Hegemonia e Inclusão:	3. Transformações no Ensino de Língua Inglesa:	4. Consciência e Reflexão Crítica:	5. Barreiras e Desafios na Implementação:
<ul style="list-style-type: none"> - Desconstrução de paradigmas tradicionais - Prática - Educação transformadora - Teoria aliada à prática - Troca de experiências - Rever a própria prática - Valorização de conhecimentos locais 	<ul style="list-style-type: none"> -Crítica ao eurocentrismo e EUA -<i>Desestrangeirização</i> do inglês - Diversidade - Inclusão -Diversidade de gêneros -Ampliação/pluralidade 	<ul style="list-style-type: none"> -Formação/aprendizado -Material oferecido pela instituição - Novas abordagens no ensino de inglês - Diferentes formas de falar inglês/inglês não hegemônico 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção da relevância da decolonialidade - Crítica ao inglês Hegemônico/descentralização do inglês hegemônico - Desconstrução/novas formas de olhar o mundo - Professor mais questionador/crítico/sensível 	<ul style="list-style-type: none"> - Reação negativa dos responsáveis - Dificuldade em abordar questões de gênero - Receio em utilizar o paradigma colonial na escola em que trabalha - Impacto nos alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Esses temas refletem como a decolonialidade pode ser integrada às práticas pedagógicas no ensino de LI, abordando críticas à hegemonia, métodos de ensino inovadores e inclusivos, e os desafios enfrentados na implementação dessas mudanças.

A fase de análise 4 trata da revisão dos temas criados na fase 3 e, se necessário, o refinamento e elaboração de temas mais precisos que reflitam com maior acurácia o banco de dados. A partir do refinamento dos 5 temas mencionados no quadro 5, podemos seguir para a fase subsequente, que é responsável pela definição e nomeação dos temas finais.

Na fase 5, após extensa leitura dos temas iniciais e articulação com seus respectivos códigos, selecionamos 4 temas, que serão as versões finais para a escrita do relatório: *Percebendo a importância da abordagem decolonial, as brechas da BNCC como possibilidades de intervenção pedagógica, Novos Paradigmas para o ensino-aprendizagem de Inglês e Contribuições do ensino de LI para uma educação transformadora*. Portanto, nessa fase da pesquisa, esses 4 temas foram analisados para que posteriormente fosse elaborado o relatório final.

Em consideração às evidências coletadas e às discussões realizadas ao longo deste estudo, evidencia-se que a Análise Temática se estabeleceu como uma metodologia eficiente e pertinente. As vantagens principais, destacadas por Souza (2019), incluem o tratamento preciso dos códigos, que concede à AT a capacidade de sumarizar aspectos fundamentais de uma volumosa quantidade de dados. Esta característica facilita a interpretação do material analisado e fornece uma base robusta para a síntese de conclusões relevantes. Adicionalmente, a flexibilidade metodológica da Análise Temática, que possibilita a emergência de percepções não previstos inicialmente pelo pesquisador, conforme apontado por Souza (2019, p.63), representa um elemento crucial para o aprofundamento da pesquisa. Esta propriedade não apenas expande o alcance analítico, permitindo a incorporação de novas dimensões de análise, mas também contribui de maneira significativa para uma investigação mais abrangente e esclarecedora.

Assim, a partir das vantagens mencionadas, conclui-se que a Análise Temática teve um papel fundamental no êxito deste estudo, ao promover uma análise rigorosa e detalhada dos dados, e ao facilitar a identificação de perspectivas inovadoras. Desta forma, a escolha desta metodologia para o estudo é validada, refletindo a aptidão da AT para enriquecer a pesquisa acadêmica por meio de um exame mais detalhado, assim como uma compreensão amplificada dos fenômenos em questão.

5.1. Um panorama geral da proposta de Oficina

A oficina on-line de formação docente *Insights Insurgentes: Valores Decoloniais no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa nos Anos Iniciais*, visou primordialmente contribuir para o desenvolvimento de um quadro teórico e prático voltado para a abordagem decolonial para educadores do Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira. Destinada a docentes dos Anos Iniciais de instituições educacionais públicas e/ou privadas de ensino, o curso teve como base a reflexão crítica e a revisão das metodologias e materiais vigentes para o ensino-aprendizagem de Inglês na escola básica.

Neste sentido, as interações realizadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento conjunto do Produto Educacional, que é um componente essencial dessa pesquisa. Essas trocas fomentaram reflexões profundas, culminando em uma abordagem pedagógica mais enriquecedora e efetiva para a sala de aula. Essa abordagem caracteriza-se pela igualdade de reconhecimento de todos os envolvidos, bem como pela valorização das diversas culturas, histórias e conhecimentos.

Ao longo da oficina foram oferecidos quatro encontros síncronos semanais, com a duração de 2 horas cada um, além de atividades assíncronas, como textos para leituras complementares, vídeos, formulários reflexivos sobre os assuntos discutidos para serem respondidos após os encontros síncronos, criação de atividades práticas em grupo, e como trabalho final, a criação de uma atividade prática, com base nas reflexões acerca do que foi estudado.

Essa oficina teve como característica seu aspecto crítico e colaborativo, visto que os participantes tiveram a oportunidade de explorar conceitos-chave relacionados à Decolonialidade, refletir sobre seu próprio papel como educadores, e por meio da colaboração mútua, desenvolver estratégias para transformarem suas práticas dentro da Educação Básica. Ao longo de todo o processo formativo, os participantes puderam, a partir de discussões e reflexões críticas, criar ou recriar atividades práticas que levassem em conta os valores decoloniais e assim seguirem uma jornada de transformação do ensino-aprendizagem de LI.

A oficina foi organizada em quatro etapas que deram nome aos encontros reflexivos síncronos. Foram eles: *Origens do Pensamento Decolonial, Valores decoloniais e a BNCC, “Desestrangeirização” e a Valorização de Povos Subalternizados e Nossas mãos na (re)criação de práticas decoloniais*. Abaixo poderemos ver mais detalhadamente a descrição de cada etapa.

I. *Origens do Pensamento Decolonial*: nesse encontro foi feita a apresentação da ementa do curso, assim como minha própria apresentação pessoal e profissional. Considerei relevante apresentar algumas informações pessoais, como o fato de ser mãe solo, por exemplo, assim como minha trajetória profissional. Em uma pesquisa qualitativa, colaborativa e crítica o contexto de todos é de extrema importância, como reafirmam GARCIA, GAVA, ROCHA (2018, p. 75):

A pesquisa colaborativa articula-se em espaços que garantam as interações entre os sujeitos, fundamentando-se na perspectiva sócio-histórico-cultural Vygotsky (1991); Leontiev (1977) e Bakhtin (2002) que compreendem o sujeito considerando sua história, cultura e sociedade a partir das condições reais de sua existência, do qual procedem seus processos, assim como, através da interação de uns com os outros, os sujeitos se constituem mutuamente por meio de suas vivências sociais e culturais.

No entanto, o formato on-line parece restringir algumas interações, deixando-me por muitas vezes, dominando os turnos de fala. Nesse sentido, para maior conhecimento do contexto dos docentes participantes, optou-se pela utilização de formulários, porém, ainda assim, a dinâmica interacional foi prejudicada pelo formato do curso. Após essa breve apresentação, foi feita uma introdução à Decolonialidade, que levou o grupo a refletir tanto sobre a origem das pesquisas sobre colonialidade e Modernidade na América Latina, assim como a diferença entre colonialidade e colonização. Foi feita também uma breve explanação sobre o grupo Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade (MDC), culminando, por fim, no Pensamento Decolonial. Para leitura complementar, foram sugeridos os seguintes textos, *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade* (MIGNOLO, 2017) e *América Latina e o Giro Decolonial* (BALLESTRIN, 2013).

II. *Valores decoloniais e a BNCC*: nessa etapa, o síncrono iniciou com um vídeo que ironizava a palavra decolonialidade, e como ela vem sendo usada de forma banal, atrelada a um grupo de pessoas que se dizem “desconstruídas”. Essa atividade foi escolhida para servir de aquecimento e “quebrar o gelo”, de modo a incitar uma maior participação de todos e todas. Após esse momento, assistimos ao vídeo *Giro Decolonial*, que resumia o texto sugerido para leitura no encontro anterior.

Em seguida, mostrei uma apresentação em *Power Point* intitulado *Colonialidade do Saber, do Ser e do Poder*, dando prosseguimento à parte mais teórica da oficina. Foi importante abordar a colonialidade nessas três instâncias, pois a partir da desconstrução delas que o paradigma decolonial foi elaborado. Além disso, essa discussão serviu para chegarmos à segunda parte do encontro, em que tivemos a oportunidade de analisar um quadro com valores do ensino colonial (Cf. quadro 6) e outro com valores do ensino-aprendizagem decolonial (Cf.

quadro 6), para em seguida observamos o texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

Quadro 6 - Valores do Ensino Colonial



Fonte: Morais, 2023, p. 87

Quadro 7 - Valores do Ensino-Aprendizagem Decolonial

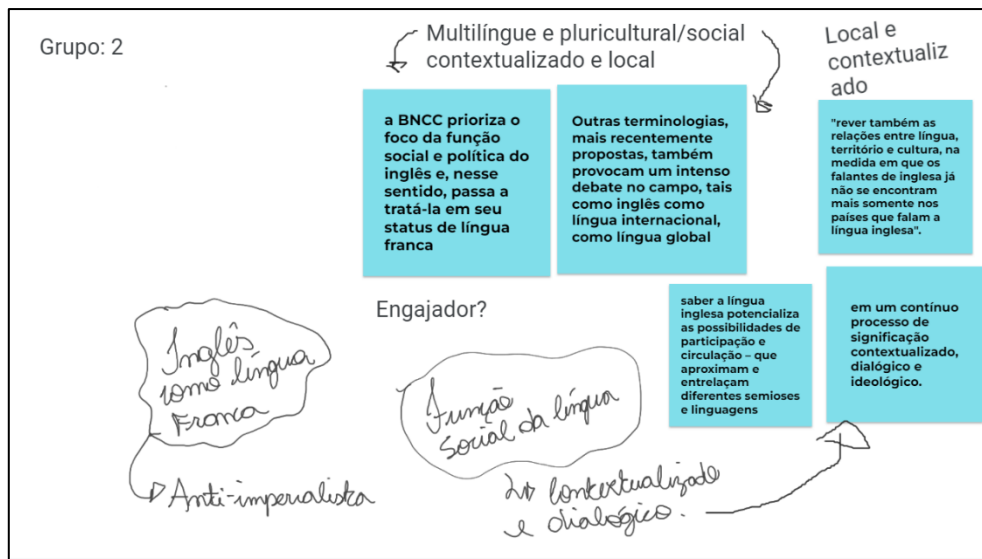


Fonte: Adaptada de Morais, 2023, p. 88.

Na análise da BNCC, destacamos o fato de ela contemplar apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), mas ainda assim, é o documento direcionador que vem sendo utilizado com frequência para a composição dos currículos escolares hoje em dia. Por isso, devido a sua relevância, escolhemos a seção destinada a ILE do 6º ano para leitura e análise. Esse ano escolar foi escolhido por ser o mais próximo dos Anos Iniciais (AI).

Na terceira parte de nosso encontro, os participantes foram divididos aleatoriamente em grupos, em diferentes salas virtuais, para que realizassem a atividade em que deveriam buscar valores decoloniais no texto previamente delimitado da BNCC e assim escrevessem suas reflexões e percepções em quadro virtual (*jamboard*), (Cf. figura 3). Cada grupo elaborou seu próprio quadro e apresentou para os demais. Nesse momento foi perceptível um grande engajamento de todos, aparentemente uma atividade mais prática, relacionada a um documento que é mais familiar aos profissionais da área, trouxe uma outra dinâmica para a oficina. Foi notório, que nesse momento, os professores e professoras, começaram a perceber que a parte teórica apresentada anteriormente poderia ser transformada em prática. Um formulário com três perguntas sobre a Decolonialidade na BNCC, para reflexão sobre o assunto discutido previamente de forma coletiva foi pedido como atividade obrigatória, para ser feita ao longo da semana.

Figura 2 - Atividade colaborativa síncrona



Fonte: a pesquisadora (2023)

III. “Desestrangeirização” e Valorização de Povos Subalternizados: para o início desse encontro síncrono dessa etapa do curso, apresentei um vídeo que havia viralizado na internet, mostrando uma professora pedindo que seus estudantes desenhassem as profissões que ela dissesse (cirurgião, bombeiro e piloto de caça), como a língua inglesa não possui marcador de

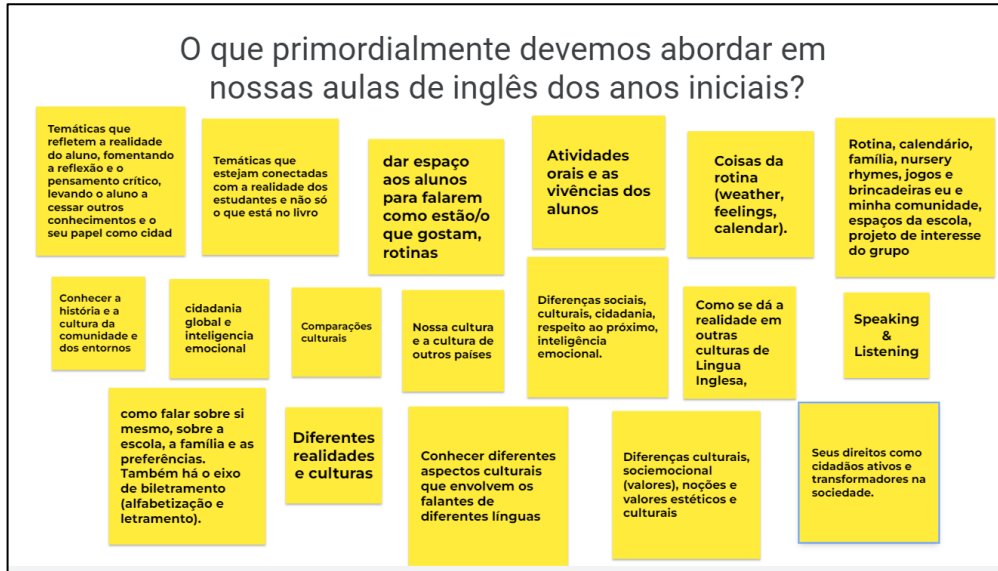
gênero, as crianças teriam liberdade para desenhar a versão feminina ou masculina de cada profissão. Ao final da atividade, todas as crianças fizeram desenhos de homens e em seguida a professora traz um elemento surpresa, ela havia convidado uma piloto, uma cirurgiã e uma bombeira e pede que entrem e se apresentem. As crianças ficam muito surpresas, assim como os participantes do encontro, que puderam também refletir a respeito das questões de gênero que ocorrem em suas salas de aula.

Em seguida, iniciou-se a seção teórica do encontro, que consistia na apresentação de dois conceitos importantes para uma abordagem decolonial no ensino-aprendizagem de LI: a *desestrangeirização* (ANJOS, 2016) e a *subalternização* (SPIVAK, 2010). Esses dois conceitos permeiam uma prática com foco em uma educação transformadora, pois *desestrangeirizar* diz respeito a não estarmos presos a algo estrangeiro, no sentido de estarmos distantes daquela língua, refere-se também a não ligarmos diretamente esse idioma a algumas poucas culturas, em geral as hegemônicas. Sendo assim, nos possibilita ensinar essa língua com foco em seu uso social, sem amarras, para que os estudantes se apropriem da língua para poderem expressar suas próprias características e especificidades, podendo assim, ampliar seus conhecimentos locais e globais.

Já a *subalternidade* é um conceito que se faz imprescindível para compreender as consequências do processo de dominação construído a partir do século XVI. Na perspectiva desse trabalho, subalterno não é visto como condição inerente aos sujeitos, mas resultados de relações de poder estabelecidas em dado momento histórico, de modo que podem ser transformadas. Logo, é importante entender que culturas e povos subalternos necessitam ser valorizados dentro da educação, para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem passem a enxergar sua importância. Após a apresentação, foram feitas duas perguntas para reflexão: “Como nós educadores e educadoras, faremos o subalterno falar?” e “Como podemos aliar conteúdos linguísticos à perspectiva decolonial?”, pela questão do formato on-line, os participantes não foram muito ativos nesse momento. Em seguida, foi pedido que os participantes completassem um quadro virtual com ideias do que devemos abordar nas aulas de inglês (figura 4), um outro como o que os materiais didáticos abordam normalmente (figura 5) e um terceiro com os eixos linguísticos (primordialmente gramática e vocabulário) que os materiais didáticos costumam trazer (figura 6). Subsequentemente, para gerar mais reflexão, pedi que completassem um outro quadro expondo se eles achavam que os materiais traziam, de alguma forma, uma perspectiva decolonial, e caso não trouxessem, como

poderíamos ressignificar o que tradicionalmente é oferecido (figura 7). Como conclusão dessa etapa também foi deixado um formulário reflexivo para ser feito e entregue ao longo da semana.

Figura 3 - Reflexões sobre o que devemos abordar nas aulas de LI



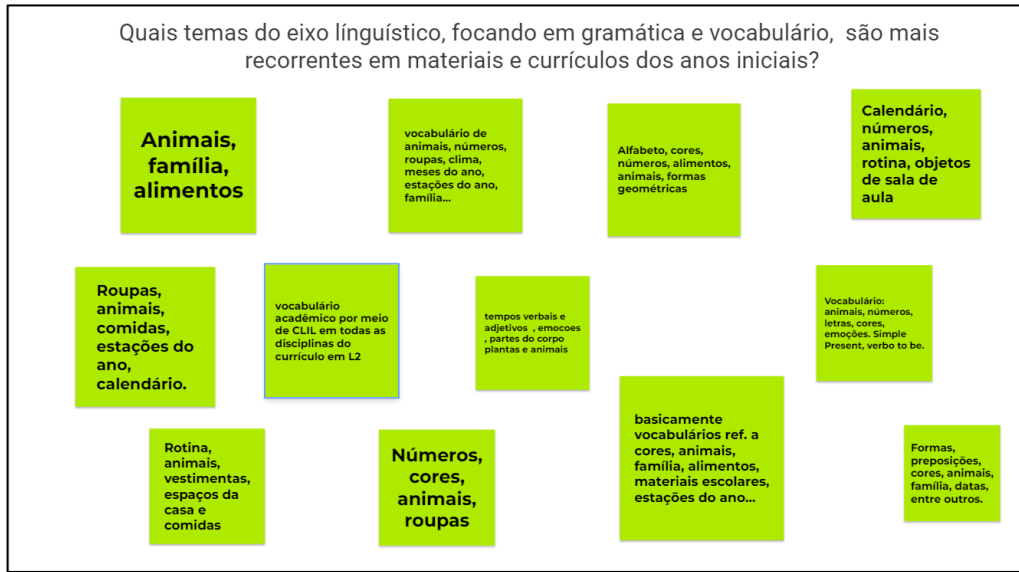
Fonte: a pesquisadora (2023)

Figura 4 - Reflexões sobre o que os materiais abordam



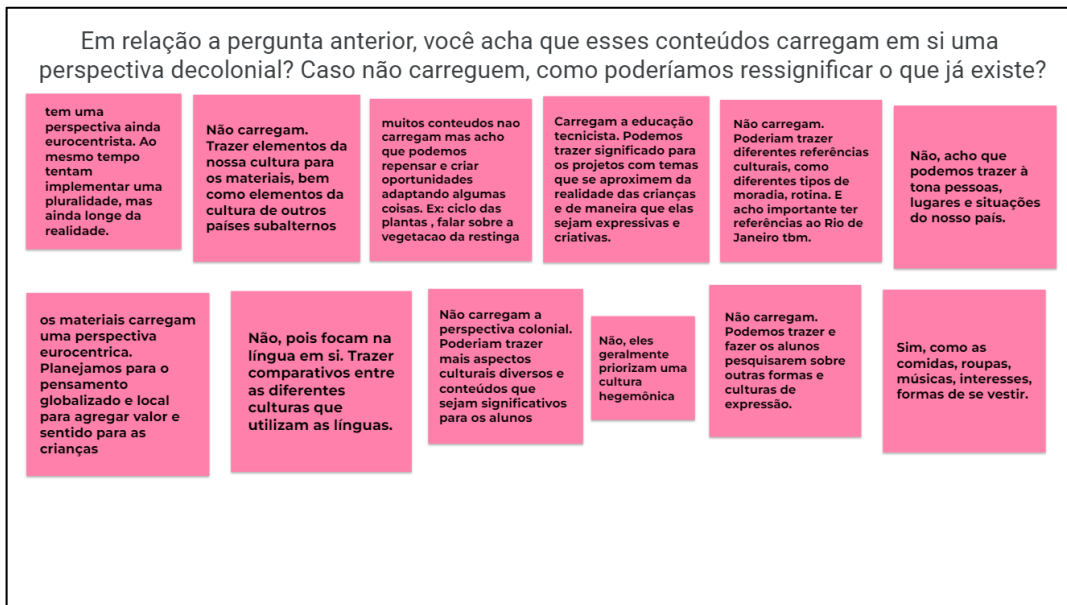
Fonte: a pesquisadora (2023)

Figura 5 - Reflexões sobre temas mais recorrentes nos materiais de LI



Fonte: a pesquisadora (2023)

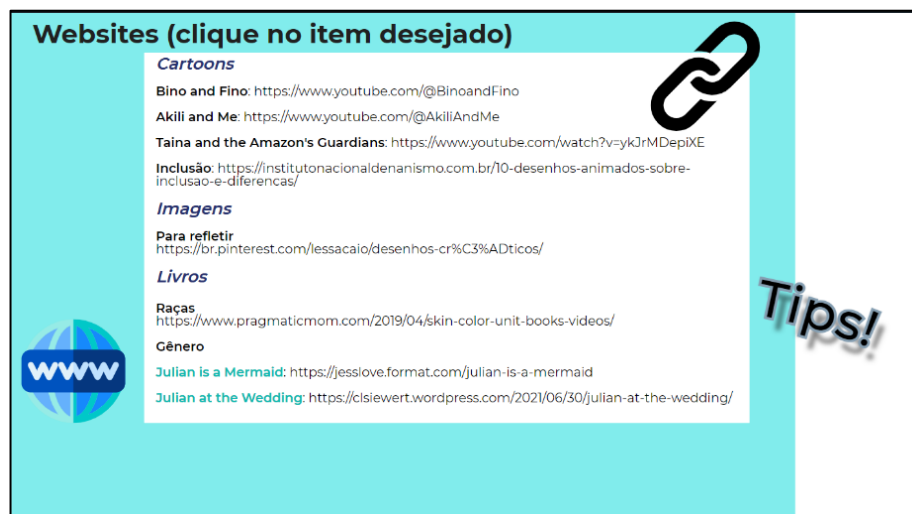
Figura 6 - Reflexões sobre a decolonialidade nos materiais de LI



Fonte: a pesquisadora (2023)

IV. *Nossas mãos na (re)criação de práticas decoloniais*: esta foi a fase final da oficina, e o encontro síncrono referente a ela se iniciou com uma breve apresentação em *Power Point* para observação e reflexão acerca de algumas etapas e fatores importantes na criação de atividades com características decoloniais para os anos iniciais. Além disso, foram apresentados alguns sites, vídeos e livros de perspectiva decolonial como sugestão de material de apoio (cf. figura 8). Essa apresentação teve como objetivo levar os participantes a questionarem suas práticas, geralmente pautadas em metodologias mais tradicionais e desse modo, refletir sobre como produzir seus próprios conteúdos, partindo de nossos aprendizados anteriores.

Figura 7 - Sugestões de materiais de perspectiva decolonial



Fonte: a pesquisadora (2023)

Após essa apresentação, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer as atividades, de cunho decolonial, elaboradas e já aplicadas por mim em minhas turmas dos Anos Iniciais. Dentre elas, havia sequências didáticas, páginas de livro e jogos. Em seguida à essa exposição, os participantes foram divididos em cinco grupos, em salas virtuais, para elaborarem suas próprias atividades e registrá-las no *jamboard* para posteriormente apresentarem para o conhecimento de todos. Na figura 8 abaixo, temos como exemplo a atividade desenvolvida pelo grupo 5.

Figura 8 - Sugestões de materiais de perspectiva decolonial

Group 5:

Tema: Diversidade e Memória

Descrição da atividade: A proposta da atividade é a inclusão, utilizando fotos de realidades de cada aluno e de escolas/crianças de países diferentes, assim como o uso de objetos do dia a dia, afim de mostrar a diversidade na vida de cada pessoa e lugar.

Relacionando as fotos aos seus respectivos países e realidades, faremos um jogo da memória.

Ano do
EFI: 3° ao
5° ano

Fonte: a pesquisadora (2023)

Nos tópicos seguintes serão apresentadas as análises dos temas finais: *Percebendo a importância da abordagem decolonial, as brechas da BNCC como possibilidades de intervenção pedagógica, Novos Paradigmas para o ensino-aprendizagem de Inglês e Contribuições do ensino de LI para uma educação transformadora*, que foram elaborados a partir dos cinco temas emergentes explorados no quadro 5.

A elaboração da oficina e minhas vivências junto aos participantes foram cruciais para meu engrandecimento enquanto docente, assim como pesquisadora. Ao longo dos encontros síncronos, leitura das respostas aos formulários, assim como o estudo das atividades desenvolvidas, pude repensar também novas abordagens e atividades pedagógicas para transformar aquilo que já venho fazendo. Dentro da pesquisa de cunho crítico e colaborativo, nossas reflexões e análises devem caminhar junto com nosso desejo de transformação e ímpeto de agir.

Ser profissional reflexivo é, assim, antes do mais, criar uma proteção em relação ao frenesi normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2008, p.28)

Portanto, um princípio essencial tanto na educação quanto no crescimento profissional é a relevância de adotarmos uma postura reflexiva em nossa profissão. Essa abordagem reflexiva abrange múltiplas facetas, enfocando a necessidade de profissionais da educação engajarem-se em uma reflexão contínua sobre suas práticas, fundamentações teóricas e valores éticos, olhando tanto para o passado quanto para o futuro. É crucial questionar de forma crítica

a adoção acrítica de normas e discursos, sublinhando a importância de tecer a reflexão, a teoria e os valores éticos no tecido de nossa atuação profissional de maneira incessante. Essa reflexão deve ser entendida como um processo ativo e constante, ocorrendo antes, durante e depois de qualquer ação profissional, facilitando assim a reavaliação e o refinamento contínuos de nossas práticas. O objetivo é fomentar uma prática profunda e intencional que esteja em constante desenvolvimento, impulsionada por um espírito de indagação e aprendizado perpétuos.

Portanto, na subsequente análise de dados, fundamentada nos temas que emergiram da Análise Temática (AT), este estudo dará atenção ao material discursivo obtido por meio das respostas obtidas com os formulários reflexivos, das interações estabelecidas entre os participantes durante os encontros síncronos, além da análise do reflexo de nossas discussões nas atividades desenvolvidas no percurso e ao final do percurso de extensão.

Além disso, podemos perceber que diversos construtos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2007, 2010, 2011), como a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP), que se forma por meio da interação coletiva e colaborativa (entre o grupo todo), ou de maneira menos numerosa (entre grupos menores em salas virtuais), assim como as reflexões sobre significados a respeito da decolonialidade e os novos sentidos atribuídos a ela durante toda a oficina, podem, de alguma forma, contribuir para a transformação da práxis dos envolvidos.

5.2. Percebendo a importância da abordagem decolonial

Como apresentado anteriormente, a abordagem decolonial na escola básica deve ter como um de seus objetivos pedagógicos a aprendizagem para vivenciar a diversidade a partir de uma visão que considere todas as contribuições sem hierarquias como na visão eurocentrada tradicional do ensino de línguas. Nesse sentido, a participante 31 aponta que apesar de ser uma legislação construída dentro de um ambiente político de defesa neoliberal, a BNCC (BRASIL, 2018) contém elementos de defesa da diversidade na medida em que é possível “identificar a decolonialidade dentro do contexto da BNCC, quando o documento propõe que o aprendizado da Língua Inglesa possibilita a todos o acesso a um mundo plural.”, esse relato foi complementado pela participante 30: "enxergo que a BNCC está bastante alinhada com a visão da decolonialidade, entendendo como base que é, e não currículo, a intencionalidade de tratamento da língua inglesa como Língua Franca."

Além disso, ao entrarem em contato com os pressupostos teóricos acerca da decolonialidade, os participantes perceberam que é possível que o mesmo seja incorporado a suas práticas, como menciona a participante 5: "Gostei muito da primeira aula, sobre as origens do pensamento decolonial, e da última aula, quando aplicamos os conceitos na prática.", a participante 10: "Acredito que após a extensão, sinto-me mais preparada para aprofundar os conhecimentos em língua inglesa dos meus educandos sob o respaldo do decolonialismo." e "aprender mais sobre decolonialidade e como posso utilizar esse conhecimento na sala de aula". Já a participante 7 ao refletir sobre o capitalismo diz: : "o capitalismo desconfigura todas as pautas que poderiam ser revolucionárias", e como exemplo, cita empresas que contratam pessoas trans no dia da visibilidade trans para fazer anúncios, diz também ter certas questões com o termo decolonial, porque acha que muitas pessoas, inclusive ela, por já trabalhar com autoras negras, já tinham uma prática decolonial enquanto outros "surfam numa onda, que não leem e não tem o mínimo de conhecimento sobre o que está sendo colocado" e que pra ela é também uma observação pessoal, indicando uma tomada de consciência maior sobre a decolonialidade como ação.

(...) o dialogar com o povo e com a comunidade científica de argumentação é uma condição indispensável para a emergência de metodologias político-pedagógicas, que ao mesmo tempo faz a conscientização e a politização ao redor da sinergia entre educação e política no sentido de que a educação é eminentemente política (FIGUEIREDO, 2021, p. 186)

Essa percepção do pensamento decolonial como ato político que é intrínseco às nossas vidas tanto profissionais quanto pessoais, pode ser um importante fator de transformação dentro e fora da escola.

A participante 7, durante o compartilhamento do que havia sido discutido no segundo encontro, teceu comentários sobre um dos valores coloniais apresentados, a respeito do monolinguismo, disse que assistiu a um filme que retratava a guerra civil na Irlanda, e que ela achou interessante ver o sotaque, e com isso ela refletiu que dificilmente há visibilidade para os filmes africanos, até mesmo de países falantes do inglês. Relatou já ter assistido muitos filmes da Nigéria, que é um grande produtor cinematográfico, mas percebeu que são perspectivas que nós não temos muito contato e, por essa razão, não temos informação a respeito desses indivíduos, já que não construímos uma memória visual de como é a vida de alguém na Nigéria, por exemplo. Nesse sentido, ela acabou refletindo também sobre a importância de termos acesso a filmes em que pudéssemos ver pessoas vivendo em povoados ou em países africanos de língua inglesa, por exemplo, e como as pessoas lidam com a(s)

língua(s) e sotaques. A partir daí, a participante 7 percebeu também que o filme irlandês que citou chega com facilidade até nós, mas os outros casos não. Ela se disse muito interessada em “sotaques”, mas concluiu que é bastante difícil termos acesso à informação sobre lugares não-hegemônicos.

Em adição aos relatos acima, tivemos um total de 22 respondentes à pergunta “Por que gostaria de aprender sobre o tema Decolonialidade?”, referente ao Questionário Reflexivo 1 (cf. Apêndice B) em que 8 participantes mencionaram o desejo de se aprofundarem no tema para aplicar diretamente em suas aulas. As participantes 1, 38 e 39 utilizaram diretamente o termo “aplicar em minha prática”.

Considerando que esse questionário foi respondido antes dos encontros e reflexões síncronas, as respostas destacam o desejo de os participantes integrarem perspectivas decoloniais em suas práticas pedagógicas, refletindo uma busca por inclusão e diversidade no ensino-aprendizagem de LI. Notamos, que em alguma medida está ocorrendo um crescente reconhecimento da importância da decolonialidade no ensino.

A abordagem decolonial desafia as narrativas tradicionais e promove um ensino que valoriza múltiplas culturas e perspectivas, subvertendo assim as estruturas coloniais de poder e conhecimento.

5.3. As brechas da BNCC como possibilidades de intervenção pedagógica.

Ao responderem ao formulário proposto acerca das discussões feitas no segundo encontro, 12 participantes mencionaram terem encontrado valores decoloniais no texto da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), enquanto 3 acharam superficiais os valores mencionados, juntamente com 2 que tiveram a percepção do não uso do termo “decolonial” ou “decolonialidade” na BNCC. Esse fato ilustra a potencialidade de agirmos nessas brechas, ou como denomina Walsh “*grietas*”, em nossas práticas, já que não temos um manual fechado de como abordar temas mais relacionados ao paradigma decolonial, como descrito no quadro 7 com os valores do ensino-aprendizagem decolonial.

Essa reflexão foi bastante interessante, pois em grupos colaborativos, os participantes puderam perceber inúmeros aspectos decoloniais presentes no texto da BNCC, porém alguns ainda muito pouco desenvolvidos e aprofundados. Além disso, constataram que de certa forma, estão amparados pela lei, quanto a elaboração de aulas que valorizem o pensamento decolonial, citamos nesse caso a participante 10, que tem a percepção da ligação entre os pressupostos

decoloniais e a BNCC: "A decolonialidade está intrinsecamente presente em todo o texto da BNCC, desde sua concepção crítica e política."

Outro fator a ser mencionado, é que 8 participantes notaram que o texto da BNCC tenta desassociar a LI dos EUA e Inglaterra. Vejamos alguns excertos retirados dos formulários:

Participante 38: "Tirar os temas do Eurocentrismo já é um caminho e apesar de parecer fácil, não é, mais trabalhoso e muitas vezes incompreendido. É uma luta diária."

Participante 43: "Então ampliamos a ideia do saber mais um pouco a respeito de outras culturas 'inclusive' dos territórios onde se fala Inglês como 1ª língua ou língua de comunicação para trabalho e negócios"

Participante 4: "É preciso mostrar aos alunos que não é somente o inglês falado em países como EUA e Inglaterra que é o correto, ou o padrão. Há um número enorme de falantes que não são nativos de países de língua inglesa, além dos nativos de países colonizados pela Inglaterra. Cada um desses países tem diferentes sotaques e especificidades locais do idioma.

Participante 5: Concordo. É por meio da decolonialidade que podemos ter uma nova prática pedagógica em relação ao ensino de inglês. Por meio dela, podemos combater o native-speakerism e tornar os alunos protagonistas de seu próprio aprendizado, para dar dois exemplos.

Ao associarem a BNCC à decolonialidade, percebe-se que após as reflexões em grupo, eles veem o documento como uma ferramenta ou guia para implementar práticas decoloniais na educação. Houve então, um reconhecimento de que a BNCC traz diretrizes que favorecem uma abordagem mais inclusiva e diversificada da educação, sendo um facilitador para agirmos nas brechas, já que de certa forma estamos amparados legalmente, como identifica a participante 31:

Consigo identificar a decolonialidade dentro do contexto da BNCC, quando o documento propõe, que o aprendizado da Língua Inglesa, possibilita a todos e todas, o acesso a um mundo plural, com diversos tipos de conhecimentos e saberes

Diversidade e pluralidade a que ela se refere são conceitos contidos no texto do documento na seção de intitulada "Competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental", por exemplo:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.246)

No entanto, pode ser desafiador para alguns docentes fazerem essa leitura sem terem tido algum tipo de formação acerca do tema, como afirma a participante 42: "Vejo a BNCC em uma tentativa de implementar a decolonialidade nas escolas, mas há falta de preparo para que os professores possam colocá-la em prática". Nessa asserção a participante demonstra não perceber que grande parte dos enunciados da BNCC não mostram efetivamente uma busca pela transgressão, mas como dizem Fraguas e Oliveira (2022) apenas enunciados que não se confirmam como propostas ao longo do texto.

Contudo, os participantes identificam na BNCC espaços que permitem a introdução de práticas decoloniais no ensino. Ao responder à pergunta "Levando-se em consideração o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e a BNCC, como a decolonialidade pode ser aplicada na prática?", referente ao questionário reflexivo 2 (Apêndice C), a participante 38 percebe a importância de criar aulas não eurocêntricas indo de encontro ao que prescreve a BNCC em:

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que "viralizou" e se tornou "miscigenada", como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. (2018, p.241)

Embora a BNCC não utilize explicitamente o termo "decolonialidade", há uma percepção de que alguns de seus princípios e diretrizes ofereçam oportunidades para um ensino mais inclusivo e representativo. Isso sugere que, apesar das limitações estruturais, existem possibilidades de intervenção pedagógica que podem promover um ensino-aprendizagem de LI menos fora dos padrões hegemônicos do currículo e das práticas de ensino.

5.4. Novos Paradigmas para o ensino-aprendizagem de Inglês

Ao serem discutidas tantas questões referentes à Decolonialidade e após o compartilhamento de muitas ideias com aplicabilidade prática, os participantes perceberam que ao se apropriarem de mais conhecimento em relação ao tema, teriam maior repertório para incluírem novos paradigmas no ensino-aprendizagem de LI em suas práticas. Nesse sentido, ficou perceptível a importância que deram as adaptações de materiais com os quais trabalhavam, ou até mesmo a criação de materiais próprios de modo a contemplarem questões decoloniais.

Ao serem convidados a trabalhar em grupos separados em salas virtuais, percebemos que muitos já realizavam práticas com objetivos mais decoloniais em suas salas de aula. Abaixo, na figura 10, apresentamos um exemplo realizado no terceiro encontro síncrono, que ilustra uma atividade em que a participante 15 já havia realizado em uma de suas turmas. Nesse

momento, percebemos que criamos uma ZDP que possibilitou que a componente mais experiente do grupo pôde influenciar os demais ao compartilhar uma experiência positiva que havia tido, além disso, os outros participantes puderam conhecer uma atividade nova, de modo a incorporá-la em suas próprias práticas ou adaptá-la para seus contextos.

Figura 9 - Poster virtual com atividade “Ubuntu Race”



Fonte: a pesquisadora (2023)

Na atividade realizada foi demonstrada a possibilidade de aliarmos tanto o ensino-aprendizagem da língua, como alguns valores decoloniais: a afetividade, a diversidade étnico-racial, multiculturalidade, e o plurilinguismo, ao terem contato com a palavra *Ubuntu* com que tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul.

Durante o terceiro encontro, refletimos bastante em que medida já vínhamos valorizando ou passaríamos a valorizar povos subalternizados a partir dos valores decoloniais discutidos, e com isso obtivemos mais indícios de que o material era de grande relevância para essa mudança das práticas pedagógicas e materiais vigentes. A participante 42 relatou no chat da conferência, que teve que mudar um material todo porque ele não tinha relação alguma com a comunidade em que sua turma estava inserida, “tive que mudar tudo e deu super certo”. Tal afirmação, mostra não só a adaptação do material, como a importância dada ao “local”, sendo esse um dos valores decoloniais apresentados e discutidos na oficina.

Depois disso, a mesma participante falou ao microfone que seus estudantes não eram de elite e que faziam parte de um projeto que atendia crianças cuja renda familiar chegava no máximo à 3 salários-mínimos e se localizava em Madureira, subúrbio do Rio de Janeiro. Porém, o material que utilizavam, ao abordar o tema “comida”, apresentou uma série de “*berries*”

(frutas vermelhas) que seus estudantes não conheciam e que “não faziam o menor sentido para eles”, logo, ela relata ter perguntado “Mas o que se come aqui em Madureira?” e os estudantes citaram a feijoada da Portela (escola de samba carioca), o que a levou a criar uma aula sobre esse tópico. Em seguida, a professora acrescentou que a turma, por fim, conseguiu falar sobre o cotidiano deles, que não deixou de apresentar o que havia no livro, a título de curiosidade, mas que seus estudantes se engajaram muito mais ao terem que falar da feijoada no lugar das “*berries*”. Com isso, a participante 42 percebeu que teria que reescrever o próprio material e que deu muito certo.

Essa participante trouxe um ponto relevante para esse estudo, pudemos perceber, que ao tratarmos da subalternização de alguns povos, não podemos esquecer que, por muitas vezes, o subalternizado pode ser nosso próprio estudante.

Assim, com as adaptações pedagógicas feitas pela participante 42, percebemos a possibilidade da valorização dos indivíduos dominados e apagados pelo sistema colonial. Desse modo, possibilitamos que o subalternizado assuma um papel mais protagonista em sua jornada educacional e como esse olhar diferenciado e crítico, de fato pode nos levar a novos paradigmas de ensino.

Vejamos agora alguns trechos dos formulários que apontam para um desejo de mudança de paradigma por parte de outros participantes.

Participante 5: "Enxergo um conceito que todos nós, professores de inglês, deveríamos aprender e utilizar em nossas salas de aula."

Participante 9: "...a escola tem uma visão bastante ortodoxa do inglês, cobrando pronúncia, com referências de material didático *brancocentradas*".

Participante 10: "Pois temos um problema: nós, brasileiros costumamos julgar o inglês dos nossos próprios colegas brasileiros devido ao sotaque “carregado”. Como a escola é bilíngue, muitos ainda criticam o falar com sotaque, sendo assim: Como construir um senso de valorização de nossas identidades enquanto pessoas bi/multilíngues?"

Participante 28: "a *desestrangeirização* da língua inglesa contribui para a sensação de pertencimento dos alunos no mundo, e não só em suas comunidades locais. Quando o aluno entende que o inglês não pertence aos poderosos/ricos e que deve ser do conhecimento de todos, nós damos aos alunos oportunidade de falar sobre sua realidade sem anular outras."

Participante 28: "Espero que as minhas aulas deixem de apresentar o inglês de forma "estrangeira" e que os alunos consigam de alguma forma entender que eles podem conhecer o mundo de formas diversas, sendo o inglês um instrumento para isso."

Com a análise dos excertos acima, notamos que com uma visão mais apurada sobre colonialidade e decolonialidade, os educadores não ficarão mais presos a forma do nativo de

prestígio falar em suas aulas. Além disso, estarão mais preparados para valorizar as inúmeras variações linguísticas do idioma ao redor do mundo, inclusive a nossa local. Ao não diminuirmos, ou invisibilizarmos nossa própria pronúncia e cultura, estaremos *desestrangeirizando e desterritorializando* a LI, tirando-a do lócus do colonizador e permitindo que os docentes e discentes vivam a língua e se apropriem da mesma.

As reflexões feitas também nos levaram a perceber a importância do conhecimento local, tantas vezes deixado de lado em detrimento de saberes globais hegemônicos. As respostas apontam para uma necessidade de redefinição dos paradigmas no ensino de inglês. Os participantes expressam o desejo de se afastar de abordagens tradicionais, que muitas vezes centralizam culturas anglófonas ocidentais e promovem uma visão unidimensional da língua. Em contraste, há um apelo para abordagens que reconhecem o inglês como uma língua franca global, desvinculando-a de contextos culturais específicos e valorizando a diversidade linguística e cultural dos educandos.

5.5. Contribuições do ensino-aprendizagem de LI para uma educação transformadora.

Muitos participantes mostraram desde o questionário preliminar o desejo de transformarem suas práticas, e por conseguinte, o sistema educacional em alguma medida.

A participante 12, ao responder à pergunta “Qual a maior transformação, seja na vida pessoal, ou profissional que você vem sentindo com essa oficina?” (Apêndice D), ela diz:

[me sinto] motivada a colocar mais de mim e do que é diferente culturalmente dentro de sala de aula. Porque eu mesma faço parte de um grupo subalternizado e não me sentia representada. Então posso ser eu essa mudança dentro do meu ambiente escolar.

Desse modo, notamos conscientização da participante sobre si mesma enquanto pertencente a um grupo subalternizado e que por meio de sua realidade pessoal pode trazer mudanças, isto é, transformação para dentro de sua realidade profissional.

Além dos dados coletados e analisados oriundos das interações e das respostas aos formulários, pudemos utilizar também as sugestões de atividades como evidências de transformação nos participantes. Essas atividades contribuíram, por meio da colaboração, para o enriquecimento da pesquisa, já que poderíamos contar com a culminância de nossas discussões refletidas também em atividades que já haviam sido ou poderiam ser postas em prática. Entrar em contato com a criação dos participantes possibilitou a análise de dados

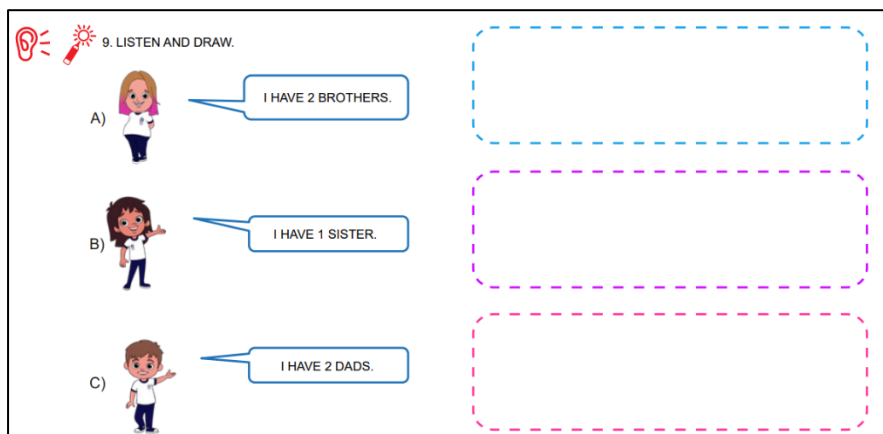
produzidos para além das narrativas textuais, nesse caso, pudemos analisar as contribuições de cunho mais prático do ensino-aprendizagem de LI.

Ensinar esse idioma, tão carregado de colonialidade, isto é, carregado de domínio e de poder, se feito de forma crítica e reflexiva, buscando contemplar os valores decoloniais já aqui apresentados (quadro 7), contribui para que docentes e discentes questionem o modelo tradicional, e possam caminhar em direção a abordagens mais inclusivas, igualitárias e cidadãs. Os participantes mostraram interesse em novos “comos” pedagógicos (WALSH, 2020, p.253), tendo a decolonialidade como base, com o intuito de interferir em suas realidades de maneira geral. Eles demonstraram preocupação com o rumo que esse ensino mecanicista e acrítico da língua vem tomando.

Alguns participantes demonstraram interesse em entender e aplicar os valores decoloniais em suas práticas pedagógicas, sugerindo que a LI pode ser um veículo para a introdução de temas como diversidade, culturas locais e ensino de inglês contra hegemônico como colaboradores num processo de transformação.

No que se refere à questão da diversidade, a participante 25, que é professora de uma escola privada destinada à classe média falou sobre uma atividade que realizou em uma de suas turmas sobre deficiências físicas, e os estudantes primeiramente deveriam falar a respeito das pessoas que conheciam com algum tipo de deficiência. Assim, ela pediu que os discentes usando verbos de ação dissessem como poderiam ajudar essas pessoas, feito isso, eles deveriam escrever essas ações em braile.

Já o participante 14, sobre a questão da diversidade de gêneros e afetividades, relata mesmo sendo professor de uma escola privada, de uma área nobre da cidade do Rio de Janeiro, havendo um casal homoafetivo dentro da instituição em que trabalha, pais adotivos de quatro estudantes, ainda percebe o tema *famílias homoafetivas* como sendo um tabu. O mesmo participante após uma de nossas trocas em que exponho o Material Rioeduca (RIO DE JANEIRO, 2022b, p.8) em que uma das propostas é uma atividade inclusiva mencionando “two dads” (dois pais), como ilustra a figura 10, o participante 14 se mostra impressionado, e reflete dizendo que considerava o material como sendo “um grande avanço”, já que é o material de todas as escolas municipais públicas do Rio de Janeiro.

Figura 10 - Atividade inclusiva

Fonte: Rio de Janeiro, 2022b, p.8

Já a participante 42 relatou ter dado uma aula que tradicionalmente abordaria África por meio dos animais da Savana, mas que ela optou por sair do superficial e mostrar imagens de lugares do continente africano sem dizer aos estudantes de que lugar se tratava. As crianças deveriam adivinhar de onde eram as imagens expostas pela professora. Em seguida, ela nos contou que nenhum dos estudantes achou que eram de África. Após seu relato, a questioneei se após nossos encontros faria algo diferente do que havia feito, e a professora disse que nessa aula não, mas que já estava com a cabeça “fervilhando”, pois teria que ensinar animais da fazenda e gostaria de fazer isso de maneira menos “americanizada” e que já estava tendo algumas ideias, como, por exemplo, mostrar fazendas do interior do Brasil fugindo do tradicional, como a música “*Old Mc Donald*”.

Outro tema levantado, foi sobre as culturas locais em um contexto de dominação global. A participante 17 destacou a importância de enxergarmos a língua como uma construção social, e assim, sendo também uma importante fonte para compreensão das experiências culturais e históricas das populações e sociedades.

Nesta mesma linha de raciocínio, a participante 18 diz:

Acredito que seja muito importante ensinar o inglês que não seja apenas o europeu ou americano, oferecer ao aluno opções diferentes, outras culturas que são subalternas e não coloniais ou detentoras de poder, portanto traz uma criticidade perante a esse sistema, visando ser mais questionador, tendo voz para mudar sua realidade.

Essa busca pela criticidade que pode estar na linguagem ressignificada das populações fora do norte global é também destacada pela participante 25 que entende ser “urgente dar voz

aos subalternizados” e que isso nos permitiria perceber toda a riqueza que as variações linguísticas da língua inglesa demonstram, toda a diversidade das experiências oriundas das relações de poder e as resistências e reexistências dos dominados, nos termos levantados por Walsh (2009).

Muitos desses debates foram gerados também a partir a exibição de um vídeo e da leitura de trechos centrais da obra “Pode o Subalterno Falar?” da intelectual e feminista indiana Gayatri Chakravorty Spivak. Publicado originalmente em 1985, o texto faz uma crítica ácida sobre o modo como os intelectuais europeus (e estadunidenses) apreendem a cultura e as práticas dos sujeitos não europeus, explicando a partir de seu próprio ponto de vista elementos da cultura e da história desses povos. Dessa forma, procuram explicar o mundo e toda a sua diversidade a partir do olhar europeu contribuindo para a difusão ainda maior de um binarismo que foi um dos alicerces da dominação que redundava na modernidade capitalista.

Ao fazer isso, esses intelectuais e o ocidente em si, perdem a oportunidade de perceber a heterogeneidade das relações sociais e dos sujeitos fora do norte global. Essa é uma referência importante para a compreensão dos limites de um ensino de inglês que tenha como modelo apenas a Europa e os EUA.

Nesse sentido, além das discussões já mencionadas, outras experiências foram relatadas. A participante 42, como vimos anteriormente, reflete novamente sobre como a atividade utilizando a feijoada da Portela ilustra como os sujeitos que estão fora das áreas nobres, isto é, nas periferias da cidade, também produzem cultura e conhecimento. Essa forma de trabalhar pode demonstrar como a língua inglesa falada fora dos países hegemônicos também representa possibilidades sociais da língua e não uma deformação da língua estrangeira, como algumas abordagens já defenderam.

Inspirada por esse debate, a participante 28 relatou que trabalha numa escola no bairro do Itanhangá, RJ, e nessa região existe o Morro do Banco, morro que recebeu uma grande quantidade de Venezuelanos refugiados. Quando ela ingressou ano passado nessa escola da rede municipal do RJ, se deparou com vários nomes em espanhol. Ela notou que os estudantes se “soltavam mais nas aulas de inglês” do que nas demais, pois para a participante 28, parece que todos estão partindo do mesmo lugar, brasileiros e venezuelanos, no que diz respeito ao aprendizado de uma língua estrangeira. Logo, com esses episódios, ela percebeu que poderia “empoderar seus estudantes” por meio de uma outra língua que não fosse a materna. Outro fato interessante, é que os alunos mostraram mais interesse pelo material adotado pela escola, por nele conter personagens venezuelanos. Com esse relato, percebemos como a valorização dos

saberes locais contribui para a transgressão do sistema tradicional, ao mesmo tempo que influencia positivamente o aprendizado dos estudantes.

A partir dessas discussões, alcançamos algumas reflexões acerca das potencialidades do processo de ensino e aprendizagem do inglês como uma ferramenta anti-hegemônica. Sendo assim, a participante 4 afirmou que uma das ações para práticas pautadas no paradigma decolonial, deve ser desvincular a LI dos posicionamentos, territórios e culturas hegemônicas como as dos EUA e Inglaterra e aproximar essa língua das realidades de outros povos.

É preciso mostrar aos alunos que não é somente o inglês falado em países como EUA e Inglaterra que é o correto, ou o padrão. Há um número enorme de falantes que não são nativos de países de língua inglesa, além dos nativos de países colonizados pela Inglaterra. Cada um desses países tem diferentes sotaques e especificidades locais do idioma.

A mesma participante 4, percebe que inclusive a BNCC, mesmo com seus diversos problemas, aparenta ter interesse em desvincular a LI de suas origens coloniais,

Vejo que a BNCC demonstra em seu texto alguns apontamentos para a decolonialidade, especialmente quando fala que o inglês é visto como língua franca. Além disso, fala sobre a importância de não utilizar apenas os países colonizadores e as culturas hegemônicas como modelo para o idioma.

É possível inferir, então, que o ensino de línguas influenciadas por abordagens decoloniais pode ser um poderoso instrumento para uma educação transformadora. Ao promover a valorização de múltiplas identidades e culturas, e ao desafiar as estruturas de poder tradicionais, o ensino de línguas pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os debates ocorridos ao longo da oficina, se por um lado indicam um desafio para modificarmos os modelos de ensino já instaurados, por outro lado, demonstram como docentes da LI estão dispostos a buscar novas formas de ensinar língua inglesa, tirando dela seu caráter colonizatório para ressignificar seu papel na formação de professores e estudantes.

5.6. Considerações sobre o Produto Educacional

Desde o ano de 2001, a introdução dos mestrados profissionais pela Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) adotou a prática de vincular a cada dissertação a produção de um recurso educacional, seja um produto ou processo, que tenha aplicabilidade direta na prática profissional do mestre em formação, que atua como docente (ARAÚJO-JORGE, SOVIERZOSKI e BORBA, 2017, p. 8).

Os Mestrados Profissionais (MPs), definidos a partir de objetivos claros, buscam capacitar profissionais para atuarem de maneira avançada e inovadora em suas áreas, com o intuito de responder às necessidades sociais, organizacionais, profissionais e do mercado de trabalho (Brasil, 2009). A atenção para com os MPs começou na década de 90, mas foi em 1998 que a Portaria nº 80, emitida pela CAPES, formalizou o reconhecimento desses programas (BARBOSA, 2016).

O papel dos MPs é atender às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, formando profissionais capazes de introduzir melhorias significativas em seus locais de trabalho através de produtos derivados de suas pesquisas. Desde 1976, a CAPES desempenha o papel de gerir, avaliar e financiar a pós-graduação stricto sensu no Brasil, estabelecendo padrões de qualidade e diretrizes específicas para os MPs e seus produtos.

A Área de Ensino da CAPES é marcada pela sua natureza fundamentalmente focada em pesquisa translacional. Isso significa que existe um objetivo claro de aplicar os conhecimentos gerados de maneira prática, com potencial para serem replicados em situações concretas através desses produtos e processos educacionais (BRASIL, 2019).

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. (BRASIL, 2019a, p. 15).

Esta prioridade dada à aplicação prática é intensificada ao constituir-se como um requisito essencial para pesquisas realizadas no âmbito de programas profissionais.

Desta forma, o produto educacional se trata de um objeto de aprendizagem que deverá contribuir para a melhoria da prática docente. Vale mencionar que a aprovação das dissertações com os seus respectivos produtos educacionais aponta para o fato de que o mestrado profissional em questão obteve sucesso no que diz respeito à inovação e de como a formação docente pode ser construída em termos de adaptabilidade aos novos tempos (SOMBRA, SOUZA e MARTINS, 2022, p.3)

Além de ser um pré-requisito para a concretização dos Programas de Mestrado Profissionais, reconhecemos a importância, como docentes, deixarmos nossas contribuições para a comunidade escolar como um todo. Ao produzirmos um Produto Educacional que nasce de forma colaborativa, oriundos de reflexões conjuntas de docentes atuantes na modalidade educacional a que o material se destina, percebemos estarmos criando um substrato educacional democrático, que dá voz às necessidades educacionais de algum grupo e amplia esses saberes a outros grupos.

O PE referente à presente pesquisa, foi concebido em formato de livro digital ou e-book sob o título, *Insights Insurgentes: Valores Decoloniais no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa*, e traz em seu título a natureza híbrida da abordagem do ILF, misturando uma palavra em língua inglesa com uma em língua portuguesa. Primeiro, apresenta-se a palavra “Insights” que significa “Percepções”, mas que devido ao seu uso recorrente, muitas vezes, dispensa tradução, no entanto carrega consigo uma ideia mais profunda e elaborada do que seu correspondente em português. Em seguida, apresenta-se a palavra “Insurgentes”, que apesar de ser uma palavra de nosso idioma, não é tão recorrente, e por essa razão, faz-se necessária uma breve explicação. A palavra “insurgência”, significa rebelar-se contra um poder estabelecido ou ter opinião contrária, ou levantar-se contra algo ou alguém. Logo, esse título corrobora com as ideias que atravessam tanto a pesquisa quanto o PE, já que ambos têm como objetivo agir para práticas docentes que transformem as práticas de base colonial vigentes.

Além disso, esse material não é uma produção individual, ao contrário, ele nasce de reflexões conjuntas de docentes atuantes na modalidade educacional a que se destina. Desta forma percebe-se estarmos criando um substrato educacional democrático, que dá voz às necessidades educacionais de algum grupo e amplia esses saberes a outros.

Esse percurso reflexivo deu origem aos dados dessa pesquisa, que após a análise, ressaltou-se a importância de abordagens mais críticas e inclusivas para LI. Percebe-se a partir das narrativas dos docentes, a necessidade da existência de materiais que colaborem com o surgimento de novas propostas e ações pedagógicas.

Portanto, o livro digital tem como objetivo facilitar uma abordagem pedagógica que responda à necessidade de estratégias e recursos educacionais que se afastem do tradicional modelo colonial, predominantemente oriundos da Inglaterra e/ou Estados Unidos. Esse material, pretende atender a uma exigência educacional por um processo de ensino e aprendizagem do idioma que seja intercultural, inclusivo, plural, multilíngue, diversificado e crítico, indo contra preconceitos estruturais criados a partir da colonialidade.

Contudo, o intuito não é que o e-book funcione como um manual definitivo para educadores, mas sim como um recurso que estimule a curiosidade e abra caminhos para a transformação das práticas pedagógicas de seus usuários. A mediação educativa cuidadosa, feita pelos educadores é crucial para que as atividades e reflexões propostas no material alcancem os resultados desejados junto aos educandos, gerando espaço para novos olhares e debates que desafiem os modelos hegemônicos.

Assim, este PE nos convida a iniciarmos uma reflexão crítica, novas ou renovadas coletivamente, sobre a educação em Língua Inglesa, buscando transformar positivamente o sistema educacional atual, por entre as fissuras que ele apresenta.

Além disso, este livro digital também visa contribuir ativamente para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, tanto linguísticos quanto culturais, que frequentemente permeiam o ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma consciência sul-global e intercultural, encorajando discentes e docentes a ampliar suas perspectivas, reconhecendo e valorizando as diversas maneiras de existir e se comunicar no mundo.

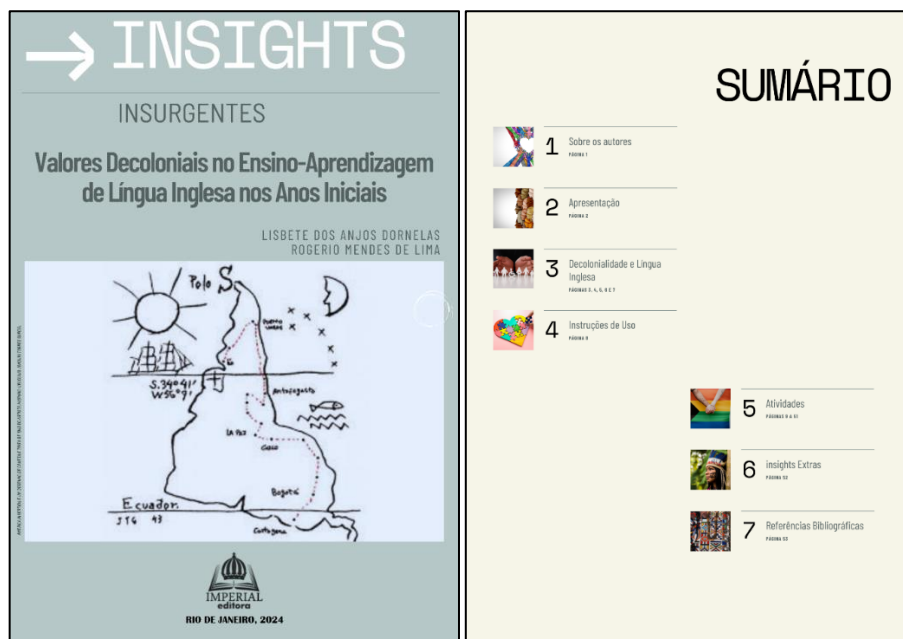
Quanto a sua estrutura o material dispõe de um sumário principal (cf. Figura 12) e instruções de uso assim como um sumário secundário, indicando as dezessete atividades propostas (cf. Figura 13). As atividades foram organizadas da seguinte maneira:

- Tempo estimado: a duração aproximada da atividade
- Ano(s) Escolar(es): para que séries a atividade foi pensada
- Objetivos: o que se espera com a aplicação da atividade
- Pré-requisitos: conhecimentos prévios e/ou alguma organização prévia
- Recursos/materiais: infraestrutura escolar necessária
- Atividade: os procedimentos metodológicos para a realização da atividade
- Reflexão: uma reflexão a partir da teoria e discussões apresentadas durante a oficina

Fica explícito no material que todos os itens supracitados podem ser adaptados de acordo com as necessidades pedagógicas de cada contexto educacional.

Para os educadores e educadoras, este livro digital oferece recursos práticos e acessíveis que apoiam a implementação de abordagens pedagógicas à luz do pensamento decolonial e intercultural crítico, facilitando a integração de práticas que não apenas respeitem, mas também celebrem a diversidade cultural e linguística em sala de aula, transformando o ensino de língua inglesa em uma experiência mais rica, inclusiva e significativa para todos os envolvidos.

Figura 11 - Capa e sumário do produto educacional



Fonte: produzido pela autora (2023)

Figura 12 - Sumário secundário

INSTRUÇÕES DE USO		8
<p>EDUCADORES E EDUCADORAS,</p> <p>ESTE E-BOOK É COMPOSTO POR 17 ATIVIDADES, COM SUGESTÕES DE DURAÇÃO E ANO ESCOLAR PARA CADA UMA DELAS. NO ENTANTO, FIQUE À VONTADE PARA UTILIZÁ-LAS DA FORMA MAIS CONVENIENTE PARA SEU CONTEXTO EDUCACIONAL. ALÉM DISSO, O MATERIAL APRESENTA UMA REFLEXÃO, INSPIRADA NAS ANÁLISES COLABORATIVAS COM PARTICIPANTES DA PESQUISA, A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E INTERCULTURAL CRÍTICA.</p> <p>FIQUEM ATENTOS (AS) ÀS PALAVRAS SUBLINHADAS, POIS ELAS IRÃO DIRECIONÁ-LOS (AS) A LINKS INTERNOS OU EXTERNOS, DE MODO A AMPLIAR A PROPOSTA DE CADA ATIVIDADE.</p>		
ATIVIDADES		
Inglês all Around		9-10
From my Window		11-12
Comparing and Contrasting Fairy Tales		13-14
Types of Houses		15-16
What's your Hair Like?		17-18
New Words		19-20
My Curupira – Our Folklore, our History		21-22
Malala's Magic Pencil: Sonhando com um Mundo Melhor		23-24
Amoras: o poder da aceitação e o combate ao racismo		25-26
Ressignificando o "Thanksgiving"		27-28
Achka: Trick or Treat?		29-30
What do I See Around Me?		31-32
What Country is This?		33
Decolonizing Names		34-35
Explorando a Diversidade e os Tons de Pele		36-37
Local Guide		38-39
Wangari Maathai - Mother of Trees		40-41

Fonte: produzido pela autora (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo qualitativo, voltado para a construção de uma análise crítica na esfera educacional através de uma perspectiva teórico-metodológica crítica e colaborativa, iluminada pelos princípios da PCCol, nos propusemos a desenvolver uma interpretação aprofundada e crítica da nossa realidade no contexto do ensino e aprendizagem da língua inglesa, uma missão sempre contínua e aberta.

Durante meus 18 anos atuantes como professora de inglês e tantos outros como estudante desse idioma, passei por muitas fases, desde a etapa em que era natural enaltecer tudo o que era proveniente de culturas hegemônicas, como músicas, vestuário, filmes, incluindo a vontade de praticar o idioma à exaustão, tentando falar como uma nativa dos Estados Unidos. A vontade de me tornar o outro era tão grande, que por fim, me tornei uma proficiente usuária do idioma, chegando a me tornar professora posteriormente. Passei muitos anos vendo beleza no basquete e não no futebol, no *hip-hop* e não no samba. Após essa “febre” estadunidense, passei a querer ser uma *English girl*. Fã das *Spice Girls*, tomava meu chá num calor de 40°, assistia documentários sobre a família real e tentava reproduzir o que eu chamava de “sotaque imponente”. Minha longa trajetória de estudante da língua, desde a infância até a adolescência, me fez sonhar tanto com esse “estrangeiro”, que passei bastante tempo sem valorizar nossa linda cultura brasileira e sem ter curiosidade sobre as diversas culturas espalhadas pelo mundo.

Posteriormente, me tornei professora de inglês, lecionei em diversos cursos e escolas e segui querendo ser o “outro” e, dessa maneira, acabei influenciando muitos estudantes, que também buscaram incessantemente pela cultura e variantes de prestígio. Atribuíamos muita importância a exames internacionais de proficiência, e não víamos como a língua inglesa poderia ser muito mais do que isso, não víamos a potencialidade do idioma para a sociedade, não víamos o inglês fora do território inglês e estadunidense. No entanto, meu trabalho na escola pública que me tirou desse lugar, e a ela devo a vontade e paixão pelos estudos que questionam a matriz colonial de poder. Foi na escola pública que vi a real necessidade de nos reconhecermos e nos apropriarmos do idioma para expandirmos nossos conhecimentos para fora da dominação.

Porém, ao mesmo tempo percebi que, mesmo mudando minha prática, precisaria estar com mais professores e professoras que tivessem essa vontade de transformar a educação em alguma medida, que tivessem essa vontade de *desestrangeirizar* e *desterritorializar* a LI, de fazê-la ferramenta para alcançarmos as culturas e línguas inglesas subjogadas e apagadas ao

longo da história devido à estrutura colonial a que fomos submetidos. Buscava por colegas engajados, interessados em colaborar criticamente uns com os outros para a construção de educadores e não apenas instrutores de um idioma.

Por essa razão, a pesquisa apresentou, como objetivo geral, analisar a percepção de docentes de LI sobre as possibilidades que a perspectiva decolonial pode trazer para suas práticas pedagógicas. Para tanto, para darmos prosseguimento as etapas dessa pesquisa, elegemos como fonte teórica-metodológica, algumas das ideias contidas na PCCol, isto é, construtos da pesquisa de abordagem colaborativa e crítica. Por essa razão, foi pensada uma oficina de extensão, voltada a professores e professoras de LI que atuem ou tenham atuado recentemente nos Anos Iniciais da escola básica brasileira, de modo que pudéssemos tratar da questão da perspectiva decolonial tanto de forma teórica quanto sua aplicabilidade prática.

Ao longo dessa oficina foram feitas discussões inerentes à educação relativas ao ensino-aprendizagem de LI, buscando sempre uma abordagem que desconstruísse, em alguma medida, o modelo educacional colonial. Partindo de textos e discussões teóricas, refletimos também sobre as brechas para transformações dentro da educação por um caminho legal, utilizando a BNCC, discutimos sobre o inglês *desestrangeirizado* e valorização de povos subalternizados, inclusive a importância dos nativos de língua inglesa fora do eixo hegemônico, culminando em reflexões que sempre objetivavam aplicabilidades práticas.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir das narrativas dos participantes nas discussões ocorridas nos encontros síncronos, das suas respostas aos questionários reflexivos, assim como das atividades que emergiram das reflexões. Para explorar os dados produzidos ao longo da oficina, utilizamos a Análise Temática (AT), por ser uma metodologia qualitativa que identifica, analisa e relata padrões (temas) dentro de materiais textuais, organizando e descrevendo detalhadamente o conjunto de dados para interpretar diversos aspectos do tema de pesquisa.

Assim, esse estudo salientou, por meio da análise criteriosa do material discursivo produzido pelos participantes, cinco temas emergentes: *Decolonialidade em Práticas Pedagógicas, Crítica à Hegemonia e Inclusão, Transformações no Ensino de Língua Inglesa, Consciência e Reflexão Crítica, Barreiras e Desafios na Implementação*. Esses temas serviram de substrato para a elaboração dos quatro temas finais que direcionaram essa pesquisa: *Percebendo a Importância da Abordagem Decolonial, As Brechas da BNCC como Possibilidades de Intervenção Pedagógica, Novos Paradigmas para o Ensino-Aprendizagem de Inglês, e Contribuições do Ensino de LI para uma Educação Transformadora*. Com a análise dos dados a partir desses quatro temas, observou-se que os docentes não tinham a percepção

clara de estarem desenvolvendo práticas pedagógicas pautadas na decolonialidade, observou-se também que os docentes tinham interesse em se aprofundar teoricamente sobre a perspectiva decolonial, desde que seja possível que a teoria se torne estratégias com aplicabilidade prática. Perceberam a BNCC como um meio legal para introduzirem uma abordagem mais decolonial no ensino de LI em suas escolas, já que também perceberam que alguns temas podem ser mais desafiadoras de incluírem em seus planejamentos e/ou locais de trabalho, como é o caso do tema famílias homoafetivas, e a homoafetividade, de maneira geral.

Ao final da oficina, atividades práticas elaboradas pelos participantes foram compiladas, dando origem a um livro virtual, com dezessete atividades pedagógicas, reflexões e uma seção teórica embasando nossas ações pedagógicas. Ficou evidente em todas as atividades a preocupação em tratar de algum ou alguns dos valores para a educação decolonial apresentados no quadro 7, ilustrando que os participantes perceberam a importância da nova abordagem para suas práticas.

A pesquisa destacou a importância de reavaliar os materiais didáticos e as abordagens metodológicas, sugerindo que a decolonialidade pode ser um caminho para a emancipação intelectual e cultural dos educandos. Dentro do escopo desse estudo, são destacadas, a criação de recursos didáticos próprios e a adaptação de materiais existentes para incluir valores como afetividade, diversidade étnico-racial, multiculturalidade e plurilinguismo. Além disso, a dissertação sublinha a importância de valorizar o contexto local e as experiências vividas pelos estudantes como um componente essencial das práticas pedagógicas decoloniais.

Nas atividades “*From my window*”, “*What does your hair look like?*”, “*Malala’s magic pencil: sonhando com um mundo melhor*” e “*Wangari Maathai -Mother of Trees*”, podemos notar a presença de elementos que demonstram a valorização de povos subalternizados, dentre eles: povos de África, favelados, mulheres e paquistaneses. Nas referidas atividades essas populações e indivíduos são retratados de forma positiva e admirável, demonstrando a preocupação dos participantes em enaltecer indivíduos geralmente suprimidos dos materiais didáticos.

Já nas atividades “*New Words*”, “*Ressignificando o “Thanksgiving”*” e “*Achkay: Trick or Treat?*”, notamos a preocupação dos docentes com as datas comemorativas, como Thanksgiving e Halloween, muito populares nos EUA, para que fossem abordadas por um viés não hegemônico, trazendo celebrações de outras regiões de menor prestígio à baila.

Um outro aspecto interessante que ficou evidente nas atividades “*My Curupira – our Folklore, our History*”, “*What do I See Around Me?*” e “*Local Guide*”, foi a preocupação em tratar das culturas e saberes locais, nessas atividades podemos ver o folclore brasileiro como

protagonista, assim como elementos que geram nos estudantes a curiosidade e também o desejo de se expressarem a respeito do lugar onde vivem.

Inicialmente planejamos fazer essa seleção e compilação de atividades para compor o PE juntamente com os docentes participantes, mas devido ao curto tempo não foi possível alcançar esse objetivo. No entanto, por vontade de todos, criamos um grupo no *Whatsapp*, e seguimos compartilhando ideias e conhecimentos. Essa opção voluntária dos integrantes me deixou extremamente feliz, pois refletiu que em alguma medida havíamos nos conectado para além daquele período da oficina e atribuiu mais uma característica de colaboratividade para dentro da pesquisa.

Conforme explorado nesta dissertação, a inserção da decolonialidade nas práticas pedagógicas de Língua Inglesa revela-se não apenas pertinente, mas essencial para o redirecionamento do ensino na escola básica. A análise das percepções docentes evidenciou um reconhecimento significativo das potencialidades que a perspectiva decolonial oferece, alinhando-se ao objetivo geral de explorar como essa abordagem pode fomentar transformações substantivas nas práticas educativas.

Os objetivos específicos da pesquisa: *analisar a legislação pertinente ao ensino de LI na escola básica, aplicar um questionário diagnóstico para os participantes com o objetivo de identificar o material e abordagens que utilizam em suas aulas, elaborar e realizar uma oficina com docentes de Língua Inglesa para discutir possibilidades pedagógicas baseadas na perspectiva decolonial, analisar os dados gerados e produzidos durante a oficina, por fim produzir um livro digital/e-book utilizando as contribuições dos docentes que participaram da oficina*, conduziram a uma jornada investigativa rica e diversificada: desde a análise da legislação educacional até a aplicação prática na oficina, culminando na produção de um e-book que sintetiza a incorporação da decolonialidade no ensino de Língua Inglesa. Esses processos refletiram o desejo de superarmos os paradigmas coloniais, promovendo uma educação que valorize saberes diversos e fomente a criticidade dos estudantes.

Embora os resultados tenham sido promissores, o caminho para a aplicação efetiva dessas práticas não está isento de desafios, principalmente relacionadas à amplitude da aplicabilidade das estratégias decoloniais em diferentes contextos educacionais.

Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras expandam o escopo de investigação, explorando como essas práticas podem ser adaptadas e implementadas de modo que atendam às especificidades de diversas realidades escolares. Gostaríamos de realizar uma nova oficina com os docentes participantes em aproximadamente seis meses para termos mais condições de

averiguarmos a ocorrência de transformação em suas respectivas práticas, como o trabalho não se finda, deixamos aqui nossa contribuição para novas investigações.

Em conclusão, este trabalho reitera o papel crucial da decolonialidade em moldar um ensino de Língua Inglesa que seja mais inclusivo, reflexivo, crítico e transformador. Encoraja-se que o corpo docente, munido de *insights* decoloniais, continue a buscar e a criar espaços, brechas, “grietas” educacionais que não apenas questionem as heranças coloniais, mas que também celebrem e integrem a pluralidade de vozes, experiências e conhecimentos que constituem o tecido da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, Polyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Brasil Sávio. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **A Cor das Letras**, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa da educação**. Cad. Pesq. São Paulo, nº 96, pp. 15-23, fev., 1996.

ARAÚJO-JORGE, Tania C.; SOVIERZOSKI, Hilda Helena; BORBA, Marcelo de Carvalho. A área de ensino após a avaliação quadrienal da CAPES: reflexões fora da caixa, inovações e desafios em 2017. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Bwskn0>. Acesso em: 13 ago. 2023.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BARBOSA, Vanderlei. A gênese dos mestrados profissionais em educação nas universidades brasileiras. **PLURAIS-Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2682>. Acesso em: 25 jun 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas – estatísticas. Censo da educação superior**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Est_atisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 23 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. p 49-63. Disponível em: <http://www.sk.com.br/pcn.html>. Acesso em: 20 set 2023.

BRASIL. **Portaria n.17 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, n. 248 de 29 de dezembro de 2009, seção I.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRAUN, V., e CLARKE, V. (2006). **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, 3(2), 77-101. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 12 Jul 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes**. Revista Espaço do Currículo, v. 13, 2020.

CARMO, Edna Oliveira do. O trabalho com o material didático de inglês para o 2º ano do Ensino Fundamental I: o prescrito e o realizado. 2014.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CLARKE, V. (2017). **Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does “best practice” look like?** [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVyc&feature=youtu.be>

COUNCIL, British. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo, 2015.

DE CAMARGO, Helena Regina Esteves. Uma Língua Inglesa para chamar de minha: equívocos sobre o bom falante de inglês. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 45, n. 2, p. 651-665, 2016.

DOS ANJOS, Flavius Almeida. **O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização**. Revista Letra Capital, v. 1, n. 2, p. 95-117, 2016.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_latinos_EU/IP.Filosofos_latinos_EU.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 1a Edição. Tradução José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FERRAZ, Daniel. **Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa**: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. V@rvitu, v. 1, p. 1, 2012.

FERREIRA, Milena Mignossi. ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Práticas de Ensino de Inglês**. 2022.

FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni. **Por uma pedagogia decolonial a partir dos pensamentos de Paulo Freire e Catherine Walsh**. 2021.

FRAGUAS, M. M. de M.; OLIVEIRA, M. L. C. de. **Colonialidade nas entrelinhas**: silêncios e ambiguidades na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 501–529, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2099. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2099>. Acesso em: 14 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Marco Túlio de Urzêda, PESSOA, Rosane Rocha. **Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica**: Uma abordagem historiográfica. Calidoscópico, v.10, n. 02 mai/ago, 2012.

FUGA, Valdete Pereira. **O Movimento do Significado de Grupos de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã**. São Paulo: 2009. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP.

GARCIA, V. F.; GAVA, F. G.; ROCHA, M. T. L. G. da. **Pesquisa colaborativa em educação. Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.73–80, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/61>. Acesso em: 2 nov. 2023.

GROSGOQUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54

GROSGOQUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOQUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HAUS, Camila; DE ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela. Decolonialidade e inglês como língua franca: Diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL**, n. 61, p. 181-208, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/103202>. Acesso em: 11 jun 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KACHRU, Braj. 1985. Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: Randolph QUIRK & Henry G WIDDOWSON. (Eds.). **English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Bala. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006b. KUNDMANN, Maria Sabina. Situação das línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Pelotas: UCPEL/ALAB, 2000.

KUMARAVADIVELU, Bala. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. *TESOL quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University, 2000.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São José do Rio Preto, SP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf/>. Acesso em: 20 set 2023.

LIBERALI, Fernanda C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOURO. G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, M.D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10.ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. *Ductor*, p. 48-55, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, v. 270, p. 53-78, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) **Diálogo de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010, p. 20 - 40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-40.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Vico Denis Sousa de (2020). A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 231-242. Acesso em 02 mai 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2020.v15.30132>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.); **Reflexões e ações no ensino – aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNYBkxXHskTwZ9QyBy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan 2024.

MONTE-MÓR, Walkiria. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In Gonçalves, G. R. et al (orgs). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2009.

MORAIS, Marcelo Luna de. **Educação de Língua Inglesa Decolonial Transformadora: a busca por potentes agentes sociais em um contexto de favela**. 2023. 183 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotsky – cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. **PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa em Educação—possibilidades investigativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, v. 2, p. 27-39, 2008.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, p. 164-180, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. 2010. **Critical and alternative directions in applied linguistics**. Australian Review of Applied Linguistics 33(2). p. 1-16.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. cap. 1, p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Org.), **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 48, p. 53-69, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hHBFRJxkySbzCs43F3JRWss/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan 2024.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e221972, 2021.

QUEIROZ, Isabela; DE CARVALHO, Raquel Cristina Mendes. A Pesquisa no ensino de língua inglesa para crianças. **Revista Interfaces**, v. 1, n. 1, p. 76-82, 2010.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, Pittsburgh, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278

RAJAGOPLAN, K Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** New York: Cambridge University Press, 2001.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.** 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RIO DE JANEIRO. 2023b. Material Rioeduca Língua Inglesa 2º semestre – 1º ano. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14801062/4371135/1ANO_INGLES_3oe4obimestre_0108.pdf . Acesso em: 19 jan 2023.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Proposta para o Inglês no Ensino Fundamental I público: pultrilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** Tese (tese de Doutorado) – Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Michael Douglas; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des) invenções. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 6, n. 3, p. 407-429, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/download/38340/24069> Acesso em 19 nov 2023.

RODRIGUES, Wallace; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michol. Decolonizando o ensino de língua inglesa para populações indígenas brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/43bj8bSQDpQYPjQTX9jK9jb/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 dez 2023.

Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamad; SZUNDY, Paula Tatianne Carrera (Orgs.). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI.* 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

SACAVINO, Susana. **Empoderamento e poder local.** In: *Revista Novamerica/Nuevamerica*, Rio de Janeiro, n. 85, 2000b.

SANTOS, Leanda Ines Seganfredo. **Crenças acerca da inclusão de Línguas Inglesas nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação (dissertação de Mestrado) – Instituto de

Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso. Mato Grosso, 2005. Disponível em: <https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/e-crenc3a7as-acerca-da-inclus3a3oc2a0dac2a0lc3adngua-inglesac2a0nasc2a0sc3a9ries-iniciais-quantoc2a0antes-melhor.pdf>. Acesso em 06 nov 2023.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

SHIMOURA, A.S **Projeto de formação de professores de inglês para crianças**: o trabalho do formador. Tese (Doutorado) - Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventária**. n.4. Julho / 2005. Disponível em: <https://inventario.ufba.br/04/pdf/ssiqueira.pdf> . Acesso em 20 fev 2023.

SOMBRA, Giovanni José Rocha; DE SOUSA, Carlos Henrique Andrade; MARTINS, Elcimar Simão. Formação Docente: os produtos educacionais de um mestrado profissional como práxis pedagógica. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8872>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 1985. **Pode o subalterno falar**. UFMG, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? In: **Imperialism**. Routledge, 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UPHOFF, Dorthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In Carmem Z. Bolognini (org.), **Discurso e Ensino**: a língua inglesa na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019.

VYGOTSKY, 1934. **A Construção do pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1934. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1934. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. 1934. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. 1988.

WALSH, Catherine E. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: educación y sociedad**, n. 1, p. 17-30, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 2. Quito: Ediciones Abya – Yala 2017

WELKER, Herbert Andreas. **Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira - por que não?** Brasília: Horizontes. 2004.

APÊNDICE A**Questionário Preliminar**

1. E-mail: _____

2. Nome Completo: _____

Informações Pessoais

3. Sua idade se encontra entre:

() 20 e 29 anos

() 30 e 39 anos

() 40 a 49 anos

() 50 anos ou mais

4. Qual seu gênero?

5. Qual a sua identificação étnico-racial? (de acordo com o IBGE)?

() Branco

() Pardo

() Preto

() Indígena

() Amarelo

() Outros

Informações Acadêmicas

6. Diga em qual ano ocorreu sua primeira graduação, curso e ano.

7. Qual a sua maior titulação?

- Graduação completa
- Pós-Graduação em andamento
- Pós-Graduação completa
- Mestrado em andamento
- Mestrado completo
- Doutorado em andamento
- Doutorado completo

8. Qual a sua maior titulação?

Informações Profissionais

9. Em qual dessas instituições você tem a maior parte de sua carga horária? Caso haja um equilíbrio pode marcar mais de uma opção.

- Escola Federal
- Escola Estadual
- Escola Municipal
- Escola Privada
- Curso de Idiomas
- Aula Particular

10. Há quanto tempo atua como professor(a) de inglês na escola básica?

11. Qual (ais) o (os) segmento (os) que você já atuou? (marque quantas opções forem necessárias).

- Maternal

- Pré Escola
- 1º Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- 2º Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- EJA
- Ensino Superior

12. Qual (ais) o (os) segmento (os) que você atua no ano de 2023? (marque quantas opções forem necessárias)

- Maternal
- Pré Escola
- 1º Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- 2º Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- EJA
- Ensino Superior
- Outro: _____

13. Fale sobre o perfil da maioria de seus estudantes.

14. No local onde atua, há material fornecido pela instituição?

- Sim
- Não

15. Em caso afirmativo, avalie o material adotado como sendo: 1-muito ruim, 2-ruim,3-regular, 4-bom, 5- muito bom.

- 1 2 3 4 5

16. Discorra brevemente sobre sua avaliação acima.

Decolonialidade

17. Durante sua formação acadêmica você recebeu alguma formação sobre Decolonialidade?

Sim

Não

18. Em caso afirmativo, descreva brevemente essa formação.

19. Você fez algum tipo de curso específico ou formação por conta própria sobre Decolonialidade ou Decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa?

Sim

Não

20. Em caso afirmativo, qual curso você fez?

21. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é o menor grau e 5 o maior, como você avalia sua formação para trabalhar o pensamento decolonial em sua (s) turma(s)?

()1 2() 3() 4() 5()

22. O que espera do curso?

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO REFLEXIVO 1****Decolonialidade: Primeiras Impressões**

1.E-mail: _____

2.Nome completo: _____

3. O quanto acredita conhecer sobre Decolonialidade? (1-nada, 2-muito pouco, 3-pouco, 4-razoavelmente, 5- muito)

1 2 3 4 5

4. O que você sabe a respeito de Decolonialidade?

5. Dentro do que você sabe ou já ouviu falar, o que mais chamou sua atenção?

6. Por que gostaria de aprender sobre esse tema?

7. Acredita que suas aulas sigam o pensamento decolonial em alguma medida?

sim

não

não saberia dizer

8. Em caso de resposta afirmativa, exemplifique com alguma atividade dada.

9. Por que tem interesse em discutir questões coloniais?

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO REFLEXIVO 2****Decolonialidade na BNCC**

Preencha o formulário abaixo com suas reflexões sobre o que abordamos no segundo encontro síncrono.

1. E-mail: _____

2. Nome completo: _____

3. Como você enxerga a decolonialidade no contexto da BNCC?

4. A decolonialidade é importante para o ensino-aprendizagem de inglês. Você concorda com essa afirmação? Explique.

5. Levando-se em consideração o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e a BNCC, como a decolonialidade pode ser aplicada na prática?

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO REFLEXIVO 3****"Desestrangeirização" da LI e Visibilização de Grupos Subalternizados**

Preencha o formulário abaixo com suas reflexões sobre o que abordamos no terceiro encontro síncrono.

1. E-mail: _____

2. Nome completo: _____

3. De que maneira a “desestrangeirização” da LI pode colaborar com visibilização de grupos subalternizados?

4. Pense em uma atividade ou adaptação de atividade em que seja ensinado algum conteúdo de língua inglesa de forma "desestrangeirizada" e ao mesmo tempo dando visibilidade a algum grupo subalterno.

APÊNDICE E**QUESTIONÁRIO REFLEXIVO 4****Questionário Final**

1. E-mail: _____

2. Nome completo: _____

3. Marque os encontros síncronos em que esteve presente.

Primeiro encontro: Origens do Pensamento Decolonial

Segundo encontro: Conceitos da Decolonialidade e a BNCC

Terceiro encontro: “Desestrangeirização” da Língua Inglesa e Valorização de Povos Subalternizados

Quarto encontro: Nossas mãos na (re)criação de práticas decoloniais

4. Diga de qual encontro mais gostou e explique.

5. Após nossas reflexões, levando-se em consideração as leituras e discussões em grupo, você se sente transformado(a) em alguma medida?

6. Se sim, qual a maior transformação, seja na vida pessoal ou profissional, que vem sentindo? Caso não tenha sentido nenhuma transformação, explique seu processo.

7. Como você acredita que sua(s) escola(s) vê(em) essa mudança do paradigma colonial para o decolonial?

8. Como você se sente em aplicar mais os valores decoloniais em suas aulas?

() Confortável

() Desconfortável

9. Explique a resposta anterior.

10. Você acredita que encontrará dificuldades em inserir valores mais decoloniais em suas aulas? Se sim, diga qual será seu maior desafio.

11. Após nosso percurso de ensino-aprendizagem, o que você descobriu sobre o conceito da Decolonialidade que desconhecia?

12. Deixe um comentário e/ou sugestão para que eu possa dar continuidade a esse trabalho.

ANEXO 1

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título da Pesquisa: Novas Possibilidades Pedagógicas para o Ensino de Inglês nos Anos Iniciais: Uma proposta a parti de perspectivas decoloniais

Pesquisador(a) responsável: Lisbete dos Anjos Dornelas

Instituição/Departamento: Colégio Pedro II

Telefone: (21)98280-7445

Local da coleta de dados: Rio de Janeiro

O(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto de pesquisa acima referido se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio de gravação em áudio e vídeo, questionários e *prints* de tela no(a) curso que será dado em formato on-line. O(a) pesquisador(a) declara que as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a posse e guarda do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto por um período mínimo de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

<p>Lisbete dos Anjos Dornelas</p> <p>Nome do(a) pesquisador(a) responsável</p>	<p><i>Lisbete dos Anjos Dorn</i></p> <p>Assinatura do(a) pesquisador(a)</p>	<p>Data:</p> <p>04/05/2023</p>
--	---	--------------------------------

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Ensino Decolonial de Língua Inglesa: a construção de sentidos e significados na formação docente contínua, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar que novos sentidos e significados os participantes da pesquisa irão construir a partir de reflexões acerca dos pressupostos do tema decolonialidade durante oficinas de formação para docentes de Língua Inglesa da Educação Básica.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder questionário de inscrição para participação nas oficinas e cujos dados gerados poderão ser utilizados na pesquisa. Este questionário terá como objetivo compreender o contexto sócio-histórico em que os participantes estão inseridos e como os documentos legais favorecem ou não para a ampliação de suas práticas docentes; estar presente nas oficinas formativas, que consistirão em quatro encontros de 2 horas cada na modalidade online; realizar leituras prévias, que levarão em torno de um total de 5 horas assíncronas, para contribuir com as atividades propostas que serão: responder a questionários, participar de rodas de conversa e entrevistas. Essa pesquisa só terá relevância se puder contar com a interação ativa dos indivíduos, pois a coleta de dados se dará por meio das narrativas produzidas pelos participantes. Logo, será necessário o registro das atividades por meio de gravação de áudio e vídeo e fotografia dos encontros.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. O participante poderá sentir algum tipo de desconforto ao ser pedido para dar opinião acerca do tema estudado, ou também pelo fato de estarem sendo gravados em vídeo, isto é, o participante pode apresentar certo incômodo ao ter que falar sobre sua vida profissional, assim como ser julgados pelos demais participantes. Além disso, os indivíduos poderão se sentir fatigados devido ao tempo de exposição à tela. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de dizer e relatar aquilo

que considere pertinente, escolhendo assim como se sente mais confortável em contribuir para a pesquisa, além de ser garantido o sigilo total para toda a produção feita pelos participantes. Ao longo das diversas etapas da pesquisa, a pesquisadora se compromete a estar atenta a qualquer sinal de desconforto e criará estratégias para que eles possam ser mínimos. Por outro lado, ainda que não possam ser garantidos benefícios diretos aos participantes, espera-se que indiretamente os participantes tenham a oportunidade de refletir e pensar sobre novas práticas pedagógicas de modo a engrandecer-se como profissional da educação, a comunidade envolvida, no caso, escolas e estudantes, que irão estar em contato com o participante posteriormente, também terão a oportunidade de conhecer novas formas de ensinar e aprender a Língua Inglesa.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisadora Lisbete dos Anjos Dornelas pelo telefone (21) 98280-7445, ou pelo e-mail: lisdornelas@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato

com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/_____
-------------------------------	---------------------

Eu, Lisbete dos Anjos Dornelas obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: 04/05/2023
---------------------------------	------------------