

# LINGUAGEM E JUSTIÇA SOCIAL

SABERES, PRÁTICAS E PARADIGMAS

Maurício J. Souza Neto (Org.)

Volume 2



Diálogos



Mauricio J. Souza Neto  
(Org.)

**Língua(gem) e justiça social:  
saberes, práticas e paradigmas**

VOLUME 2

  
**Diálogos**  
TUTÓIA-MA, 2021

Para Exu, o dono da palavra, do ofô.

## **EDITOR-CHEFE**

Geison Araujo Silva

## **CONSELHO EDITORIAL**

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Jailson Almeida Conceição (UESPI)

José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)

Joseane dos Santos do Espirito Santo (UFAL)

Julio Neves Pereira (UFBA)

Juscelino Nascimento (UFPI)

Lauro Gomes (UPF)

Letícia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)

Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)

Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)

Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)

Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Rosângela Nunes de Lima (IFAL)

Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)

Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)

Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

**2022 - Editora Diálogos**

Copyrights do texto - Autores e Autoras

Esta obra é compartilhada através de uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0Internacional. Esta obra pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores e autoras.

Capa: @coladapreta

Diagramação: Geison Araujo Silva

Revisão: Editora Diálogos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

---

L755

Língua(gem) e justiça social [livro eletrônico] : saberes, práticas e paradigma: volume 2 / Organizador Mauricio J. Souza Neto. –  
Tutóia: Diálogos, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web


ISBN 978-65-89932-26-0

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Linguística.  
I.Souza Neto, Mauricio J.

CDD 407

---

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

 <https://doi.org/10.52788/9786589932260>

  
**Diálogos**

**Editora Diálogos**

contato@editoradialogos.com

www.editoradialogos.com

# SUMÁRIO

**Prefácio: Sobre um chamado à urgência da insurgência no campo da Linguagem ..... 8**

*Kassandra Muniz*

**Apresentação .....10**

*Mauricio J. Souza Neto*

**CAPÍTULO 1 - Public policies and Teacher Education for Social Justice: Designing social justice courses for language students.....13**

*Ana Claudia Cury Calia de Souza-Luz*

*Vera Lúcia Lopes Cristovão*

**CAPÍTULO 2 - Voicing The Global South: Translanguaging For Social Justice .....40**

*Jean Costa Silva*

*Devon Nicole Fischer*

**CAPÍTULO 3 - Ciência e povos indígenas .....54**

*Eliana Souza Pinto*

*Felipe Coelho Iaru Yê Takariju*

*Letícia Fraga*

**CAPÍTULO 4 - BNCC de Língua Inglesa X Práxis Decolonial: 10.639 Silenciamentos.....67**

*Jaqueline Santos de Souza*

**CAPÍTULO 5 - Inglês x Pretuguês: qual vale mais? .....85**

*Maria Carolina Almeida de Azevedo*

**CAPÍTULO 6 - Um olhar sociolinguístico e decolonial sobre a avaliação de pronúncia em inglês.....103**

*Victor Carreão*

**CAPÍTULO 7 - Nem Bela, nem Fera: apenas os sujeitos da própria história que contam e recontam para ensinar inglês no Guetho.....115**

*Kelly Barros*

**Sobre o organizador.....137**

**Sobre as autoras e autores.....138**

**Índice remissivo.....141**

## Sobre um chamado à urgência da insurgência no campo da Linguagem

Crianças correndo ao redor, clamando atenção. Vizinhos ouvindo um brega-sertanejo que invoca desejos de corpo em movimento e, ao longe, um louvor ao Senhor está sendo performado. Uma sexta de Oxalá pedindo o sossego e a tranquilidade merecidos após tempos quase impossíveis. Ainda assim, escrevo. Por quê? Essa pergunta tem me perseguido há um bom tempo. Por que com tantas urgências da ordem da sobrevivência básica e perante a imponente necessidade do ócio, essa intelectualidade insurgente (Felipe Alves, 2021 - jovem pesquisador negro que lançou um livro excelente sobre intelectuais negros insurgentes) insiste em ter a escrita como um Ato de sobrevivência, vivência, escrevivência (Conceição Evaristo, imprescindível sempre). É o que encontramos nesse segundo volume do livro Linguagem e Justiça Social, organizado, sonhado e orquestrado magistralmente por Mauricio J. Souza Neto.

Linguagem e Justiça juntos parece uma afronta. E é. Ao menos para as populações marginalizadas. Quantas vezes a linguagem nos traiu e foi usada contra nós? "Tudo que você disser poderá ser usado..." E nem precisa que verbalizemos algo. Nossos corpos linguagem estão sempre sendo usados contra nós. bell hooks (que nos deixou tantas ideias insurgentes) nos reeduca afirmando que não é a língua em si que nos machuca, mas a forma como tem sido utilizada para humilhar, machucar, criar distinções e aprofundar desigualdades. A língua do colonizador não é inocente de tudo, mas com certeza não temos respostas nem sentenças rápidas e prontas para essa relação. Os artigos aqui presentes trazem esse incômodo na relação Linguagem e Justiça. Alguns deles mostram como a língua tem sido uma arma engatilhada contra pessoas negras, indígenas, e população empobrecida no país ocupante da maioria esmagadora das vagas nas escolas públicas no país. Contudo, sem dúvidas nesse segundo volume, temos também e principalmente os protagonismos de uma intelectualidade que entende sua prática educativa e engajada como ferramenta de justiça e transformação social. Nesse sentido, Linguagem aqui é um chamado à insurreição. Para mim, discutir



Linguagem e Justiça só é possível se pudermos praticar a rebelião das palavras. Se a língua tem sido usada para nos humilhar e desumanizar, é preciso insurgir.

Insurgência pode ser definida como "Revoltar-se contra um poder instituído: 1 revoltar, rebelar, levantar, sublevar, insurrecionar, revolucionar, amotinar, agitar, assuar, insubordinar. Expressar desacordo: 2 opor-se, reagir, divergir, protestar, reclamar." Dicionário online jurídico.

Quando a gente lê os artigos aqui reunidos, é exatamente o que temos. Rebelia. Da necessidade de pensar políticas públicas e formação de professores visando justiça social à discussão fundamental de Ciência e Povos Indígenas É nessa pegada de uma Língua que se importe, que se modifique, que se transforme ou que ao menos tenha a "possibilidade de" que se insurgem os textos desse segundo volume.

**Kassandra Muniz**

Professora Adjunta da UFOP

# Apresentação

---

Sete textos compõem esse segundo volume. Sete. Exu é o mensageiro desses escritos que aqui se aquilombam. E não poderia ser diferente. Exu é o responsável pela inquietude, pela necessidade de se construir algo e pelos conflitos, sobretudo os conflitos necessários para a reflexão e ação. No caso deste livro, Enugbarijó é a boca que responde por Língua(gem) e Justiça Social.

Aprendemos que não há paz sem luta, sem confrontos. Alguns confrontos são imprescindíveis e incontornáveis, como é o caso deste livro, soprado por Ayrá e trazido por Exu. Ayrá é, na cosmogonia das religiões de matriz africana, aquele que luta para estabelecer a paz, assim como Oxaguian. Como bem colocou a professora Kassandra Muniz, Língua(gem) e Justiça Social é uma afronta.

Quando penso nessa afronta que tem a língua como palco, sou transportado para a minha adolescência, quando li, pela primeira vez, as palavras do poeta e criador do teatro irlandês William Butler Yeats, palavras que me acompanham e me incomodam. O poeta defendia "aprisionar em um só pensamento a realidade e a justiça" (YEATS, 1962, p. 24-25). A defesa do poeta é, na verdade, uma denúncia. Em seus escritos podemos entender que a realidade não é justa, e a justiça pode ser algo irreal e inatingível frente à violência que vilipendia a realidade. Uma violência que deve ser combatida com violência, pois, segundo Hannah Arendt, "em certas circunstâncias a violência - atuando sem argumentos ou discussões e sem atentar para as consequências - é a única maneira de se equilibrar a balança da justiça de maneira certa" (ARENDRT, 1985, p. 35).

Quando iniciei a proposta de escrever sobre Língua(gem) e Justiça Social, temia que se tornasse uma espécie de manual, pois não há manual para a vida. Hoje, ao ver os dois volumes prontos, fico feliz de constatar que em nenhum deles há falsas promessas, ou fórmulas mágicas para o uso da língua sem violência, ou de combate a violência presente na língua. Ao contrário, em ambos há o tracejo da violência como forma de vilipendiar corpos e ideologias através da língua(-gem) e a necessidade de aquilombamento como estratégia de entrincheiramento e de combate.

Os sete textos que fumegam diante dos olhos das leitoras e dos leitores são ebós de palavras que nos colocam diante do carrego colonial para ser queimado, como queimamos e bombardeamos o Judas no Sábado de Aleluia.

Em *Public policies and Teacher Education for Social Justice: Designing social justice courses for language students*, Ana Claudia Cury Calia de Souza-Luz e Vera Lúcia Lopes Cristovão investigam os elementos de justiça social que são mobilizados nas práticas pedagógicas de uma professora universitária na criação de um curso voltado para justiça social. Para isso, trazem para o debate questões de políticas públicas para além das pedagógicas; e assim o fazem para evidenciar, em primeira instância, que o pedagógico e o político não podem ser dissociados e, em segunda instância, para problematizar a ideia errônea do senso comum de que promover a justiça social é uma tentativa de doutrinação comunista.

Em *Voicing The Global South: Translanguaging For Social Justice*, Jean Costa Silva e Devon Nicole Fischer discutem como as pedagogias translíngues possibilitam a acomodação de estudantes de diversas línguas e culturas, viabilizando um debate crítico que desafie as relações de poder entre culturas. Os autores movem suas lentes de análise para os aprendizes e professores do sul global, propondo estratégias para pedagogias que se pensem antirracistas e multiculturais e que promovam mudanças efetivas em sala de aula.

Em *Ciência e povos indígenas*, Eliana Souza Pinto, Felipe Coelho Iaru Yê Takariju, Letícia Fraga abordam a relação entre saberes indígenas e ciência. Os autores, utilizando-se de bibliografia única, delineiam os movimentos de inferiorização de saberes praticados pelas colonialidades através da academia (dispositivo das colonialidades!) e retomam o locus de enunciação que lhes é de direito defendendo que saberes ancestrais também é ciência. Com isso, a discussão que iniciou em uma mesa da Associação de Linguística Aplicada do Brasil não se encerra nesse texto. Sem se propor a isso, o texto atravessa o cerne da racionalidade para questionar o que é ciência e o que é científico.

Em *BNCC de Língua Inglesa X Práxis Decolonial: 10.639 Silenciamentos*, Jaqueline Santos de Souza aborda as tentativas de silenciamento da lei 10.639/2003 na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Inglesa. A autora questiona o fato da BNCC, por ser um documento oficial e norteador para a Educação Básica, não incluir em seu bojo de propostas a inserção das temáticas mandatórias na referida lei. Esse questionamento gera a necessidade de reflexão e de ação, pois a autora sugere algumas ações pedagógicas que podem ser realizadas para suprir esse silenciamento.

Maria Carolina Almeida de Azevedo, por sua vez, retoma os postulados de Lélia Gonzalez e sua noção do pretuguês para analisar como as influências das línguas africanas no português negro brasileiro e na língua inglesa são notadas

e hierarquizadas no sistema educacional e como a informação dessas influências sofrem tentativas de apagamento pelo sistema. Como nem só de problemas se vive, após a discussão servida, a professora apresenta reflexões sobre a validação desse debate para a educação linguística como um todo e se questiona: *Inglês x Pretuguês: qual vale mais?*

Victor Carreão propõe *um olhar sociolinguístico e decolonial sobre a avaliação de pronúncia em inglês*. Com o objetivo de analisar como o ensino de língua inglesa lida com a variação linguística (e a racialidade [des]velada que ela carrega) através de avaliações orais, o autor elenca estudos sociolinguísticos que problematizam o prestígio de uma variante sobre outra, e traça breves considerações sobre a inserção da variação linguística na avaliação da pronúncia em exames de proficiência.

Em um espelho que não mostra *nem bela, nem fera: apenas os sujeitos da própria história que contam e recontam para ensinar inglês no guetho*, Kelly Barros propõe unir o ensino de inglês a fatores políticos e sociais através da contação de histórias como estratégia de construção da cidadania e da identidade dos envolvidos no processo educativo.

Assim termina o segundo volume da coleção *Lingua(gem) e justiça social*. Como disse, um ebó de palavras e de comportamento. Este livro tem um caráter denunciativo, pois evidencia como a língua(gem) pode ser utilizada para desumanizar, para diminuir, para deturpar. Este livro, também, tem um caráter, não intencional, propositivo. Este livro coloca seus leitores em uma posição de letradoria, um letramento que os injunge a buscar ações de reflexo-ação; ações de autoria e de protagonismo de práticas que utilizam a língua(gem) como justiça social.

Agradeço às autoras e aos autores dos textos aqui presentes. Às leitoras e aos leitores, que esse livro seja de grande valia nos seus estudos, e nas suas práticas diárias fora da academia.

**Mauricio J. Souza Neto**

CEO da Ofo: Language and Cultural Solutions  
Universidade Federal da

# Public policies and Teacher Education for Social Justice: Designing social justice courses for language students

Ana Claudia Cury Calia de Souza-Luz  
Vera Lúcia Lopes Cristovão

## Introduction

Brazilian education has been facing several political actions that aim to reduce the role of teachers to the mere instruction of systemic content. Several projects<sup>1</sup> and daily political and media discourses constantly attempt to justify an “apolitical” view of curriculum and minimize the role of teachers in education by defending the ideology<sup>2</sup> that the way to guarantee “ideological neutrality” in education is to suppress the diversity of ideas, debates, and positions in the teaching process. This authoritarian perspective that has been attacking the Brazilian educational context is on the edge of an ideology

---

1 For instance the project entitled “*Escola sem partido*” (School without political parties) which defends that education should be neutral and focused only on content. The project has been rejected in 2018 by the federal legislative house but has been proposed again. Among several actions, this project intends to punish teachers who attempt to indoctrinate students by bringing political aspects to the classroom as well as it intends to make it legal to students to record the lessons in order to report teachers to the authorities. Thus, it rejects the ideological and political nature of education and curriculum. We consider it to be a great concern once there is no guarantee or criteria of what might be considered ideological or political.

2 We are grounded in the Bakhtinian perspective of language that takes the concept of discourse as an ideological construct (BAKHTIN, 2003). In this regard, what we seek to highlight first is the fragility and inconsistency of the very concept of “ideological neutrality.” Having as a political premise the defense of discursive neutrality in teaching means adhering to a dichotomous representation of reality, which, in this understanding, reflects two perspectives: the naturalized hegemonic truth (ideological neutrality) and the beliefs and myths that seek to subvert it (other issues), categorized as Ideologies). This representation of reality is nothing more than a perspective related to the maintenance of a dominant ideology that, being hegemonically accepted (GRAMSCI, 2001), was elevated to the neutral matrix status - *Habitus* and *Consensus* (BOURDIEU, 1989) - of behavior and thought

of censorship that alleges to intend to prevent Brazilian students of being “indoctrinated” by the so-called “communist Teachers.” As Teacher Educators grounded in the social justice education values, we consider this recent government education agenda to be a threat to the idea of a Democratic State of Law<sup>3</sup> once it contradicts the notion of education as a social right, as stated by the Universal Declaration of Human Rights<sup>4</sup> (1948). Therefore, the problem we intend to highlight is that instead of guaranteeing the multiple discourses and ideologies in the teaching process, these projects actually aim to suppress any attempt to develop critical literacy by elaborating a misleading belief of communist indoctrination in Brazilian Education.

It is essential to point out the delicate economic and political challenges Brazilian public universities face in the ongoing government policies as we see the outgrowing control of neoliberal political agendas over the social democrat ones. Public universities’ resources have been drastically reduced, social programs concerned with minority groups and sustainability have been cut off, and those actions have weakened the professional rights of the teachers. Besides, the effects of the teacher de-professionalization lead to a policy planning setting in which the anti-intellectual ideology consent to the fact that the educational policies can be planned and implemented with no participation of civil society or education experts whatsoever. Some highly conceited public universities even face the possibility of shutting down their activities due to budget reduction under the discourse that our country must find the solution for the claimed lack of resources in the privatization of one of our highest goods<sup>5</sup>.

In order to address the contradictions between the ideologies of *Education from a democratic perspective vs. Education from a neoliberal perspective*, we

---

3 According to Silva (2005, p. 120), the term refers to “[...] the creation of a new concept that takes into account the concepts of the component elements, but surpasses them in that it incorporates a revolutionary component of the status quo transformation. Also, here we enter the extreme importance of art. 1 of the 1988 Constitution, when it states that the Federative Republic of Brazil constitutes the Democratic State of Law, not as a mere promise to organize such a State, because the Constitution is already proclaiming and founding it.”

4 According to the article 26: “(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.” (UN General Assembly, 1948).

5 <https://www.brasil247.com/brasil/mec-convoca-reitores-para-anunciar-privatizacao-das-universidades-publicas>. Accessed on September 9, 2019.  
<https://www.cartacapital.com.br/educacao/future-se-e-aposta-arriscada-baseada-em-mentiras-diz-especialista/>. Accessed on September 9, 2019.

highlight the challenges Brazilian Education face since the political coup<sup>6</sup> that out-stated the ex-president Dilma Rousseff in 2016. In the years that followed her *impeachment*, the senate approved an outrageous package that freezes investments in the Education sector for over 20 years. This measure has been described by Philip Alston, UN special rapporteur on extreme poverty and human rights, as “the most socially regressive austerity package in the world”<sup>7</sup>. Fundamental is to understand, in this context, the role of mass communication apparatuses in symbolically spreading and implementing the ideology that there is no other solution to reverse the alleged economy crisis than to drastically reduce social expenditures.

Alongside the numerous measures that cut-off the investments in the education and culture sectors of society, there is also a national campaign supported by the elected president Jair Bolsonaro “To purge the ideology of Paulo Freire”<sup>8</sup> from Brazil. According to the paper *The Nation*, “The president-elect seeks to ban from the classroom political opinions, debates, and any issues that could be construed as leftist”. In the same day he was announced president of Brazil, several extreme-right politicians manifested their support to the *School without political party* project approval. The president’s son, Carlos Bolsonaro, posted a video stating that “Filming/recording in schools is an act of legitimate defense against ideological predators who are disguised as teachers”. By claiming the “Teachers need to teach and not indoctrinate”, the president may seem to interpret any attempt to discuss issues such as inequality and other social problems as supporting the Marxist Ideology.

These examples set relevance for engaging in this research. UEL is known for advocating for the defense of education and teacher’s rights. We strongly believe that the articulation between teacher education and social justice issues will highly contribute to the resistance against the danger our democracy endures. We agree with Apple (2004), who considers curricular development as not only an educational process but also as an ideological and political construction. We thus understand that the investigation of mediation artifacts that are part of the school curriculum is highly relevant to reflect

---

6 Read more on <https://www.nytimes.com/2016/09/01/world/americas/brazil-impeachment-coup.html>. Accessed on August 26, 2019.

7 Read more on <https://www.theguardian.com/world/2016/dec/09/brazil-austerity-cuts-un-official>. Accessed on August 26, 2019.

8 Read more on <https://twitter.com/thenation/status/1062099479132860417>. Accessed on August 26, 2019.

on the “[...] manner in which class, race, and gender inequalities operate in schools [...] and curriculum content and organization” (APPLE, 2004, p. 22). We therefore defer to the words of Freire (2015a) when we understand the act of teaching as a political act of resistance to the inequalities that serve the system. According to the author, ideologies, whether discriminatory or resisting, “[...] express themselves in language, in syntax and semantics.” (FREIRE, 2015a, p. 20) and all forms of action. We stand up for language teacher education for social justice as one of the tools that challenge the inequalities and injustices crystallized by the social order.

Considering this background, the research group Language and Education<sup>9</sup>, State University of Londrina (UEL), Brazil, has been carrying out a significant number of research projects that have as a common goal discuss the agency of the teachers in the face of the challenge of reducing inequality through literacy. Grounded in the theoretical framework of Sociodiscursive Interactionism<sup>10</sup> (SDI) (BRONCKART, 2009; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), our research group has been investigating the designing and implementation of didactic sequences<sup>11</sup> in language teaching aiming at engaging students in the learning of languages as well as at developing a language and a social action. We consider the theoretical and methodological principles of ISD to be highly aligned with the Social Justice Education (FREIRE, 2015a, 2015b; APPLE, 2006; COCHRAN-SMITH, 2012; ADAMS, BELL, GOODMAN, JOSHI, 2016) and Deliberative pedagogy (MOLNAR-MAIN, 2017; SHAFFER, LONGO, MANOSEVITCH, THOMAS, 2017) values and goals.

The articulation of these three theoretical backgrounds composes the literature review that supports the reflections proposed by the present

---

9 Coordinated by Professor Dr. Vera Lúcia Lopes Cristovão since 2002, the group has gathered scholars, graduate and undergraduate students who want to contribute to the scope of the research area of teaching and learning foreign/additional languages as well as teacher education. Some of the works can be accessed at <https://veraluciacristovao.wordpress.com/>.

10 “In their Manifesto, Bronckart *et al.* (1996, p. 74) introduced the notion of “human/social sciences” as encompassing “all the sciences concerned by the organization and the functioning of human beings”. The term “a science of the human being” (BRONCKART, 2006, p. 9) has been used by Bronckart (2008a) to describe Swiss Socio-Discursive Interactionism. He (BRONCKART, 2006) indicated that the Swiss SDI School originated with his research group’s concerns about the role of language activity in human cognition and development, and about language pedagogy” (CRISTOVÃO, ARTMEVA, 2018, p. 103).

11 Defined as “[...] a sequence of teaching modules, conjointly organized to improve a given language practice. Didactic sequences establish the first relationship between a project of *appropriation* of a language practice, and the *instruments* that facilitate this appropriation. From this perspective, they intend to confront learners with the historically constructed language practices, namely, textual genres, so that learners are given an opportunity to reconstruct these practices, and consequently, appropriate them [authors’ emphasis, my translation.” (Dolz and Schneuwly (2004, p. 51, translated by Denardi, 2017)



paper. Thus, in this study, we highlight teacher education for social justice<sup>12</sup> as a democratic action to fight against the immediate menace to Brazilian education by emphasizing the importance of the articulation between Language Action and Social Action to support the democratic journey. Hence in order to contribute to the topic, we propose a case study aiming at investigating what elements of social justice and deliberative practice goals a Novice Teacher Educator mobilizes in the Design of a Social Justice Course. Through this we hope to delineate the first bases to design a material to help teachers to develop their own social justice language courses.

By approaching the elements of the concepts of design and facilitation in social justice courses proposed by Bell, Goodman and Ouellett (2016) based on the critical pedagogy of Paulo Freire (2012), the contributions of the didactic sequence tool to language teaching, proposed by the SDI (DOLZ, NOVARRAZ, SCHNEWULY, 2004), and the framework and values of deliberative pedagogy, in the sequence, we firstly delineate the criteria that sustain our research moves. Then, in the methodology section, we describe the context, the data, the participants, and the methodological steps of analysis. In the third section, we discuss the results and propose an articulation of the frameworks mobilized in our literature review by highlighting its relevance to the field of Language Teacher Education. The final section describes our final thoughts on the results and the next steps of this study.

## **Language Education for social justice under deliberative democratic values: designing courses for language students**

Is it there such concept of an apolitical education? What are the values that contemplate an education project from a democratic perspective? In order to understand the elements of the designing of social justice courses for language teachers, we find it essential to understand how dominant ideologies impact on the curriculum construction and the professionalization of

---

<sup>12</sup> It refers to the reconstruction of society according to principles of equity, recognition, and inclusion. It involves "eliminating" the injustice created when differences are hierarchized (Adams, Bell, Goodman, Joshi, 2016). The principles of this training also involve the following ideals: culturally relevant teaching that addresses supposedly generic issues (but influenced by privilege and power), socially-oriented and anti-oppressive education, diversity teaching, empowering all children's opportunities, multicultural education (NGANGA; KAMBUTU, 2015).

teachers. Considering this context, we bring the first fundamental point to understand the teacher's role in Brazilian Education: the contradiction between the ideologies of *Education from a democratic perspective* vs. *Education from a neoliberal perspective*.

## **Democratic and neoliberal ideologies in Brazilian Education: challenges and possibilities of agency<sup>13</sup>**

What we would like to highlight is how strong and dangerous the connection between the government's neoliberal agenda for education and its campaign for the *School without political party* approval really is. By claiming that no ideology should be addressed at school, what the state ends up by achieving is essentially perpetuating the existing hegemonic ideology: the ideology that helps them to hold to their power. By removing critical thinking from the curriculum, the state assures that there will be no resistance to its ideology of administration.

Thus, the *Education from a neoliberal perspective* aims at the commodification of the individual. (as also highlighted by Jordão, 2004), as a factor for work, imposing the demand of technical and instrumental development, often compatible with the basic needs of learning. By depriving the individual of his full development on exclusively instrumentalizing him to serve the market and the economy needs, it is established a hegemonic cycle of domination. Privatization of Education, therefore, would imply a meritocratic and individual viewpoint of personal development of plenitude while public Education would serve the purposes of the state. But if this state is governed with/in parallel with the Symbolic Power<sup>14</sup> (BOURDIEU, 1991) of multinational groups, it would also serve to their interests in a cycle of exploitation.

---

13 "It is the discursive interpolation of different forms of representation (of oneself and others) and their transformation. Broader than specific and necessarily visible action, agency does not presuppose a clear and pre-established plan to achieve desired results: agency refers to the action built on the discursive process of meaning construction, in the production and establishment of discourses that define and categorize people, ideas, knowledge and ways to know. Agency is therefore a way of intervening in the process of discursive construction of meanings and representations of the world." (Jordão, 2010, p. 432)

14 It refers to the nearly invisible power in the domination of groups in situations of inequality. Bourdieu (1989) uses the term when dealing with issues of conformity and consensus regarding the concentration of cultural capital. It would be, in this perspective, a force equivalent to physical domination. However, the question posed by the author is the reason why dominated groups do not react to this domination: For in our society there is a symbolic power of multiple cultural orders that manipulate the symbolic instruments of domination.

Bourdieu (1991) also points to the political foundations that constitute the school order and the designing of the curriculum. There is a context in which the cultural capital is built and selected from hegemonic interests. The author also highlights the role of the school system in maintaining the *Habitus* once the school institution produces individuals who “[...] are immersed with this system of unconscious (or deeply rooted) schema that constitutes their culture, or even their habitus” (BOURDIEU, 1991, p. 240, our translation). Ensuring the maintenance of neoliberal interests in detriment of the principles of social justice would not be possible without the consent of civil society. Those interests are never neutral, they are in fact a hegemonic<sup>15</sup> perspective of society needs.

In our understanding, it is urgent that teachers and society join to defend the democratic values of education and to resist against the neoliberal measures proposed by the ongoing administration. We agree with Apple (2006) when we stand up for the idea that the logic of domination encounters resistance in the actions of the educator, who can act for social change by advocating to reduce inequalities from a social justice education perspective. On the belief of an apolitical education, we agree that

Such defense ignores the fact that the knowledge now present in schools is already a choice made from a much more extensive universe knowledge and social principles available. It is a form of cultural capital that comes from somewhere, which often reflects the perspectives and beliefs of powerful segments of our social collectivity (APPLE, 2006, p. 43).

From this viewpoint, we conceive education as a political act that, under the bourgeois bias, would have the task of maintaining its bourgeois ideals (FREIRE, 2015). Considering this aspect, critical pedagogy emphasizes the role of the school in “[...] disempowering the reality blurred by the dominant ideology” (FREIRE, 2015, p. 62). Under the ideal of a democratic state, political clarity and scientific competence are required for educators to pursue the “[...] unveiling of the oppressive world through the teaching of content” (FREIRE, 2015, p. 62). It is from the Freire’s perspective that scholars (ADAMS, BELL, GOODMAN, JOSHI, 2016) in the field of education for social justice defend the articulation and integration of learning objectives (goals) with pedagogical processes that encourage reflection and action to promote

---

<sup>15</sup> Considered Gramsci’s most significant contribution to political theory, the concept refers to the state’s ability to distribute and build consensus. In the spheres of political society and civil society, the term conceives the political struggle as a Cultural Struggle that predicts that ideologies, worldviews, and socially given values must be continuously fought over (GRAMSCI, 2001). In this sense, hegemony refers to the “[...] ideological predominance of bourgeois values and norms over the subordinate classes” (CARNOY, 2007, p. 90).

social transformation. This process constitutes the *praxis*<sup>16</sup> of education for social justice (SJE), which is, in its essence, democratic.

Hence, the principles of a SJE<sup>17</sup> project aim to enable the individual to develop political capacities/tools that enable him to interpret the structural characteristics of oppression and its socialization with systems of oppression. Also, they seek to create opportunities for individuals to develop:

[...] to develop the critical analytical tools necessary to understand the structural features of oppression and their own socialization within oppressive systems. Social justice education aims to help participants develop awareness, knowledge, and processes to examine issues of justice/ injustice in their personal lives, communities, institutions, and the broader society. It also aims to connect analysis to action (BELL, 2016. p 4).

According to Adams (2016), there are six main pedagogical principles for SJE, which are quoted in **chart 1**.

Chart 1 - Adams' pedagogical principles for SJE

|                    |                                                                                                                                                                    |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Principle 1</b> | "Create and maintain a welcoming and inclusive social justice learning environment based on clear norms and guidelines agreed to by the entire learning community" |
| <b>Principle 2</b> | "Help participants acknowledge their own multiple positions within systems of inequality in order to understand how oppression operates on multiple levels"        |
| <b>Principle 3</b> | "Anticipate, acknowledge, and balance the emotional with the cognitive components of SJE learning. Principle"                                                      |
| <b>Principle 4</b> | "Draw upon the knowledge and experiences of participants and the intergroup dynamics in the room to illustrate and discuss social justice content"                 |
| <b>Principle 5</b> | "Encourage active engagement with the issues and collaboration among participants"                                                                                 |
| <b>Principle 6</b> | "Foster and evaluate personal awareness, acquisition of knowledge and skills, and action-planning processes to create change."                                     |

Source: Adams (2016, p. 38-39).

16 "Social justice educators think of our pedagogy as praxis informed by the interaction of theory, reflection, and action." (BELL, 2016, p. 28).

17 "The priority of social justice educators is to affirm, model, and sustain socially just learning environments for all participants, and by so modeling, to offer hope that equitable relations and social structures can be achieved in the broader society. Thus, the pedagogical choices we make as social justice educators are as important as the content we teach, so that what participants are learning and how they are learning are congruent. In this chapter, we foreground pedagogy while never losing sight of the inextricable connection to content we temporarily move to the background." (BELL, 2016, p. 27).

As we can see in the table displayed, the six pedagogical principles proposed by Adams demonstrate the active role of the teacher in promoting a learning environment and mediating the process under which the student can develop an autonomous agency towards a social justice goal. Important is the connection mentioned by Bell (2016) regarding the developmental nature of the mediation elements of this process. This resource comes from

[...] the Russian 'cultural-historical' developmentalist Vygotsky. He situates cognitive development within the social and cultural context where socialization takes place— a context that includes education as well as family and community life (COLE, 1990, 1995, 1996; MOLL, 1990; ROGOFF, 2003; VYGOTSKY, 1978). This cultural-historical approach highlights the role of 'mediation' as people engage with each other within specific informal and formal systems of interaction. Vygotsky called these 'zones of proximal development' to convey the zone between a person's current developmental range, and socially provided opportunities that challenge and stretch development beyond the range.' (BELL, 2016, p. 34-35).

All artifacts and subjects that take place in the teaching-learning process are considered elements of mediation, including the teacher, the students and the learning resources. In the third chapter of the book *Teaching for diversity and social justice*, Bell, Goodman and Ouellett (2016) describe elements of two dimensions of the mediation process: the designing<sup>18</sup> and the facilitation<sup>19</sup>. Both dimensions aim at encourage a democratic práxis that engages the individuals in collaborative practice. In the table that follows, we demonstrate aspects of the designing process<sup>20</sup>. In the sequence, we discuss each of those aspects and propose contributions to the list.

---

18"Design includes all the planning, assessment, and evaluation activities that facilitators/ instructors engage in prior to, during, and after meeting with participants. Design includes setting an agenda for the course or workshop, selecting reading and other course materials, planning activities, and organizing small- and large-group procedures for engaging participants actively. In traditional academic courses, design also includes constructing syllabi, exams, and other assessments." (BELL, GOODMAN and OUELLETT, 2016, p. 54-55).

19 "Facilitation refers to the leadership strategies and skills that instructors use to actively engage participants in learning, mediate interactions within the group, and guide interpersonal and group dynamics as part of the learning process. Both aspects are key to social justice teaching and are complementary and interconnected."

20 Considering the goals of this study and the space limitations, we will not extent our discussion the aspects of the facilitation process. However our next publications will address this aspect of our research. For further information on the topic, see the work of Bell, Goodman and Ouellet (2016).

Chart 2 - Aspects of Designing of SJC (BELL, GOODMAN and OUELLETT, 2016)

|                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Instructor<br/>- Who are we as instructors?</p>                                                                  | <p>- It concerns to the self-evaluation tools teachers might use to reflect on their own identities, beliefs, triggers to continuously re-evaluate their own practice. This process helps the teachers to continually work on their awareness regarding their agency.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>2. Students -<br/>Who are our students?</p>                                                                         | <p>- Dynamics that help to get to know the participants, who they are, what are their concerns, their interests, if their participation is mandatory or voluntary, their expectations, the relationship among them (power relations), their previous experiences and comfort, necessary accommodations and modifications. It should be a low-risk activity once the aim is creating the grounds to start the course.</p>                                                                                                                                                                                                   |
| <p>3. Curriculum<br/>- What do we teach?</p>                                                                           | <p>- The author set three broad goals: <b>to increase personal awareness</b> (What critical perspectives do we want learners to understand and practice using?), <b>expand knowledge</b> (What do you want learners to know), <b>and encourage action</b> (What do you want learners to be able to do). From this three broader goals, the teacher can establish the learning outcomes.<br/>- Other aspects to be taken into consideration when choosing materials: "Who is included? What is included? How is it included? From whose perspective? and Using what sources?" (BELL, GOODMAN and OUELLETT, 2016, p. 61)</p> |
| <p>4. Pedagogy<br/>- how do we teach it?</p>                                                                           | <p>- Utilize a Range of Appropriate Pedagogical Strategies and Approaches<br/>- Physical Environment and Logistics<br/>- Structuring the activities<br/>- Organize directions and procedures for each activity and gather equipment and materials as needed.<br/>- Develop processing format and questions for each activity.<br/>- Sequence Learning activities.</p>                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>5. Classroom climate and group dynamics - How do the climate and interactions in the classroom affect learning?</p> | <p>- Develop tools to evaluate the dynamics during the process. Some questions to guide this step are: "Do all participants feel heard and respected? Do participants see us as trustworthy and knowledgeable? Are participants able to engage with each other in ways that support learning? Do the content and the pedagogy feel relevant and culturally inclusive?" (BELL, GOODMAN and OUELLETT, 2016, p. 61)<br/>- Create tools student/student and student/facilitator assessments.</p>                                                                                                                               |

Source: the author based on Bell, Goodman and Ouellett (2016).

We hold the contributions proposed by the authors of the high relevance to reflect on practical examples of the concepts proposed in the work of the Brazilian educator Paulo Freire. His bibliography has a core principle the

need for self-vigilance of the teacher in the process of creating awareness<sup>21</sup> regarding the systems of oppression. With regard the tools that might help the educators to engage in the process of rethinking their praxis, we would like to share elements that have been largely implemented by researchers in the field of language, especially the ones grounded in the social interactionist framework (Bronckart, 2009). By recording and transcribing the Teacher's co-planning meetings and lessons, we are provided with data to confront elements that didn't become explicit to ourselves during or after the interactions (for instance the self-confrontation device<sup>22</sup>, see Clot, 2010). This kind of research methodology gives the opportunity to the facilitators to reflect on their actions and improve their praxis.

Regarding *dimension 2*, we consider deliberative pedagogy framework (Molnar-Main, 2017; Shaffer, Longo, Manosevitch, Thomas, 2017) to be of great enrichment to contemplate the perspective presented by Paulo Freire in his most famous work, *Pedagogy of the oppressed*. Opposing to what he describes as "banking education<sup>23</sup>", Freire (2015) strongly advocates for a kind of pedagogy in which students take an autonomous position and responsibility for their learning process. To his mind, a true social justice pedagogy is framed with the student and not only to them. This would really constitute the democratic aspect of the educator praxis. Considering that deliberative pedagogy elevates the status of the student as active agent of his own learning process, we see the framework of deliberative forums in the classroom as an essential dimension of social justice education once it allows students to have a voice in the decision making-process of the actions that are relevant

---

21 One of Freire's key concepts, *conscientization* refers to "The process of developing a critical awareness of one's social reality through reflection and action. Action is fundamental because it is the process of changing the reality. Paulo Freire says that we all acquire social myths which have a dominant tendency, and so learning is a critical process which depends upon uncovering real problems and actual needs". Freire Institute (2019). <https://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire>. accessed on August 26, 2019.

22 "The method of crossed self-confrontation can be summarily described in three general phases. The first phase is dedicated to the creation of a group of volunteer workers to perform the analysis of their activity and to determine which shared activity sequences will be video recorded. The second phase involves three steps: 1) conducting the video recording; 2) the confrontation of the professional with the video recording of his own activity in the presence of the researcher (simple selfconfrontation); 3) confronting the same professional to the same video recording in the presence of the researcher and a fellow worker who will also be facing his own activity (crossed self-confrontation). The third and final phase of the method is to organize the issues collected during the previous phases and discuss them at different levels of the organization (CLOT *et al.*, 2001; DUBOSCQ and CLOT, 2010)" (BONNEFOND *et al.*, 2016, p. 45).

23 "The concept of education in which "knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing"" Freire Institute (2019). <https://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire>. accessed on August 26, 2019

to them. We, therefore, propose the deliberative forums framework as a fundamental step of social justice courses<sup>24</sup>.

The third and fourth<sup>25</sup> *Dimensions* provides Educators with a very useful set of questions that aids to organize the necessary elements to achieve the main goal proposed by SJE. As applied linguists, however, we feel the need to delineate language strategies that mediate the three broader goals proposed by the authors. Hence, in addition to those three questions, a fourth one could be included: *How will learners be able to do it?*. From our perspective, it is not enough to encourage action, it is also necessary to prepare learners for actions and this is only possible through language. For every social action, there is, necessarily, a language action. Therefore, we see the articulation between the dimension of SJE and the didactic sequence device as a possibility for one of the greatest concerns that has afflicted researchers in our group: how do we help students to really engage in social agency? The conflict lies in the fact that, most of the times, the action does not cross the walls of the classroom. In order to highlight the purpose of this articulation, it is necessary to take a look at the principles of the didactic sequence device for language learning. Hence, we believe that development of language capacities<sup>26</sup> within the genre-based approach is of great contribution to not only encourage action, but to engage students in action through language<sup>27</sup>.

Having a goal to provide students with capacities to act through certain text genre, the didactic sequence device is also centered on the process of student rather than only on the goal of the task. This allows the teacher to evaluate what capacities students still need to develop. After the initial presentation, the students engage in their production and go through a me-

---

24 See more in Souza-Luz's doctorate dissertation (to be published)

25 It brings the concern of addressing the three domains of learning identified by Bloom and Krathwohl (1956): "cognitive (intellectual), affective (social-emotional), and kinesthetic (skills and behaviors)." (BELL, GOODMAN and OUELLETT, 2016, p. 62).

26 "Within the Brazilian School of SDI, Cristovão and Stutz (2011) proposed an expansion of the concept of language capacities (LC) - which had originally consisted of the action, discursive, and linguistic-discursive capacities (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993) - by introducing the concept of signification capacities. These may be defined as representations and/or knowledge one constructs about social practices and ideological, historical, sociocultural, and economic contexts, which form different spheres of human activity; praxeological activities (in which one performs social actions), and content in different human experiences (CRISTOVÃO, 2013; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) has emphasized that the contextual dimension of genre analysis is seen as directly related to the action and signification capacities".

27 This theoretical articulation is part of Souza-Luz's (2020) ongoing doctorate dissertation in Language Studies (UEL).



diation process to create their final production. Each module is framed to mediate the student learning process when stepping toward the final production which provides a product (usually an oral or written text) adequate for students' social participation in a communicative situation .

Once dimension number 4 is one of our greatest focus for this paper, we describe in the chart below some details about the elements that constitutes this phase.

Chart 3 - Dimension 4: Aspects of How do we teach (BELL, GOODMAN and OUELLETT, 2016)

| <b>Sequencing learning activities</b>      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Lower to higher risk</i>                | By considering that learners have to be safe in order to engage in the ZDP, the authors state that "[...] activities in the beginning of a social justice education course are designed to help participants get acquainted, develop a sense of group cohesion, practice interaction guidelines that support honest engagement and learning, and acquire some basic concepts and information before moving to activities that require more risky disclosure of feelings and perspectives. Moving from individual reflection to discussions in pairs or small groups before engaging in whole-group discussions is also a way to progressively increase the level of risk and to build in support as discussions proceed." (Bell, Goodman and Ouellett, 2016, p. 65). |
| <i>Concrete to abstract</i>                | According to the authors, learners feel more comfortable and "[...] learn best when their understanding of oppression is firmly rooted in concrete experiences and examples that provide a foundation for analysis of abstract concepts, theory, and the multiple levels on which oppression operates"(Bell, Goodman and Ouellett, 2016, p. 66)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <i>Personal to institutional/ cultural</i> | Every course has one institutional and one cultural focus. The authors mention they usually start with a personal focus so the students can elaborate "their own experiences and socialization, they can consider new information"(Bell, Goodman and Ouellett, 2016, p. 66)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Difference to dominance (or diversity to social justice).</i> | <p>It aims at addressing this set of questions in the organization:<br/>What? So what? Now what?</p> <p>"This sequencing principle first focuses on helping participants describe and understand their own experiences as members of different social groups and listen to others in the course share their experiences and perspectives. The focus is on respecting, understanding, and acknowledging difference. After this exchange, the concepts of dominance, social power, and privilege are introduced to help participants understand that difference is not neutral, and that social groups are valued differently and have greater or lesser access to social and personal resources and power."<br/>(Bell, Goodman and Ouellett, 2016, p. 66)</p> |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Source: the author based on Bell, Goodman and Ouellett (2016).

Finally, the fifth dimension<sup>28</sup> has to do with tools that aim to understand the matter of the How we teach Affects the teaching-learning process and the students.

Therefore we see SJE, SDI and Deliberative pedagogy as pedagogical frameworks and theoretical backgrounds that not only share similar values but head to the same goal: social justice and democratic engagement. They all are centered in social change, in creating awareness for both teacher's and student's and they all offer important devices to achieve those goals. However, each of those contributions has a more precise focus according to its field of expertise. We thus, believe that the articulation can help design a course in which the gaps and challenges we have been facing as SJE can be overcome. Through our analysis, we highlight how each of them can contribute to the principles of social justice education proposed by the word of Paulo Freire.

Having presented the theoretical frameworks that base our analysis, we describe, in the next section, our methodology.

## Methodology

In the light of the theoretical concepts and principles of SJE, this case study aims at investigating what elements of social justice and deliberative practice goals a Novice Teacher<sup>29</sup> Educator mobilized in the Design of a Social

<sup>28</sup> This matter will be more deeply addressed in our next publication. See more in Souza-Luz's doctorate dissertation (to be published)

<sup>29</sup> One of the authors of this paper. The actions we developed within the context of data generation of her Ph.D. proposal.

Justice Course. We are based on the conception of language proposed by the ISD, which takes it as a central element in the aspects of human development. In this sense, we highlight its importance "in the guidelines explicitly given for this development by educational and/or formative mediations" (BRONCKART, 2007, p. 20). In this section, we describe the context of our practice, our data and the analysis criteria.

The course was designed to be implemented in a language teacher education program in a university set in the north of the state of Paraná, Brazil. This undergraduate program aims mainly at preparing language teachers to work on the public basic education of Brazil. Among many subjects in the curriculum, the student-teachers had to take part in a discipline entitled "Text Genres - Theory and Practice", which had the following goals: To provide opportunities for discussion of relevant foreign language teaching issues with an approach around genres; to discuss theoretical and applied issues related to genres, teaching and education of language teachers; to explain the different concepts of genres; to relate genres and foreign language teaching; to develop didactic activities based on an approach around textual genres for English language teaching and learning; to establish relationships between gender studies and teacher education. The

At the time of the implementation, there were 12 student-teachers (9 women and 3 men) enrolled in the subject within age range was 18 to 22 years old enrolled in the subject. Their participation in the subject took place in their second year in the program and it was mandatory once the subject was part of the core curriculum. The classes were in the afternoon period, every Tuesday (from 3:55 p.m. to 5:50 p.m.). The didactic material analyzed in this paper was implemented in the first bimester of the subject aiming at providing the opportunity for the students to experience a didactic sequence before studying its theoretical aspects.

Even though the teacher educator responsible for facilitating the course had already had some experience with teacher education, she considers herself a novice teacher educator. Having a personal interest in addressing social justice issues in Education, she decided to articulate the SDI and SJE theoretical frameworks in her practice during her participation as a facilitator in the context described. That's the reason why she selected the Didactic

sequence “SD – What is your stance on...?”<sup>30</sup> to engage the student-teachers in the goal proposed by the syllabus. For this paper we will analyze this didactic sequence according to the dimensions of analyses of SJE and the conflicts revealed by the novice teacher in her assessment process. In the following table, we describe our data, goals and analysis criteria.

Chart 4 – General aspects of the research

| Goal                                                                                                                                                          | Data                                                                                                                                                                   | Analysis Criteria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Investigating what elements of social justice and deliberative practice goals a Novice Teacher Educator mobilized in the Designing of a Social Justice Course | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didactic sequence on the topic of social justice</li> <li>- Novice teacher planning notes on the designing process</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- The third dimension of SJE designing elements.</li> <li>- Conflicts exposed by the educator during the implementation process (After analyzing the transcriptions of her lessons, the novice teacher educator pointed out the following challenges: engage students in agency for social transformation; the lack of skills and abilities to mediate conflicts in classroom; the lack of knowledge to help students develop social justice teaching capacities.</li> </ul> |

Source: the author.

Having described our methodology, we analyze our data and discuss our findings in the next section.

## **Teacher Education for social Justice: creating opportunities for social agency or setting just one more task?**

As mentioned before, this paper is part of a broader study that articulates three methodological and theoretical frameworks to understand how teacher education can be developed to promote capacities for social justice (namely SJE, SDI, and deliberative pedagogy). Thus, in order to address our goal, investigating what elements of social justice and deliberative practice goals a Novice Teacher Educator mobilized in the Designing of a Social Jus-

<sup>30</sup> Produced and designed by Lucas Moreira dos Anjos Santos and Vera Lucia Lopes Cristovão in 2015.

tice Course, we organize this section by trying to reflect on two questions: what are the contributions of the didactic sequence dispositive to SJE and to deliberative pedagogy? What are the challenges faced by the teacher when trying to engage himself and his students in a democratic praxis? In the sequence, we address the first issue.

## **Exploring resources for engaging students in a transformative agency praxis: The Didactic sequence dispositive and the choices made in the designing process**

One of the goals proposed by our intervention was to engage the participants in a transformative agency praxis aiming also to create opportunities to reflect on the issue of teacher's social responsibility. Considering our teaching context, the subject "Text Genres - Theory and Practice", we had the challenge of articulating the theoretical content (Genre theories) to a methodological proposal that could promote their learning and create opportunities for social engagement. In the sequence, we analyze in this section the SJE dimensions (1-3) of our designing process and discuss the outcomes out the decision making process.

Regarding the first dimension<sup>31</sup>, we first describe and analyze the tools mobilized by the instructors who were responsible for designing<sup>32</sup> and facilitating the course investigated while they attempted to engage themselves in a self-evaluation process. As already mentioned in our methodology, the process of implementing this proposal was itself a concern of the novice teacher educator and her advisor regarding their practice as social justice educators. Thus, the core ideas of the course designing and implementation emerged from the concerns of the novice teacher educator regarding her professional identity as well as her own conflicts and feelings about her preparation for dealing with the challenge of teaching teachers to be. We highlight, then, the process of investigating our own practice as a rich and useful tool to engage in the process of *social justice teacher educators development*.

---

<sup>31</sup> The *Instructor*.

<sup>32</sup> Even though there were guidelines previously established in the syllabus. We make reference to two instructors once we acknowledge that the novice teacher educator was mentored by her advisor during the process of decision taking.

Since the beginning of the designing process, the novice teacher kept a record of her planning process intending to return to this data, later on, to analyze and evaluate the choices she made and its outcomes. Thus, the facilitators decided to record every lesson to keep track of the classrooms interactions. Even though many personal conflicts may emerge from this process of analyzing the transcriptions of our own lessons, it may lead to the *learning of teaching capacities* that weren't previously demonstrated/mobilized by the teacher, as it can possibly also create opportunities for the *teacher professional development*, as defended by SDI researchers in many of their publications (BRONCKART, 2009; BULEA, 2010; CRISTOVÃO and STUTZ, 2011).

This tool can be considered an opportunity for investigating the educator's own awareness regarding difficulties that were not previously noticed during and/or after interactions. Being aware of the fact that we are never prepared for dealing with every situation that may come up when facilitating or designing an SJE course is the first step to ensure that we are continuing our process of development as a social justice educators Bell, Goodman, and Ouellett (2016): it's a permanent process of self-evaluation especially considering the fact that social justice is not only the goal we want to reach but, most importantly, it is also the journey we are up to take on.

In order to contemplate dimension 1, the novice teacher educator also engaged in researching and learning about the topic SJE. Through this initiative, she was able to make use of the resources provided by the authors Bell, Goodman, and Ouellett (2016). In the chart that follows we can see the reflections that emerged from the use of the questionnaire they provided in their designing guide (BELL, GOODMAN, and OUELLETT, 2016)

Chart 5 - Novice teacher educator notes before implementation

| Questions                                                                       | Novice teacher educator notes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. What social justice related topics am I most and least comfortable teaching? | I wouldn't specify a topic but I believe I am less comfortable addressing issues that distant from my place of speech. Considering I am a very privilege individual in face of the inequalities we have in our country, I don't feel comfortable being assertive on issues that I have not experience as minority. I would say I feel a bit more comfortable teaching topics connected to gender equality once I am a woman in a still misogynous country but even on that topic I am privileged because of my personal and local context. |

|                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. With which students am I most and least comfortable?                                                                                             | As I don't consider myself a very assertive person, I find difficulty to teach students who present a more authority or strict positionality (even on the topics we agree on). Students who show themselves more open to dialogue usually contribute to create an environment where I feel eager to share more of my perspectives. |
| 3. Which students am I most/least effective educating?                                                                                              | I believe I am more effective teaching adults rather than children.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 4. How do my social identities and positionality affect my teaching?                                                                                | As a young white middle-class teacher educator, I believe that there are perspectives and world views I now very little about. It is definitely a con regarding the need of getting to know the students' contexts. On the other hand, this is a difficulty that can be overcome by being open to learn from them.                 |
| 5. What behaviors or issues trigger me in the classroom?                                                                                            | When students make faces while I am addressing a subject I feel a little insecure on my practice as a teacher. I also find it difficult to balance authority and freedom in the relationship I build with the students.                                                                                                            |
| 6. How do I handle conflict? How well do I manage my reactions to conflict?                                                                         | I avoid it. I tend to silence students by changing the focus/subject of the discussion.                                                                                                                                                                                                                                            |
| 7. How do I ensure that I am continuing my own process of development as a social justice educator? How am I staying current on the topics I teach? | I try to evaluate the choices I make as a teacher.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Source: the authors.

To our mind, as an ongoing process, the *Instructor* dimension could include three moments: before, during, and after the interactions. As an example of a tool for self-evaluation after the interactions, we highlight the *self-confrontation device* (CLOT, 2010) to examine figures of action and (re)configure the action (BULEA, 2010). We, then, propose an extension of the recourses that can be accessed to contemplate *dimension 1* considering the resources<sup>33</sup> provided by applied linguistics, especially SDI studies. Including these concerns in our practice might allow us to *become each time more aware of our unawareness*. As a teacher educator resource, it can be considered then a *meta-awareness tool*.

In the context investigated, even though there was a significant concern

<sup>33</sup> See more in Souza-Luz's doctorate dissertation (to be published)

in keeping a record of the educators' development, no specific resources were used to keep track of dimension 2, the students (except for their academic productions). Therefore, we cannot track their representations on their engagement once we did not provide means that allowed them to be a more active part of the designing process. The didactic sequence analyzed presents dimensions of deliberation, as we can see in dimension 3 analysis, however this was not part of the instructor core of capacities at the moment of decision-making. This contradicts the fundamental principle of SJE, which consider students as an essential dimension of the designing process. We then emphasize the contribution of deliberative pedagogy as one of the possibilities to overcome this challenge. There is no other way of putting it: as we continue to make all the decisions ourselves on how we want our students to act, we will not provide consistent opportunities for real agency. A real agency praxis must emerge from the individual personal engagement to collectively address a common problem. Thus, the framing principles of deliberative forums are a relevant contribution to understanding better students' wills, conflicts, worries, and to help them to understand the relevance of their action. By engaging them as active participants in the social goal setting, we may provide opportunities for them to develop personal awareness and social responsibility on a topic that is meaningful to them.

As a social justice dimension, the forums can include students' voices in identifying the problem that they want to talk about (the naming process) and "[...] the critical options and drawbacks for deciding what to do about that problem (framing)" (ROURKE, 2014, p. 3). This practice must be guided and mediated by the SJE teacher that must "[...] make clear the options that are available for addressing the problem and the tensions at stake in facing it. It should lay bare what is at issue in readily understandable terms" (ROURKE, 2014, p. 3). Therefore, to walk towards the articulation of the students'-instructor's designing dimensions, three questions (ROURKE, 2014) must be taken into consideration: a) What concerns you about this issue?; b) Given those concerns, what would you do about it? c) If that worked to ease your concern, what are the downsides or trade-offs you might then have to accept? Thus, we propose, in this paper, the framing of deliberative forums as a tool to help teachers engage students in the collective deliberation of the language and social action that they feel like engaging on in order to address determined topic, contemplating then Freire's (2015) principle of education as a democratic practice.



According to Rourke (2014), each option must reflect a different understanding of the problem and values people want to hold to. An effective way of framing it would be by asking those questions: "Is this action clear? Who would do it? These are not "arguments against" but instead intrinsic trade-offs or consequences of taking this action. [...] Does it respond directly to the main concern in this option? Does the drawback assume the action works?" (ROURKE, 2014, p. 21-22). The process of reflecting on the options and deliberating on the actions should be flexible at the extent it allows students to suggest their own ideas.

We could also extend our reflections on how deliberative pedagogy can contribute to the development of social justice teaching capacities. In the context investigated, initial and continuous language teacher education in Brazil, co-planning and co-teaching (many projects bring university and school teachers together in collaborative work<sup>34</sup>) are a common practice. Therefore, the elements of deliberative pedagogy framework as a collaborative designing would undoubtedly contribute to helping SJE teachers (novice and experiences, once we are all in permanent development) to reflect on the shared-values they want to mobilize in their practice, on each designing step/choice drawback, on how students voices might be contemplated. This step is fundamental to approach the third dimension, the curriculum.

As mentioned in section 2, the third dimension helps the author to set and reflect on the course goals. Intending to provide an opportunity for the student-teachers to experience a didactic sequence before studying its theoretical aspects and being assigned with the task of elaborating their own, we chose the "SD – What is your stance on...?" once we considered it contemplated a consistent articulation of the goals we aimed to address on. In the chart that follows we present an outline of the goals we intended to reach throughout the didactic sequence.

---

<sup>34</sup> See El Kadri (2014) available at <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000201281>. Accessed on September 8, 2019.

Chart 6 - "What is your stance on...?" - Didactic sequence goals

| <b>Curriculum dimension</b>                                                             | <b>Goals</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>What critical perspectives do we want learners to understand and practice using?</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- To discuss and engage with relevant sociopolitical issues contemporaneously.</li> <li>- To discuss how different modes work to produce partial representations of the world.</li> <li>- To analyze different YouTube videos and the ideologies that underlie such multimodal texts.</li> <li>- To consider the ways in which the context of a YouTube shapes its production and circulation.</li> <li>- To ponder the rhetorical purposes of different genres and their contexts of production and circulation.</li> </ul>                                                 |
| <i>What do you want learners to know?</i>                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- To read multimodal posts from Pinterest and assess their rhetorical strategies.</li> <li>- To understand better what storyboard means and rewrite the group's storyboard.</li> <li>- To storyboard the production of a YouTube video on a sociopolitical issue.</li> <li>- To read about YouTube history and the social, cultural and economic contexts of which YouTube is part.</li> <li>- To analyze and discuss linguistic discursive resources used to produce videos.</li> <li>- To analyze and discuss different modal resources used to produce videos.</li> </ul> |
| <i>What do you want learners to be able to do</i>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- To participate socially through the production of a YouTube video to support a local cause.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <i>How will learners do it?</i>                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- By producing a YouTube video (choosing either of the following genres: (1) Political statement; (2) Parodies or (3) Short Narrative &amp; Sketches ) to support a local cause.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Source: the authors.

As we can see in chart 6, the didactic sequence selected had a very consistent articulation of the curriculum dimension goals. In addition, it also provided opportunities for students to develop language capacities on the following genres: (1) Political statement; (2) Parodies or (3) Short Narrative & Sketches. They could choose the topic and the genre preferred by them among the options provided in the didactic sequence. We consider this aspect of the material analyzed to be also a democratic strategy included by the authors in their proposal. In chart 7, we present the general aspects of the didactic sequence investigated.

Chart 7 - "What is your stance on...?" - Didactic sequence elements<sup>35</sup>

|                                    | Module 1                                                                                                 | Module 2                                                                                                                                                                | Module 3                                                                                                                    | Module 4                                                                                                    | Module 5                                                                             |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Language capacities focused</b> | Action and signification capacities regarding the Youtube and Pinterest media supports (comments, posts) | Discursive capacities (focus on discursive aspects of the genres (1) Political statement; (2) Parodies or (3) Short Narrative & Sketches)                               | Capacity of signification (focus on understanding the impact social impact and the rhetorical purposes of different genres. | Action, discursive and signification capacity,                                                              | Linguistic discursive capacity                                                       |
| <b>Topics</b>                      | Racism, Feminism, Sustainability                                                                         | Social contemporaneous topics: abortion, pedophilia, bullying, racism, homophobia, gender inequality, religious intolerance, sexism, social inequality, climate change. | Positionalities, diversity of opinion, beliefs, myths.                                                                      | Positionality, intentionality and multimodal resources mobilization in a political statement for Education. | Beliefs and multiple voices on the topic of Feminism. Culture.                       |
| <b>Extension</b>                   | 9 activities                                                                                             | 5 activities                                                                                                                                                            | 6 activities                                                                                                                | 5 activities                                                                                                | 6 activities                                                                         |
| <b>Specific goals</b>              | To read multimodal posts from Pinterest and assess their rhetorical                                      | To take a stance on a sociopolitical issue and engage with ongoing debates that matter locally, regionally or nationally through media production.                      | To consider the ways in which the context of a YouTube shapes its production and circulation.                               | To analyze a political statement video and its main characteristics.                                        | To participate socially through the production of a youtube video on a social issue. |
| <b>Genre focused</b>               | Storyboard                                                                                               | (1) Political statement; (2) Parodies or (3) Short Narrative & Sketches                                                                                                 | Vlog, short narratives, interview, parodies, political statement                                                            | Political statement                                                                                         | Political statement                                                                  |

Source: the authors.

<sup>35</sup> Even though we highlight the language capacities and genre focused on each module of the project, it is important to consider that in a didactic sequence all language capacities are mobilized in every modules (once language is not fragmented) and many genres are part of the activities proposed. In addition, considering english is not the students first language, the act of engaging in the proposal contributes to the development of their linguistic discursive capacity throughout the project.

The project was implemented during 8 lessons and as a final evaluation the students had to post their videos on youtube to guarantee its circulation. Even though it was part of the evaluation criteria, not all students shared it online. This avoidance of social sharing may be due the fact that the evaluation ground rules weren't previously negotiated. Undoubtedly, defining those ground rules may contribute to create complicity between students and teachers. That's also one of the reasons why deliberative pedagogy, SJE and SDI articulation may be very positive: it might help to include students in the zone of proximal development by creating a bound between the participants. Finally, we present a brief outline of how we see the main contribution of each framework to the reflections on teacher education public policies in Brazil.

Chart 7 - Contributions to the theoretical frameworks articulation to mobilize the principles proposed by Paulo freire.<sup>36</sup>

| <b>Deliberative Pedagogy</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>SJE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>SDI</b>                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Deliberative forums framework helps setting shared social goals with the student. By providing the three options, highlighting its values, drawbacks and trade-offs, the facilitator may help students in a more critical process of awareness in the decision-making (contra posing to the naive awareness described by Freire (2018)) | The social justice education concepts highlighted in this paper is of important contribution to develop the Educators' critical awareness in the process of designing and facilitating SJC. Its proposals have a great impact on how the educator can make choices during the planning process and how they can improve their practice. | The SDI framework provides a device that can develop language awareness and critical awareness regarding the process of acting in society. It not only provides the language capacities but works as tool for action through genre theory. |

Source: the author.

Considering the conflicts that emerged from her practice as a novice teacher educator (difficulties in engaging students in authentic social participation), we decided to investigate what elements were mobilized by her in order to try to find possibilities to overcome some of the challenges faced during the project implementation. Having presented the analysis of the instruments mobilized by the novice teacher educator, we hear to our final considerations.

<sup>36</sup> This articulation is part of Souza-Luz (2020) ongoing doctorate research. It is important to take into consideration that all the frameworks contribute at lower or higher level to the development of these principles, what we aim emphasize is each theoretical main practical contribution to design SJE courses.

## Reflecting upon the road taken: next steps

In this paper, we aimed at investigating what elements of social justice and deliberative practice goals a Novice Teacher Educator mobilized in the Designing of a Social Justice Course. As it was possible to notice from our analysis we managed to articulate SJE goals to Language Education goals. Dimension 1 and 3 (the instructor and the curriculum) were contemplated and mobilized in a more satisfactory direction than dimension 2 (the students). The challenge remains in finding ways of overcoming the difficulties regarding students' participation and motivation. In addition, we also consider it to be a challenge to ensure our own process of development as SJE educators.

Social justice education is the journey and the goal. It wouldn't be possible for us to draw "final thoughts" on our mission. Delineating and analyzing the steps we took is an essential part to better understand where we are heading next. Thus, we highlight the search for tools that help teachers and students engage in an authentic and social aware praxis our more urgent challenge. Brazilian democracy is under attack and only its people can react to it. We finish with the words of Paulo Freire, our greatest legacy for education in Brazil: "I am an intellectual who is not afraid of being loving. I love the people and I love the world. And it is because I love the people that I fight for having social justice implemented before charity" (FREIRE, 2015, p. 20).

## References

- ADAMS, M. Pedagogical foundations for social justice education. *Teaching for diversity and social justice*. Routledge, p. 45-72, 2016.
- ADAMS, M., Bell, L. A., Goodman, D. J., & Joshi, K. Y. *Teaching for diversity and social justice*. New York, NY: Routledge, 2016.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.
- Bakhtin, M. M. *Estética da criação verbal*. Livraria Martins Fontes, 1992.
- BELL, L.A. Theoretical foundations for social justice education. *Teaching for diversity and social justice*. Routledge, 2007, p. 25-38.

- BELL, L.A.; GOODMAN, D. J., & OUELLETT, M. L.. Design and facilitation. In: *Teaching for diversity and social justice* (pp. 73-112). Routledge.(2016)
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BONNEFOND *Et al.* To institute conflictive cooperation on the quality of work. *Educ@ção*, Curso de Pedagogia - Unipinhal, 2016.
- BOURDIEU, p. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano mercado de letras*, 2009.
- BRONCKART, J. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de letras, 2008.
- COCHRAN-SMITH, M., *et al.* A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, v. 49, n. 5, p. 844-880, 2012.
- CRISTOVÃO, V.L.L.. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras 2013. p. 357-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the swiss and brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. *Diálogo das Letras*, v. 7, n.2, p. 101-120 2018.
- CRISTOVÃO, V. L. L.,; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.
- DENARDI, D. A. C. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 163-184, 2017.
- DOLZ, J, NOVERRAZ, M. and SCHNEUWLY, B."Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras(2004).
- FREIRE, p. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, p. . *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015b.
- Gramsci, A. *The Gramsci reader: selected writings, 1916-1935*. NYU press, 2000.
- JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, v. 26, n. 2, 2010.
- ROURKE, Brad. *Developing Materials for Deliberative Forums*. Kettering Foundation. 200 Commons Road, Dayton, OH 45459, 2014.

SHAFFER, TIMOTHY J., *Et al.*, eds. *Deliberative pedagogy: Teaching and learning for democratic engagement*. MSU Press, 2017.

SILVA, J. A. *Curso de direito constitucional positivo*. São Paulo (2005).

MOLNAR-MAIN, S. *Deliberation in the classroom: Fostering critical thinking, community, and citizenship in schools*. Kettering Foundation, 2017.

NGANGA, L.; KAMBUTU, J. (Eds.). *Social Justice Education, Globalization, and Teacher Education*. (2015).

UN General Assembly, Universal Declaration of Human Rights, 10 December 1948, 217 A (III), available at: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html> [accessed 24 August 2019]

## Voicing The Global South: Translanguaging For Social Justice

Jean Costa Silva  
Devon Nicole Fischer

### Introduction

The role of the English language as a means of communication among native and nonnative users in the 21<sup>st</sup> century has evolved beyond the concept of a *lingua franca* itself. Traditionally, languages that gained such a prominent role consisted of simplified codes for transnational communication that aimed at a facilitation in the economic and cultural exchange (FREGONESE, 2017). English, however, behaves differently from its previous counterparts. The number of nonnative speakers has surpassed that of native speakers, most intercultural exchanges are held in the language (TAGUCHI *et al.*, 2018), and the language has assumed an academic role asserting itself as the *lingua franca* for research (FREGONESE, 2017). In fact, many institutions have introduced English-medium instruction around the world to better prepare faculty and students for the globalized world (MURATA, 2018).

Fregonese (2017) argues that the status of English as the international academic language has increased exclusion of minority cultures. This correlates with the decline of interest in learning other languages (CENOZ; GORTER, 2020), and is observable in the establishment of school programs and policies which enforce English-only classroom practices. These practices are particularly common in the global north (FAIRBANKS *et al.*, 2017). This approach fails to reflect the current educational scenario. In the U.S., for example, the percentage of speakers of other languages in classrooms has increased significantly (MELLOM *et al.*, 2019) with the Latinx population,



for instance, growing more than any other ethnic group (STRAUBHAAR *et al.*, 2017). This raises questions as for how English is enforced in schools, how multilingual speakers are viewed, and the limitations of monolingual programs in multicultural environments.

At the core of the conflict is the multilingual or multicultural learner. Additional language speakers – especially those from less-privileged backgrounds – experience different types of discrimination and are massacred under ethnocentric views from the dominant culture (AZZAHRAWI, 2020). Multilingualism is seen as a deficit, rather than a speaker's single repertoire, which is expanded in their acquisition of multiple languages (HARDIGREE; RONAN, 2019). As far as language is concerned, these multilingual speakers are seen as the sum of two monolinguals; therefore, their limitations in their additional language foster the pervasive idea that they are clean slates (MELLOM *et al.*, 2019). A self-fulfilling prophecy comes into play as these minority students are expected to perform poorly in school – an expectation that is met as these learners receive less support and motivation from teachers and peers, leading to their struggle in the classroom (AZZAHRAWI, 2020). Besides the stigma commonly held by policy makers and educators, the lack of acknowledgement of their prior knowledge in an additional language makes culturally and linguistically diverse students feel vulnerable, which raises their affective filters (MELLOM *et al.*, 2019).

There-in lies one of the greatest challenges of multilingual classrooms. Policy makers and educators need to consider strategies that acknowledge the fact that, despite speaking a different language, multilingual learners come into classrooms with a lifetime of experience (MELLOM *et al.*, 2019). Their home language is an integral part of themselves, as it is for many, and the frame through which they see and conceptualize the world (MELLOM *et al.*, 2019). For these learners, their mother tongue is how they can describe what is closer to their hearts (MELLOM *et al.*, 2019). It is through the incorporation of their home language in the classroom that teachers can help learners build the bridges that will make them successful in school (MELLOM *et al.*, 2019).

To create these opportunities, Fairbanks *et al.* (2017) propose the incorporation of practices focused on the development of multilingual and multiliteracy skills as these consider students' cultural and linguistic repertoires as their cultural wealth. Azzahrawi (2020) calls for multicultural and anti-racist pedagogies – some of the main elements of *decolonizing education*. Around the world, historical, political, economic and contextual factors have fed the relationship between racism and colonization (AZZAHRAWI, 2020).

This is observable in multicultural classrooms especially in contexts in which learners from the global south and the global north come into contact. A multicultural approach to teaching seeks the inclusion of diversity while promoting respect for their singularities, and aims to challenge the power relationship established in colonization (AZZAHRAWI, 2020). For this to come to life, however, educators and educational leaders need to reconsider their views of learners of color and change the lenses through which they analyze their cultural standards and norms (AZZAHRAWI, 2020). This will reflect on the work carried out in the classroom and its consequences for the culturally and linguistically diverse learners themselves and their peers.

A multicultural and antiracist educational program needs to acknowledge the unique perspectives of multilingual learners and enable students to critically understand the contrast that exists across cultures (AZZAHRAWI, 2020). The 21<sup>st</sup> century classroom can no longer turn a blind eye to these differences. A multilingual and multicultural approach to learning needs to cater to learners' needs while understanding their place in the world, their background languages, cultures, race, and class, among other factors (LUCENA, 2015).

In this chapter, we discuss how translanguaging pedagogies – i.e. contextually-based classroom practices which comprehend that multilingual speakers do not compartmentalize their linguistic repertoire (CENOZ; GORTER, 2020; HARDIGREE; RONAN, 2019) – enable the accommodation of culturally and linguistically diverse students, allowing a critical debate that challenges the power relations between cultures. We focus on learners and teachers from the global south, proposing strategies for antiracist and multicultural pedagogies that promote effective change in the classrooms.

## **Translanguaging, languaging and translanguaging pedagogies**

As globalization establishes itself as a new world order, the diversity and mobility of the population increases, leading to major changes in social contexts – most of these with direct implications for school classrooms (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021; CENOZ; GORTER, 2020; HARDIGREE; RONAN, 2019). For instance, the boundaries between countries and languages are softened, which leads us to question what it is that defines a country besides political and cultural borders, and whether languages can even be treated as

distinct entities (CENOZ; GORTER, 2020; MELLOM *et al.*, 2019). This perspective invites us to reconsider the role of the native speaker and the status of multilingual speakers.

This sense of nativeness is challenged particularly when we consider the English language. As most intercultural exchanges are held in the language (TAGUCHI *et al.*, 2018), the hierarchical view of the language speaker is slowly replaced by more horizontal approaches to language proficiency. Cenoz and Gorter (2020) argue that the 21<sup>st</sup>-century proficient language speaker is a highly skilled communicator able to employ multilingual resources and who is, most importantly, critical about the role of distinct languages in their community. Proficiency, in this scenario, is the result of the mastery of the resources wielded by the speaker to meet their needs (HARDIGREE; RONAN, 2019), a much less prescriptive process, which levels multilingual speakers with their native/monolingual counterparts.

This paradigm shift in the role of the native speaker and the status of multilingual speakers is a direct consequence of the change in our perspectives of the acts of communication. Hardigree and Ronan (2019) claim that to accommodate these blurred lines between hard and soft linguistic skills – after all, proficiency has become much more than nativism – we need to reconsider our views of the role of language itself. *Languaging* becomes a key concept in this change, as it refers to the linguistic practices which are socially situated and come to life as humans interact lingually with the world (HARDIGREE; RONAN, 2019). Here, language assumes a more interactional role, not only between speakers, but between the speaker and their own thoughts, and the speaker and the world. Speakers draw from the repertoire to communicate: a repertoire that does not distinguish among languages (CENOZ; GORTER, 2020; HARDIGREE; RONAN, 2019).

The act of languaging by multilingual speakers is what we refer to as *translanguaging*. This consists of a multifaceted series of practices which are contextually-based and grounded on the idea that (i) boundaries between languages are soft, and (ii) multilingual speakers do not compartmentalize their linguistic repertoire (CENOZ; GORTER, 2020; HARDIGREE; RONAN, 2019). Therefore, a multilingual speaker makes use of all the linguistic devices in their brain as they interact lingually with the world – an argument that is consonant with our current views of bilingualism (MELLOM *et al.*, 2019). According to Hardigree and Ronan (2019), translanguaging is a triad system

that can refer to the employment of linguistic resources (focus on the speaker), to a theory of multilingual communication (focus on the community), and to a series of pedagogical practices (focus on educators and learners).

The role of translanguaging as a pedagogical practice has gained notoriety in the past decades. In the U.S., for example, despite Standard American English (SAE) remaining as the language of instruction, other languages slowly gain territory in schools due to learners' homes and communities (CENOZ; GORTER, 2020; MELLOM *et al.*, 2019). Language varieties, especially those that deviate from SAE are becoming increasingly more common in language classrooms – especially in listening and reading comprehension activities (CENOZ; GORTER, 2020). This calls for different teaching styles that can accommodate the increasing diversity (AZZAHRAWI, 2020).

Translanguaging pedagogies allow us to narrow the gap between learners from different cultures and speakers of languages other than English (CENOZ; GORTER, 2020). As a starting point, translanguaging in the classroom focuses on the act of communicative practice as opposed to a system of rules and structures: one in which learners are welcome to bring in their background knowledge in spite of the main language of instruction (HARDIGREE; RONAN, 2019). Naturally, this approach needs to go beyond intentional instructional strategies aimed to integrate two languages (CENOZ; GORTER, 2020). To maximize learning opportunities, educators need to bear in mind three ultimate goals: (i) to broaden the comprehension of semiotic resources, (ii) to expand students' linguistic and cultural repertoire, and (iii) to develop critical thinking (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021; CENOZ; GORTER, 2020). These objectives compose a dynamic triad that needs constant investment in the classroom.

To achieve balance in the classroom, educators and policy makers must adopt a bottom-up attitude towards language. This highlights the role of the multilingual speaker, welcoming their own way of speaking, rather than assessing their language proficiency as inferior or their ideas as underdeveloped (CENOZ; GORTER, 2020). Teachers must provide opportunities for students to work beyond traditional language domains and majority languages, allowing reflection on multilingualism and the roles and limitations of each language according to social contexts (HARDIGREE; RONAN, 2019).

This goal can be achieved through tangible steps. Hardigree and Ronan (2019) suggest that translanguaging activities can be planned around using

multiple languages in the classroom: learners can, for example, read authentic material in their target language (majority language), and discuss, report, and reflect upon the text in their L1, or vice-versa. Students can also watch or listen to material in one language and write or debate the content in another one, etc. In multilingual classrooms, learners that share the same language can bring in content in their L1 to share with their classmates, or carry out reflections on foreign topics in their L1. This approach challenges the compartmentalized view of languages as separate units, elevates the status of multilingual speakers, and provides opportunities for L2 speakers living in the L2 country to express ideas beyond their language proficiency.

The benefits of translanguaging in the classroom are plenty. From a linguistic perspective, as learners read or watch material in a language, and discuss and build on what they have read or watched, they develop a deeper understanding of the material to capture nuances, genre features and language structure (HARDIGREE; RONAN, 2019). This addresses a common text comprehension issue: one in which learners read and fail to retain what they have read. Besides that, when learners are exposed to material in their target language and have the opportunity to react to it in their mother tongue, they have the opportunity to bring new knowledge to their inner, more personalized, system, making learning more meaningful (MELLOM *et al.*, 2019). On the contrary, when they react to it in their additional language, they have the opportunity to project their sense of self and mitigate between identities (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021). It is, therefore, imperative that a translanguaging approach to teaching welcomes multicultural materials, especially those that refer to learners' home cultures in ESL and EFL contexts. This enables learners to position themselves, relate their own experience in either L1 or L2, and deconstruct linguistic and cultural stereotypes (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021).

In sum, translanguaging practices foster an environment in which the hegemonic role of English is challenged as learners are taught to transcend and transgress beyond one majority language (HARDIGREE; RONAN, 2019). Learners have the opportunity to process the dynamicity of their multilingual backgrounds and develop their cultural and linguistic repertoires in ways that they understand that rather than speaking one language or another, they speak both, or several (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021; CENOZ; GORTER, 2020). Translanguaging practices can be particularly beneficial for

minority communities, as it empowers speakers in the classroom by allowing them to challenge stereotypes and valuing their backgrounds (CENOZ; GORTER, 2020). Translanguaging itself will not end inequality, as it does not challenge the current capitalist order (BLOCK, 2018). However, it can promote profound change as learners have the opportunity to recognize their own position in the world.

## The multiple voices of the voiceless

The mobility of the population has had a significant impact in U.S. education in the past decade. In 2019, Chinese speakers topped the list of international students immigrating for higher education for the tenth consecutive year<sup>1</sup>. Emerging markets had the strongest growth overall, with Bangladesh, Brazil, Nigeria and Pakistan in the lead. In K-12, the Latinx population had outgrown any other ethnic group (STRAUBHAAR *et al.*, 2017). This indicates the prominence of the global south in the United States, and calls for a configuration in which teachers, students and the community are enabled to rethink the status of these countries, their cultures and languages.

## Teachers from (and teaching for) the Global South

The pervasive, common misconception that the native speaker teacher is more competent and better equipped for the language classroom is one of the major challenges faced by multilingual teachers (CENOZ; GORTER, 2020). In many scenarios, highly qualified multilingual teachers are underappreciated despite their extensive linguistic and cultural repertoire (CENOZ; GORTER, 2020). This repertoire can no longer be underestimated, especially as we shift to translanguaging pedagogies. A key concept of translanguaging is to welcome the debate on other languages and cultures while enabling speakers to position themselves. Here, teachers from the global south, for example, are a major asset. Because of their cultural background, these profes-

<sup>1</sup> According to the IIE - The Power of Education: <https://www.iie.org/Why-IIE/Announcements/2019/11/Number-of-International-Students-in-the-United-States-Hits-All-Time-High>

nals are more likely to have encountered issues of stereotyping against the black, the indigenous or the poor (DO CARMO, 2021), or to have experienced prejudice first-hand while living abroad. They are also more sensitive to the clash between cultures, being better equipped to understand the process of adaptation of their learners (CENOZ; GORTER, 2020).

Azzahrawi (2020) argues that to thrive in a multicultural society, teachers need to adapt to meet individual student's learning styles as well as inspire them to participate actively in the society. Multilingual teachers' diverse repertoires enable them to cater for multilingual students' needs and promote intercultural debate to challenge stereotypes very early in the learning process. These teachers are able to position themselves from a more nuanced standpoint.

Although multilingual teachers from the global south carry a linguistic and cultural advantage when teaching in the global north, their job is not much easier when tangible steps for intercultural change are concerned. It falls to educators, learners and policy makers to reinforce, recreate and transform ideas about race, class and equality in the classroom (AZZAHRAWI, 2020). For teachers to come out of their comfort zones and understand the multicultural reality of their classrooms, they need to draw from their self-knowledge, agency and considerable training (AZZAHRAWI, 2020; FAIRBANKS *et al.*, 2017). This includes developing the technical understanding and cultural sensibility to select materials that address different countries, places, races, genders, ages, classes and disabilities (AZZAHRAWI, 2020) – challenging the language and culture dichotomy and the hegemony of the global north.

In practical terms, Bagno and Carvalho (2015) call for a re-analysis of textbooks to avoid a homogeneous view of language and culture (How are cultures portrayed? What images are being imprinted?). In a translanguaging approach to teaching, educators can also promote critical discussions upon these existing sources and invite learners to reflect about how their own culture is portrayed - in either L1 or L2, as well as develop new material for a shared community of practice. Here, we highlight the initiative of *Escola Vila Brasil*, a well-established community of professionals who develop free inclusive and diverse resources for Portuguese teaching <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> For samples of collaborative materials, visit: <https://escolavilabrasil.com.br/>

## Students from the Global South

One of the major advantages of translanguaging pedagogies is how they invite us to rethink how multilingual students are catered to in the classrooms. Azzahrawi (2020) argues that understanding cultural similarities and differences among learners is the key to identifying and discovering common ground. This should be imperative in classrooms where global south and global north come into contact.

There are multiple translanguaging strategies that can be employed by educators to provide students from the global south with opportunities to challenge old-fashioned views about their cultures, and position themselves in the classroom. We emphasize here the *Instructional Conversation pedagogy*, which is under research at the University of Georgia<sup>3</sup>. Instructional Conversations (ICs) are a series of principles in which students work together towards a goal (joint productive activities), through challenging activities, while developing their language and contextualization skills (STRAUBHAAR *et al.* 2017). Teaching takes place mostly through student-driven conversation which is organized around norms previously agreed on by learners and the teacher. To become better equipped to work with the methodology, teachers participate in week-long trainings, face-to-face institutes and receive weekly intensive coaching support and monthly coach visits (STRAUBHAAR *et al.* 2017).

This pedagogy sits nicely under the translanguaging pedagogies umbrella. Latino English language learners, in particular, have the opportunity to develop their linguistic and cultural skills in an academic environment that welcomes their background and home language. Learners are encouraged to articulate connections between the content and their lives, and to develop higher order thinking skills (MELLOM *et al.*, 2019). Through ICs, learners can be invited to reflect on their own culture and position themselves as they work together towards a goal. By working collaboratively, students are encouraged to tackle racial, social and class issues in a safe environment where the teacher mediates interaction.

---

<sup>3</sup> For more information, visit: <https://coe.uga.edu/directory/latino-achievement>



## *Translanguaging in the community*

Multilingualism is not restricted to the language classrooms. In most cases, multilingual speakers come from a bilingual household or a culturally diverse community (MELLOM *et al.*, 2019). As a consequence, these speakers are also representatives of the world they come from, and this representation needs to be considered both for what they bring to school and what they take home (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021; RODRIGUES, 2015). For effective societal change, stereotypes about the global south need to be tackled both on and off campus (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021).

It is important to favor practices focused on *deep culture* as opposed to *surface culture* both in the classrooms and in the community (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021). By deep culture, we consider the invisible meanings associated with a region, group of people and its subcultures, and how they reflect their norms, lifestyles, beliefs and values (RODRIGUES, 2015). This contrasts with surface culture, which encompasses general fixed information about a region or a group of people, including the so-called food and festival approach to culture (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021).

Costa Silva and Saccomani (2021) argue that the materials that go beyond school campuses must promote reflection on gender, race, and class, especially when the global south is considered. These materials need to overcome the limitations of language teaching, and develop critical thinking and social inclusion. This may be promoted via leaflets, magazines or face-to-face events such as debates, film nights and music festivals. The key element is to include artists from outside the white, male, middle-class dome – those that are true representatives of the global south in its cultural diversity and richness. Most importantly, these materials and events need to reconsider how minorities are represented and which stereotypes are being challenged (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021; DO CARMO, 2021).

We highlight here the *Fala Aí magazine* – an award-winning student-run magazine about the Lusophone world published at the University of Georgia<sup>4</sup>. Originally intended to promote the Portuguese language on campus, the project outgrew its purpose, becoming a tool for translanguaging and

---

<sup>4</sup> To read *Fala Aí* issues, access: <https://rom.uga.edu/fala-ai-magazine>

linguistic and cultural re-education. Students are invited to write about their experiences learning a second language – either Portuguese or English, their stories as foreigners in the global north or in the global south, and deeper levels of the Lusophone cultures (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2019). Their latest issue, published in 2021, focused on voicing speakers from the global south and consisted of material submitted by speakers from multiple countries. This publication is consonant with the goals of translanguaging pedagogies, offering speakers a platform in which they can challenge views of their own country and learn to position themselves as global south citizens living in the global north.

## Conclusion

As the number of nonnative speakers surpasses that of native speakers of English, we need to re-analyze the lenses through which we see multilingual learners in schools. Educational policies focused on monolingual instruction fall short in face of the increase of the percentage of speakers of other languages in classrooms. In the U.S., this list is headed by Chinese international students, followed closely by learners of Brazilian, Nigerian and Pakistani origins - i.e. citizens of the global south.

It is our job as policy makers and educators to promote learning possibilities in which these students can position themselves, reflect upon their own cultures, and challenge the ethnocentric views of the dominant culture. To begin with, multilingualism must be seen as an advantage – one in which multilingual speakers are much more than the sum of two bilinguals – and learners' background must be welcome into the classroom, be it in their L1 or L2.

To promote these changes, Azzahrawi (2020) calls for multicultural and anti-racist pedagogies – some of the main elements of *decolonizing education*. These approaches seek the inclusion of diversity while promoting respect for singularities and challenging the power relations between global north and global south. *Languaging* is the operating word in this scenario: the linguistic practices which are socially situated and come to life as humans interact lingually. As we cater to multilingual speakers, the concept of *translanguaging* comes into play: multifaceted series of practices which are contextually-ba-

sed and grounded on the assumption that language boundaries are soft and multilingual speakers do not compartmentalize their linguistic repertoire – translanguaging is the communication that happens in the space between both languages.

Translanguaging pedagogies enable us to narrow the gap between learners from different cultures and speakers of languages other than English. In the classroom, these may vary as to their format, but one common factor is the acknowledgement of learners' home languages and the communication acts that emerge from the use of their L1 and L2 to make meaning. This approach elevates the status of multilingual speakers, inviting them to challenge stereotypes against their culture, race and class. These practices are particularly beneficial for teachers and learners from the global south, as they learn to position themselves while studying or working in the global north. This work can start in the classroom via (i) group discussions on class, race and gender that allow the use of multiple languages, (ii) reconsideration of classroom materials to include realistic portrayal of people from the global south, or (iii) group building activities in which learners work together towards a goal while using any element of their linguistic repertoire. The work can also transgress to the community through materials and events that focus on deep culture (the invisible meanings associated with a region, group of people and its subcultures, and how they reflect their norms, lifestyles, beliefs and values) as opposed to the traditional view of food and festival (COSTA SILVA; SACCOMANI, 2021).

Translanguaging practices invite speakers to challenge the hegemonic role of English as learners are taught to transcend and transgress beyond one majority language (HARDIGREE; RONAN, 2019). These are especially beneficial for minority communities, which are empowered in the classroom and in the community as they question stereotypes and learn to value their own cultural backgrounds.

## References

- AZZAHRAWI, Rawia. *Emphasizing Multicultural and Anti-Racist Pedagogies as One Aspect of Decolonizing Education*. Canadian Journal for New Scholars in Education. vol 11, 1. p. 36-43, 2020.
- BAGNO, Marcos; CARVALHO, Orlene Lúcia de S. *O potencial do português brasileiro como língua internacional*. Interdisciplinar: Universidade Federal de Sergipe - UFS. vol. 22. p. 11-26, 2015.
- CENOZ, Jasone, GORTER, Durk. *Teaching English through pedagogical translanguaging*. World Englishes. vol. 39. p. 300–311, 2020.
- De COSTA, Peter Ignatius; WANG, Xiqiao; SINGH, J.G.; FRAIBERG, Steve. *Pedagogizing Translingual Practice: Prospects and Possibilities*. Research in the Teaching of English. vol 51, 4, 2015.
- COSTA SILVA, Jean; SACCOMANI, Juliano. *A revista de um programa de português como ferramenta didática: uma alternativa translíngue e multicultural*. Microgeopolítica da Língua Portuguesa: Ações, Desafios e Perspectivas. p. 191-202, 2021.
- Do CARMO, Jamile. *Etnocentrismo em materiais de PLE: uma abordagem geopoética no panorama brasileiro*. Microgeopolítica da Língua Portuguesa: Ações, Desafios e Perspectivas. p. 131-147, 2021.
- FAIRBANKS, Coleen M.; FAIRCLOTH, Beverly S; GONZALES, Laura M., HE, Ye; TAN, Edna; ZOCH, Melody. *Beyond commodified knowledge: the possibilities of powerful community learning spaces*. U.S. Latinization: Education in the new Latino south. New York, NY: SUNY Press, 2017.
- FREGONESE, Sara. *English: lingua franca or disenfranchising?*. Fennia - International Journal of Geography, vol. 195. 2. p. 194–196, 2017.
- HARDIGREE, Christine; RONAN, Briana. *Languaging and Translanguaging for English Language Teaching*. Second Handbook of English Language Teaching, Springer International Handbooks of Education. p. 239-253, 2019.
- LUCENA, Maria Inêz Probst. *Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada*. D.E.L.T.A. vol. 31-especial. p. 67-95, 2015.
- MELLOM, Paula J.; HIXON, Rebecca K.; WEBER, Jodi P. *With a Little Help from My Friends: Conversation-Based Instruction for Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Classrooms*. New York: Teachers College Press, 2019.
- MURATA, Kumiko. *English-Medium Instruction from an English as a Lingua Franca Perspective: Exploring the Higher Education Context*. United Kingdom: Taylor & Francis, 2018.

RODRÍGUEZ, Luis Fernando Gómez. *The Cultural Content in EFL Textbooks and What Teachers Need to Do About It*. PROFILE. vol. 17, 2. p. 167-187, 2015.

STRAUBHAAR, Rolf; MELLOM, Paula; PORTES, Pedro. *Professional development and funded interventions as means to improve Latino/a student achievement: A research and development perspective*".

U.S. Latinization: Education in the new Latino south. New York, NY: SUNY Press. p. 109-122, 2017.

TAGUCHI, Naoko; ISHIHARA, Noriko. *The Pragmatics of English as a Lingua Franca: Research and Pedagogy in the Era of Globalization*. Annual Review of Applied Linguistics. vol. 38. p. 80-101, 2018.

## Ciência e povos indígenas

Eliana Souza Pinto

Felipe Coelho Iaru Yê Takariju

Letícia Fraga

*"Diferentemente do método científico ocidental, o pensamento indígena não isola o objeto ou fenômeno para entendê-lo e interagir com ele, mas o percebe em termos de relações que o ligam às forças naturais e a todas as formas de vida. Tal método tem sido fundamental para os povos indígenas viverem harmonia espiritual e física com a terra por milênios"*  
(BICALHO in CAJETE, 2017, p. 217).

Este texto nasceu a partir de um debate<sup>1</sup> em que nos propusemos a discutir a relação entre saberes indígenas e ciência.

O que é ciência indígena? Para responder a esta questão, é importante definir algumas fronteiras. Ciência indígena é um termo amplo que pode incluir metafísica e filosofia; arte e arquitetura; tecnologias práticas e agricultura; e rituais e cerimônias praticados por povos indígenas tanto no passado quanto no presente. Mais especificamente, ciência indígena engloba áreas tais como astronomia, lavoura, domesticação de plantas, plantas medicinais, criação de animais, caça, pesca, metalurgia e geologia – em suma, estudos relacionados a plantas, animais e fenômenos naturais. A ciência indígena abrange ainda a espiritualidade, comunidade, criatividade e tecnologias que sustentam ambientes e suportam aspectos essenciais da vida humana. Ela pode mesmo incluir a exploração de questões tais como a da natureza da linguagem, do pensamento e da percepção; o movimento do tempo e do espaço; a natureza do conhecimento e do sentimento humanos; a natureza do relacionamento humano com os cosmos; e todas as questões relativas à realidade natural. (CAJETE, 2000, p. 218)

<sup>1</sup> O debate, transmitido em forma de *Live*, foi organizado pela Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB) e realizado em 07 de agosto de 2020. Está disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=ruGK3jz4ymY&t=2179s&ab\\_channel=ALAB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLingu%C3%ADsticaAplicada doBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=ruGK3jz4ymY&t=2179s&ab_channel=ALAB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLingu%C3%ADsticaAplicada doBrasil)

Chamamos atenção para o fato de que nossa reflexão sobre o assunto se deu primeiramente na oralidade (assim como a preparação para ele), já que ela é fundamental para o exercício do pensamento indígena, pois pressupõe que as pessoas estejam diretamente trocando ideias, de maneira coletiva. No entanto, como acontece com muitas práticas usadas no cotidiano, especialmente as que advêm de tradições indígenas, o trabalho com a oralidade – em comparação ao feito com a escrita – sofreu inferiorização como estratégia de dominação colonial e, por essa razão, a academia tradicional reproduz esta mentalidade e coloca como irrelevantes atividades fundamentais para os povos indígenas.

Em nosso debate, utilizamos a expressão *povos indígenas* e *povos originários*, no plural, porque elas remetem à multiplicidade de povos diferentes que existem na terra. A expressão *nações indígenas* é ainda mais ampla pois faz referência ao fato de que cada povo tem autonomia social e política em relação ao “povo brasileiro”.

Inicialmente pensamos em discutir a relação entre pesquisa e povos indígenas, porém, posteriormente, decidimos que nosso debate trataria da relação entre ciência e povos indígenas. Mas por que ciência e não pesquisa?

Nas línguas indígenas não há palavra para “ciência”, nem para “filosofia”, “psicologia” ou qualquer outro modo fundamental de vir a conhecer e compreender a natureza da vida e nossas relações dentro dela. Não ter – ou, mais exatamente, não precisar de – palavras para ciência, arte ou psicologia não diminui sua importância na vida nativa. Para os povos nativos, a busca pela vida era a tarefa mais importante. Enquanto havia especialistas tribais com conhecimento particular sobre tecnologias e rituais, cada membro da tribo, em sua capacidade própria, era um cientista, um artista, um contador de história e um participante da grande teia da vida (CAJETE, 2000, p. 218).

Os povos indígenas trazem perspectivas de morte e de vida diferentes das dos não-indígenas. Para esses, quando alguém morre, as pessoas costumam se referir ao fato dizendo algo como: “perdemos o fulano”. Para os indígenas, perde-se uma dimensionalidade da pessoa, pois ela continua viva, mas na aldeia do “outro lado”. Ela continua trazendo perspectivas, sabedoria, conhecimentos e, durante os rituais, interage com o seu povo. Esta não é só uma questão de crença ou de espiritualidade; é uma questão de vida e de cosmovisão.

Se para os povos originários a morte e a vida têm outra matriz epistemológica e ontológica de pensamento, por que não existiria outra matriz ontológica e epistemológica de pensar, por exemplo, a história, a geografia e

a filosofia ou até mesmo a linguagem? Por que temos que nos basear nas matrizes epistemológicas que vêm da Europa para realizar pesquisas? Por que pensamos a memória baseada apenas em uma linha cronológica do tempo, que se estrutura em passado, presente e futuro?

A partir desse entendimento de memória dos povos, podemos pensar que a história não é uma ciência que trabalha apenas com o tempo cronológico da narrativa do progresso, do tempo que passa. Podemos pensar em uma perspectiva de outro tempo para a história, tempo esse que não é ligado apenas à história escrita ou arquivada, mas à história oral, que tem uma outra perspectiva de tempo e espaço. Ou seja, acontece em outro espaço, não somente no espaço da escrita, mas também no espaço da fala.

A ideia de debater o “fazer” pesquisa e ciência com povos indígenas foi para oferecer essa possibilidade de pensar por outras ontologias.

Ao falarmos sobre ciência indígena ou nativa, estamos falando na verdade de todo o edifício do conhecimento indígena. Usar a palavra “ciência” é, muitas vezes, arbitrário, e pode ser que se refira especificamente aos modos como as pessoas vêm a conhecer uma coisa ou outra. Mas a ciência indígena engloba todos os tipos de conhecimento que fazem parte de uma mentalidade indígena, que é essencialmente relacional (CAJARES, 2000, p. 219).

Nos cursos de filosofia, por exemplo, as pessoas dizem que é preciso se associar a um pensamento de um filósofo. Mas por quê? É uma espécie de partido político, gangue? O que é isso? Dizem que você tem que se filiar a uma escola filosófica de pensamento, mas se você quiser se associar a uma escola filosófica de pensamento que não seja filosoficamente aceita, como a da sua tia-avó, a do pajé dos diferentes povos existentes ou a narrativas de outras filosofias que pensam de modo de vida diferente, não é possível. Quando você mostrar a escola filosófica que você escolheu para os professores do curso de filosofia, vão te perguntar: *cadê o referencial? Quem escreveu isso? Onde você leu isso? Como você vai fazer a citação?*

Entendemos que é preciso aprender outros métodos, não se limitando a um certo modo burocrático de elaborar pensamentos e fazer ciência, porque a ciência não está dissociada do pensamento filosófico. A física de Newton (1990) propõe separação entre espaço e tempo, mas o livro que ele escreveu sequer era um livro de física, já que se intitulava *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> No original *The Mathematical Principles of Natural Philosophy*.



Kant (2008) também propõe a noção de pensar o espaço-tempo, só que para dentro da sociedade e separadamente, de forma dual. Por isso nós, aqui nas américas – ou Pindorama, como alguns povos indígenas chamam – sofremos na pele a imposição da separação entre tempo e espaço, de outra cosmovisão e de outra perspectiva de pensar a vida e o cotidiano, que foram trazidas para cá.

Nos últimos quinhentos anos de contato com a cultura ocidental, as tradições indígenas têm sido vistas e expressas majoritariamente através de lentes do pensamento, da linguagem e da percepção ocidental. As lentes ocidentais refletem todas as outras tradições culturais através de filtros de uma visão moderna do mundo. Para entender as culturas indígenas, deve-se ser capaz de ver através de suas lentes e ouvir suas histórias em suas vozes e através de suas experiências (CAJETE, 2000, p. 220).

Essa imposição fez com que a terra passasse a ser cercada e o tempo, cronometrado, a partir do sino da igreja. A partir de então, passaram a existir, separadamente, tempo e espaço. Imaginemos como deve ter sido difícil para os povos que não viviam dessa forma terem sido obrigados a viver de outro modo porque os colonizadores impuseram. Eles impuseram o mundo deles sobre os nossos mundos. Essa guerra de mundos acontece desde 1500, contudo vivemos em um único planeta. Por essa razão acabar com os outros mundos e transformá-los em um único mundo implica acabar com o planeta.

Hoje, a ciência – ou algumas partes dela – só consegue pensar em espaço e tempo separadamente. Assim como pensa separadamente objeto de pesquisa, pesquisa e pesquisador; natureza e cultura. Os povos indígenas não pensam assim, por mais que a colonização esteja acontecendo, tenha sido e continue sendo cruel na imposição de uma outra forma de pensamento.

Nós continuamos pensando, sentindo e vivendo de outras maneiras, e com o acesso de indígenas à universidade é possível debater e construir ideias, fazer-nos ouvir e contribuir com o fazer científico. Mas é preciso começar a fazer pesquisa e pensar em fazer ciência não somente em vínculo com a universidade. Muitos pensadores no passado, inclusive os europeus, não eram vinculados a nenhuma universidade, não precisavam desta instituição para pensar.

É necessário pesquisar além dos muros da universidade e buscar motivações que não apenas a validação oficial camuflada de titulação. Será que precisamos de um canudo dizendo que somos graduados, mestres ou douto-

res para sermos *autorizados* a pensar? Será que este é o único estímulo para pensarmos? É preciso querer pensar e não pensar por que é obrigatório. Mas sabemos que a universidade é um local que tem que ser ocupado, pois por muito tempo, principalmente para os povos do Nordeste, foi um local de apagamento dos nossos povos. Quanto mais pudermos estar dentro da universidade e usar esse espaço para fazer nossos povos aparecerem e contribuir com o processo de retomada, melhor.

Se o poder de pesquisar for exclusivamente da universidade, espaço historicamente negado aos povos não-brancos, ela acaba transformando a ciência em um poder político. Em Fortaleza, por exemplo, em 2020, foi veiculada nos jornais locais uma pesquisa sobre o código genético do Cearense<sup>3</sup>. Os resultados dessa pesquisa mostravam que a ancestralidade cearense era, majoritariamente, nórdica, e, em menor parte, indígena e negra. A pesquisa financiada foi realizada por professores e alunos da universidade Federal do Ceará. A quem serve esse tipo de pesquisa? Algo análogo a este fato aconteceu no Ceará em 1863<sup>4</sup>, quando o Governo provincial declarou por meio de um relatório, que depois tomou força de decreto, que os povos indígenas estavam extintos. Como estavam todos misturados à população, não eram mais indígenas: eram cearenses.

Em ambos os casos estamos lidando com documentos oficiais que servem à ciência como instrumento colonial de apagamento dos nossos povos nativos. A história oficial escrita, arquivada e documentada tem muitos fragmentos, lacunas e mentiras. Questioná-la nos dá a oportunidade de pensar em outras formas de enxergar a história /ciência, a partir dos modos de ver o mundo dos povos indígenas.

Fazer pesquisa com povos indígenas tem a ver com essa limitação da academia tradicional em discutir possibilidades práticas de pesquisa, que conduz o processo de pesquisa a um ciclo vicioso que começa e se encerra

---

3 Origem do cearense: nórdicos superam índios e negros na genética. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 29 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/origem-do-cearense-nordicos-superam-indios-e-negros-na-genetica-1.2970540>> Acesso em: 03 de set. de 2021.

4 BPGMP. Núcleo de Microfi Imagens. Relatórios dos Presidentes da Província do Ceará. Rolo 2 (1858 a 1864). Relatório do presidente José Bento da C. F. Júnior, à Assembleia Legislativa Provincial. 1863. Este relatório foi apresentado em Assembleia Provincial pelo presidente da província José Bento da Cunha Figueiredo Júnior naquele ano. Segundo a análise da antropóloga Isabelle B. P. Silva (2009) este relatório foi considerado pela historiografia tradicional como uma declaração oficial do governo de extinção dos índios na província, e acabou ganhando peso de decreto de lei, porém a autora não encontrou, de fato, nenhuma legislação (decreto ou lei provincial) que confirme tal ação para aquele ano.

dentro das fronteiras da academia. É preciso discutir uma ciência indígena para ultrapassar as barreiras que separam o conhecimento acadêmico das ciências e dos conhecimentos que estão fora da academia. Desconstruir a mentalidade de que a academia é detentora do poder de julgar o que é ou não conhecimento, o que é ou não ciência, é descolonizar estes espaços e engrandecer o fazer científico.

Desta forma, termos como "conhecimento" e "ciência" são usados alternadamente entre cientistas indígenas. E se por um lado os povos nativos não têm uma palavra específica para nenhum destes termos ocidentais, eles certamente têm um entendimento prático destas disciplinas da ciência ocidental em nível individual e comunal. E, portanto, tal entendimento

que os povos indígenas têm é fruto de um relacionamento bastante particular e profundo com o mundo natural. Este relacionamento é baseado no fato de que todas as tribos indígenas – suas filosofias, modos culturais de vida, costumes, línguas, todos os aspectos de seus seres culturais de um modo ou de outro – são fundamentalmente atadas às relações que elas estabeleceram e aplicaram, ao longo de sua história, a certos lugares e à terra como um todo (CAJETE, 2000, p. 220).

Saberes tradicionais e aspectos dos nossos modos de vida, independentemente da aprovação acadêmica, são ciências. Precisamos requerer o lugar de ciência, o devido reconhecimento aos saberes que são nossos. É importante salientar sempre que nossas ciências são várias e plurais, pois existe, ainda, a imposição de uma única forma de ciência dominante, considerada a melhor, mais "confiável" e verdadeira, fruto do caráter colonial acadêmico.

Por isso, discutir os saberes tradicionais dos povos originários como ciência e levá-los à universidade é não deixar que uma única forma de pensamento continue a subjugar as demais sob o pretexto da tradição de ensino, de pesquisa, de publicação, pois é isto que torna a academia um espaço de repetição daquilo que já foi dito, que nos limita a pensar dentro de modelos pré-estabelecidos por outro e nos obriga a tomar caminhos e perspectivas que muitas vezes não nos servem. A vida é prioridade nas ciências indígenas, elas estão sempre em movimento. Estamos sempre aprendendo e seguindo os fluxos da natureza, incompatíveis com a ciência feita em relação a esses conceitos estagnados.

A aprendizagem é uma constante. É por isso que para nós, indígenas do Nordeste, existe um conceito muito importante que é o conceito de *troncos velhos* e de *pontas de rama*. Os troncos velhos são aqueles que estão mais

avançados na caminhada, que trazem as histórias e temporalidades ancestrais. As pontas de rama são aqueles mais novos, que começam a brotar e trazer nossos frutos e flores e estão ligados aos troncos por meio das raízes. Pode se pensar a relação entre eles como um mangue, que não tem uma entrada única, mas, sim, várias entradas e saídas.

Estes conceitos se tornam extremamente didáticos para o entendimento do pensamento indígena. Nessa perspectiva, os conhecimentos adquiridos não estão cristalizados em um conceito de tempo e espaço ou restritos a funções e graus artificiais ditados por um único sistema; também não embasam uma hierarquia que confere superioridade a nenhum sujeito, como de fato acontece com as titulações acadêmicas. O aprendizado é horizontal e não limitado a títulos.

Na academia tradicional, muitas vezes sofremos por acreditar que somos os únicos a termos questionamentos, nos sentimos intimidados em assumir que temos dúvidas, o pesquisador professor carrega o fardo de sempre ter que saber as respostas para tudo. Essa visão do que é a universidade é muito violenta, afeta diretamente e cerceia o fazer científico.

Quando perguntamos que ciência queremos, consideramos que isto já representa um avanço, pois significa que não vamos apenas nos contentar com a ciência que nos impõem. Entendemos que é possível construí-la, só precisamos saber de onde partiremos e aonde queremos chegar, mas entendemos que temos envolvimento e responsabilidade nisso. É difícil para os alunos, no entanto, se sentirem à vontade para fazerem essas perguntas e se colocarem como sujeitos de construção da ciência dentro do que é a universidade hoje.

Nas ciências indígenas, consideramos também o papel dos sonhos. O sonho permite que abramos mão, ao menos um pouco, da consciência, da razão, que muitas vezes são os únicos parâmetros que utilizamos para fazer nossas reflexões. Esse fato mostra que precisamos pensar em outras formas de nos relacionarmos com o mundo, não apenas através da racionalidade. Precisamos ouvir nossos sentidos, nossos sentimentos, nossas impressões. Quando estamos acordados, a razão impõe limites em tudo o que fazemos, especialmente à criatividade.

Para a ancestralidade e tradições indígenas, o sonho é um salto de consciência. Através deles nos comunicamos e aprendemos com os espíritos encantados dos nossos animais, das árvores, dos rios e das cachoeiras.

Ciência indígena, ou nativa, é uma metáfora para uma ampla variedade de processos tribais de percepção, pensamento, ação e o “vir a conhecer” que evoluíram através da experiência humana em contato com o mundo natural. A ciência nativa nasceu de uma participação vívida e histórica com a paisagem natural. Para se ter uma ideia do que seja a ciência nativa, o ideal é participar do mundo natural. Para entendermos os fundamentos da ciência nativa, devemos abrir-nos para as funções da sensação, da percepção, da imaginação, da emoção, dos símbolos e dos espíritos, assim como para as do conceito, da lógica e do empirismo racional. Em essência, a ciência indígena se baseia na percepção adquirida do uso de todos os sentidos de nossos corpos em participação direta com o mundo natural (CAJETE, 2000, p. 218-2019).

A partir desses ensinamentos, passamos a entender o tempo e o espaço a partir de sentimentos e afetos, e não apenas por meio da temporalidade do relógio. A ciência ocidental é refém dos prazos, fator que gera ansiedade e compromete a saúde mental de alunos e professores, consequência de uma vida pautada no tempo-histórico cronos. Os próprios gregos tinham três formas de pensar o tempo - *kairós*, *aion* e *chronos*: o tempo oportuno, o tempo relativo e o tempo que corre. Por que só conseguimos pensar no tempo que corre? Vamos tentar pensar em outro tempo?

Não é que os não-indígenas não sintam quando estão sendo vencidos pelos prazos, mesmo que custe a saúde. Não é que não sintamos todos que está errado, mas nos submetemos a essa imposição, que é muito forte porque está ligada a uma promessa de futuro, como afirma Ailton Krenak (2019) no livro *Ideias Para adiar o fim do mundo*. Por essa razão, os não-indígenas acabam vivendo em função de um futuro que nem sabem se vai chegar. Ou se lamentam sobre o passado. A última coisa que fazem é viver o presente e isso gera ansiedade, pois nunca estão no presente.

Não podemos definir um único tempo ou temporalidade dos povos indígenas porque cada povo tem suas perspectivas de espaço-tempo. É um equívoco pensar em algo genérico em relação aos povos indígenas, pois somos plurais. Podemos pensar, no entanto, em algo que nos une em relação ao espaço-tempo: o emaranhado de afetos com relação à terra. Quando você se relaciona com a terra, essa relação permite que você entenda os ciclos do céu e os ciclos da terra. Você começa a entender a partir de sensações e de sentimentos.

A temporalidade não é uma questão de estar ligado a um corpo físico ou a uma consciência que está animando esse corpo. Pensando a partir de Jung (2005), a relação de sincronicidade e de consciência que ele apresenta é muito

parecida com o que os povos indígenas pensam: que a consciência está para além desses corpos, como nos ensinam nossos pajés, xamãs e rezadeiras.

É uma temporalidade da relação. Um tempo de relação é um ritmo e cada um caminha no seu, mas sintonizado ao coletivo. Sempre é coletivo, pois mesmo que nos achemos sós, temos mil gerações e os encantados conosco.

Ciência indígena é uma herança coletiva da experiência humana com o mundo natural; em sua forma mais essencial, é um mapa da realidade natural derivado da experiência de milhares de gerações humanas. Deu origem à diversidade de tecnologias humanas, mesmo ao advento da ciência mecanicista moderna. Indo mais fundo, podemos dizer que a ciência indígena é "inclusiva" da ciência moderna, ainda que os cientistas ocidentais venham a negar tal inclusividade a todo custo (CAJETE, 2000, p. 219).

Na temporalidade existe uma experimentação e não um explicar. Não separamos a racionalidade das emoções, consideramos o conjunto de práticas que envolvem razão e emoção. Também não pensamos uma razão nos moldes ocidentais, uma racionalidade que tenha foco em um pensamento lógico, aristotélico, puro.

Dessa forma, qual metodologia de pesquisa seria mais compatível com a ciência indígena? Esta seria uma metodologia que precisa ser construída, não pode ser algo pronto. Por isso temos que pensar em uma metodologia que se preste a ser construída, pois existem metodologias que não vão se prestar a isso. Mas isso só é possível quando você tem um trabalho em conjunto, não dá para aceitar pessoas como objeto de pesquisa. Muitas pessoas criticam os povos indígenas por não aceitarem pesquisadores em seus espaços e territórios, mas se conhecermos um pouquinho da história, é fácil entender o porquê.

Trabalhar com os povos indígenas é desenvolver um trabalho em conjunto com o que essas pessoas pretendem, o que sabem e o que querem. O pesquisador não pode fechar seu tema de pesquisa sem conversar com essas pessoas. Os não-indígenas chegam levando sua ciência, mas não perguntam se já existe uma ciência ali. Trazem coisas de fora como novidade, coisa melhor, algo que representa o progresso, algo moderno, mas nunca perguntam o que podem aprender conosco.

Alguns modernos, tanto cientistas quanto não cientistas, argumentam que não há uma ciência indígena, que ciência é uma construção ou conceito essencialmente ocidental. E que embora os povos indígenas tenham modos e conhecimentos tradicionais, tais conhecimentos não são científicos. Esta argumentação afirma que a expressão "ciência indígena" é essencialmente sem sentido.

Alguns buscam a ciência enquanto um modo de compreensão do mundo, como uma história de como as coisas acontecem, como um modo que os seres humanos desenvolveram para tentar entender e explicar a existência no tempo e no espaço e as relações vis-à-vis com os processos naturais do mundo. Nesta perspectiva, toda cultura tem ciência. Outra questão importante que surge é o viés cultural. Alguns cientistas ocidentais insistem que a ciência deve ser objetiva para ser qualificada enquanto ciência, que é culturalmente neutra e de alguma forma existe fora da cultura e por isso não é afetada pela cultura. O contra-argumento é que cientistas sociais em particular devem concordar que nada que as pessoas fazem é divorciado da cultura, incluindo sistemas de conhecimento, tecnologia e educação. Tudo é contextualizado na cultura. Há vários mitos dentro da própria ciência ocidental que estão sendo testados pelos cientistas ocidentais (CAJETE, 2000, p. 219).

Se, em algum momento, a ciência ocidental tivesse se disponibilizado a aprender com as ciências indígenas ao invés de tentar desqualificá-las e destruí-las, hoje nossos mundos poderiam estar convivendo sem exterminar o planeta. A pandemia de COVID-19 e as catástrofes que surgiram em decorrência das más ações humanas estão matando porque o sistema de dominação implantado por aqueles que se consideravam superiores pela cor da pele, pela classe econômica, pela capacidade de raciocinar causou um desequilíbrio entre os mundos que habitam este planeta. A ideia central de uma ciência na perspectiva indígena é a coletividade. Ela não se pretende única e universal.

O humano e a ciência têm um longo caminho a percorrer e muito a aprender com os povos indígenas, e parte desse caminho se faz no diálogo da ciência com a escola. Muitas vezes a relação que a universidade tem com a escola é a relação que a pesquisa tem com os povos indígenas: se nega a conhecer suas realidades e impõe sua concepção de certo e errado. Quando a academia vai à escola é para resolver os problemas que ela enxerga, assim como o pesquisador faz com as comunidades indígenas. Como as pessoas são diferentes, é preciso ter, igualmente, propostas de escolas diferentes, o trabalho desenvolvido na escola tem que ser um trabalho em conjunto também.

Quando conhecemos escolas indígenas e desenvolvemos trabalhos com professores indígenas nos deparamos com uma série de situações em relação às quais tentamos nos situar a partir do que aprendemos nos livros ou com nossos professores universitários. Nas Terras Indígenas do Paraná, por exemplo, existem situações linguísticas diversas. Existem terras indígenas em que há muitas pessoas falantes de português e poucas falantes de língua indígena; há terras indígenas em que há muitos bilingues e há terras indígenas em que há pessoas que não falam português.

Numa determinada situação, realizamos um trabalho em uma terra indígena em que grande parte dos habitantes falava português e o professor Alcides Rodrigues, como quem trabalhávamos, nos disse: "aqui muita gente interessada na história da língua Kaingang, mas esses meninos mais novos não falam tanto língua Kaingang. Acho que seria interessante a gente ofertar um curso. O que acha?"

Dissemos que achávamos a ideia muito boa, que ofertaríamos um curso de língua Kaingang. Como sabíamos que havia essa diversidade – algumas pessoas falavam a língua, outras sabiam ler e outras apenas compreendiam –, sugerimos que fossem ofertadas duas turmas, uma de nível introdutório e uma avançada. Seguindo o que aprendemos nas aulas de língua estrangeira na universidade, *é preciso nivelar as pessoas, para que as atrasadas não atrapalhem as adiantadas*. Considerando que as atrasadas ficarão constrangidas ao lado das adiantadas. Até aquele momento, nós não duidávamos de que fosse possível medir o conhecimento linguístico das pessoas com exatidão.

Quando fizemos essa proposta, o professor Alcides disse com toda paciência que não era assim, "*pois todo mundo tem o que ensinar e todo mundo tem o que aprender*. Se separarmos as pessoas e dissermos que esta é avançada e esta é iniciante, vamos estabelecer uma classificação, um rótulo que não está correto. Não podemos separar as pessoas, porque a coletividade colabora com a aprendizagem. Não é só o professor que ensina, o aluno também aprende com o colega". Esse episódio mostra o quanto todas as ciências ocidente têm a aprender com os saberes dos povos originários. Daí que

Talvez a vantagem para os povos indígenas aconteça em termos de um maior entendimento por parte dos ocidentais da profunda sabedoria contida na ciência indígena, maior notoriedade para os povos indígenas, e maior respeito por parte do público em geral em relação ao modo de vida, aos direitos e às questões indígenas. Todavia, sérios problemas continuam em termos de abuso, exploração e equívocos perpetrados por corporações, governos e outras entidades. Esperamos que o mais cedo possível a sociedade ocidental entenda que os povos nativos não são simples vestígios do passado e fontes de ideias bonitas e interessantes, mas que eles estão bastante vivos hoje em dia, e que suas questões políticas e econômicas devem ser tratadas em seus próprios termos (CAJETE, 2000, p. 224).

Uma maneira simples e significativa de aprender com os povos nativos é consumir as produções de autores e autoras indígenas, buscar compreender suas perspectivas de ciência nas mais diversas áreas e formas de produção.



Mesmo que exista uma ascensão da visibilidade indígena nas produções acadêmicas e literárias das mais diversas ciências, e legislações que assegurem a presença de nossos escritos nos currículos de escolas e universidades, ainda esbarramos no preconceito de raízes coloniais daqueles que questionam o intelecto e o fazer científico indígena, contestam a qualidade e a confiabilidade de nossas produções e seguem se perguntando se o que fazemos é ciência.

É ciência e a prova disso está no fato de que parte de nossos conhecimentos, culinários, farmacêuticos, arquitetônicos etc., roubados por colonizadores, empresários e ditos pesquisadores, são comercializados sem o devido reconhecimento e referências às origens indígenas.

Nações indígenas têm experimentado a expropriação de suas terras e seu trabalho. Neste estágio da história, estes povos têm se sensibilizado quanto ao fato de terem seu conhecimento apropriado num contexto em que o entendimento, e muito menos a viabilidade concreta, de uma reciprocidade não existe. Consequentemente, o controle e o acesso à informação são questões que se colocam para os povos indígenas. Pode-se dizer que um campo de ação mais igualitário é essencial para a troca de informação entre os praticantes da ciência ocidental e indígena (CAJETE, 2000, p. 223).

Essa prática, que faz parte do processo de colonização epistemológica, favorece o apagamento indígena e esconde o fato de que nossos povos contribuíram e contribuem imensamente com a ciência.

## Referências

CAJETE, Gregory. *Native Science: Natural laws of Interdependence*. Santa Fe, NM: clear light, 2000, p. 2-9. Tradução: Charles Bicalho.

CIÊNCIA COM POVOS INDÍGENAS: PRINCÍPIOS E METODOLOGIAS. 2020. 1 vídeo (94 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ruGK3jz4ymY&t=2179s&ab\\_channel=ALAB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLingu%C3%ADsticaAplicadoBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=ruGK3jz4ymY&t=2179s&ab_channel=ALAB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLingu%C3%ADsticaAplicadoBrasil). Acesso em 07 set. 2021.

COELHO, Felipe. *Tekoha Arandu Arakuaa: O lugar do modo de ser e o saber dos ciclos dos céus/2019*. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Estadual do

CEARÁ, Centro de Humanidades, Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2019.

JUNG, Carl G. *Sincronicidade*. Tradução Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha. 13 edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste, 2008.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

NEWTON, Isaac. *Principia: princípios matemáticos da filosofia natural*. Tradução de T. Ricci [et al.]. São Paulo: Nova Stella/EDUSP, 1990.

## BNCC de Língua Inglesa X Práxis Decolonial: 10.639 Silenciamentos<sup>1</sup>

Jaqueline Santos de Souza

### Apresentando as regras do jogo

No campo de Língua Inglesa, os silenciamentos ecoam da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ao que tange não inserir a temática negra como parte desse componente, contrapondo a Lei 10.639, que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro, perpassando todo currículo da educação básica (BRASIL, 2008).

A relação deveria ser de parceria, mas neste artigo, a partir de uma leitura prévia da Base, ela será descrita como uma disputa, haja vista que essas duas normativas legais estão em lados opostos em um mesmo jogo, fortalecendo assim o “pensamento abissal”, que será descrito com mais detalhes, ao longo do texto, consoante ao olhar de Boaventura de Sousa Santos (2007).

A negação da pauta afro-brasileira não atravessa toda a BNCC, pois a temática étnico-racial é citada em outras áreas do conhecimento, ainda que as ocorrências estejam presentes de modo superficial e estanque. Esse panorama alude ao que Eduardo Miranda (2020, p. 81) alertou em seu livro, abordando que

<sup>1</sup> Artigo ampliado para elaboração deste capítulo, cuja versão resumida foi submetida à publicação dos Anais do II Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (SINTEL) organizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em 2021.

[...] a área de educação tem sido um dos principais alvos das retaliações dos avanços conquistados pelos movimentos sociais. As estratégias ideológicas são meticulosamente orquestradas e desdobradas em projetos e políticas públicas de abrangência nacional, tais como: Escola Sem Partido; Base Nacional Comum Curricular. Ambas as propostas buscam alavancar os ideais de sociedade dos grupos conservadores, os quais historicamente se nutrem das marginalização e opressão dos corpos negros, não heterossexuais, femininos, não cristãos, entre outros.

Outro autor, a partir de pesquisas desenvolvidas em contextos distintos histórica, geográfica e socioculturalmente, Gutiérrez (1988, p. 17), observou que

o sistema escolar, de qualquer sociedade, é o reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder. Se uma sociedade evolui, o sistema educacional tende a evoluir com ela; se uma sociedade entra em crise, muito rapidamente a escola refletirá essa mesma crise.

Assim, educação e dimensão política coexistem e a tentativa de separá-las, tentando limitar o papel docente de promotor e mediador de debates críticos que possibilita inquietações e transformações sociais é uma violência a quaisquer projetos pedagógicos que visam à emancipação, principalmente, nas escolas públicas.

Gutiérrez (1988, p. 22) adiciona que "a escola faz política; não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz", ou seja, docentes, escolas e currículos que silenciam diante da urgência legal e sócio-histórica em inserir a questão étnico-racial nas aulas não são neutros, pois revelam uma posição política muito bem demarcada corroborando, assim, com a manutenção do racismo pungente nos discursos e nos atos.

"A educação é práxis, ou do contrário não é educação. [...] A educação na práxis é portanto uma "ação transformadora consciente" que supõe dois momentos inseparáveis, o da ação e o da reflexão, [...] a educação é o "momento reflexivo da práxis" (GUTIÉRREZ, 1988, p. 107). Diante das falas expostas, a ação de todos os docentes, que não se isentam das trocas pedagógicas críticas, deve ser direcionada à pedagogia antirracista e, para isso, a práxis decolonial será apresentada como mecanismo para viabilizá-la.

## Round 1 : Que comecem os jogos

Sendo a educação um direito social e garantia fundamental determinados pela Constituição Federal (CF/1988) para *Todos*, por que foi necessário haver outra Lei, a 10.639, além da LDB (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a inclusão de uma temática que integra essa nação composta por *Todos*?

Pela mesma justificativa que nesta mesma Constituição há o Art. 5º, determinando que:

Todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (CÉSPEDES; ROCHA, 2017, p. 6).

E, ainda assim, foi necessária a criação da lei do feminicídio, do racismo e da homofobia. Pois sabemos que essa representação, na prática, não contempla a coletividade, porque a diversidade de gêneros, etnias, sexualidades e orientações religiosas não são respeitadas, por serem percebidas como pertencentes ao outro lado – aquele que é desrespeitado, excluído, silenciado, aniquilado.

A confirmação de que na sociedade o racismo é preponderante exige que políticas públicas fomentem ações, tendo em vista coibir e punir práticas discriminatórias contra pessoas negras. A incoerência presente em um documento, que apresenta diretrizes para a educação em escala nacional, fere um instrumento legal que preconiza a luta antirracista corroborando com a negligência do Estado em relação à justiça racial e aos princípios de um ensino democrático para *Todos*.

A filósofa e escritora brasileira Sueli Carneiro (2011, p. 161, grifo nosso) ao explorar as questões concernentes às discriminações de raça e gênero em âmbito nacional, salienta que:

um Brasil para *todos* que aspira a profundas transformações estruturais tem de romper, em seu planejamento estratégico, com os eufemismos ou silêncios que historicamente vêm mascarando as desigualdades raciais e conseqüentemente postergando o seu enfrentamento. A absoluta maioria dos excluídos tem cor e sexo, e a política social tem de expressar essas dimensões.

Na esteira dessa discussão, o pesquisador Gabriel Nascimento (2019, p. 32) adiciona que “esta’ raça que me deram não é verdadeiramente minha. Ela nunca foi decisão minha, nunca foi construída por mim e eu nunca a quis enquanto ela somente significou opressão”. Em razão disso, quando se questiona acerca de quem é o negro no Brasil a resposta não é tão difícil, já que as estatísticas reveladas auxiliam na resposta: – O negro no Brasil é o alvo!

Os números de pessoas negras assassinadas só aumentam, e é importante ressaltar que em 80%<sup>2</sup> dos casos de homicídio as razões têm ligação com o racismo. O corpo negro é o alvo das balas encontradas. Esses corpos-alvos sofrem da mesma dor por terem a mesma cor, a mesma raça, cujas marcas são incuráveis, pois a todo instante há novos meios de reabrir ou gerar novas feridas originadas pelas opressões raciais.

Nesse ponto introdutório, considero fundamental trazer à discussão o conceito de raça a partir das concepções de Nilma Lino Gomes (2012a, p. 730-731), pois

[...] do ponto de vista sociológico, as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estruturadas por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais, que trata das identidade sociais. [...] Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.

Motivada por essa ressignificação, Gomes (2012a) fundamenta a pauta racial nas dimensões política, social, histórica, cultural e econômica para descrever as estruturas de poder que operam à luz do colonialismo, conferindo ao termo raça as forças de emancipação e de empoderamento do povo negro.

A fim de assegurar a existência dos corpos racializados e romper com esse cenário, desarticulando as bases de opressão, é que o objeto deste estudo perpassa pelo conhecimento das bases legais voltadas à educação e a compreensão do sistema colonial, fundamentando as abordagens antirracistas direcionadas às aulas de língua inglesa, a partir da práxis decolonial.

---

2 Dados apresentados no site: <https://www.geledes.org.br/racismo-explica-causas-morte-negros-no-pais-entrevista-rodrigo-leandro-moura/> Acesso em: 19. Jun. 2021.

## Round 2 : Reconhecendo as armadilhas

Segundo o pesquisador Jorge Augusto de Jesus Silva (2021), há dois marcos de extrema relevância às lutas que visam o antirracismo no Brasil – a Lei de Cotas e a Lei 10.639. Silva (2021) destaca que ambas as leis correspondem

a avanços fundamentais nas discussões que envolvem a temática negra as aberturas de caminhos, Laróyé<sup>3</sup>, que essas duas leis propuseram, [...] com a solidificação de um campo da cultura negra com programas de pós-graduação voltados à temáticas negras, linhas de pesquisa, grupos de pesquisas, congressos nacionais, regionais, associação, um volume nunca antes visto de publicação e divulgação de obras negras e voltadas pra produção negra no campo teórico, sem sombra de dúvida foi um novo tempo, foi um marco isso e dentro das universidades isso aparece com alguma força, né?! Não é com a força necessária pra transformar duzentos anos de colonialidade de saber<sup>4</sup>, longe disso, né?! [...] Na universidade com a lei 10.639 e a lei de cotas nós conseguimos ver um abalo político e epistêmico dessa estrutura colonial (SILVA, 2021, 32m 50s – 35m 48s).

Diante dessa assunção, confirma-se que a Lei 10.639 trouxe avanços que alcançaram o ensino superior. É urgente que essas mudanças estejam em diálogo constante com a educação básica, a fim de que esta pauta esteja presente em todos os componentes curriculares.

A importância de abordarmos na educação básica desde os anos iniciais a temática afro é tão fundamental quanto as políticas públicas que visam a sua inclusão como pauta obrigatória, a fim de coibir e/ou minorar os efeitos das ações discriminatórias. Dialogar com nossos pares sobre estratégias que garantam a presença da questão étnico-racial é fundamental à efetividade da lei, do (re)conhecimento de histórias que compõem a identidade sociocultural dos estudantes negros e não negros, bem como ao fortalecimento da autoestima, empoderamento e pertencimento a trajetórias de luta e emancipação.

O racismo está alicerçado na sociedade, e a naturalização das práticas racistas está imbricada nos discursos e nas ações, de modo estrutural (ALMEIDA, 2019, p. 37). Sendo assim, as escolas não escapam desse cenário, pois,

<sup>3</sup> Laróyé significa uma saudação a Exú, orixá mensageiro. Você pode escutar a saudação completa em: <https://www.youtube.com/watch?v=hIAswWlwmw0>. Acesso em: 02 jul. 2021.

<sup>4</sup> Segundo o teórico Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do saber consiste em rejeitar toda manifestação de conhecimento que não seja originada pelo centro hegemônico, ou seja, os saberes africanos e indígenas são aniquilados sob a égide da colonização.

as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.

As instituições que ferem a lei, desprezando a questão racial que deveria perpassar o currículo, tendem a reproduzir o racismo dentro das salas de aula, além de contribuir para o enfraquecimento das lutas que preconizam a justiça racial. É preciso tensionar esse debate para promover ações político-pedagógicas que materializem as diretrizes legais.

Ao revisitar Gomes (2012a) destaco que a implementação da Lei 10.639 consistiu em uma das metas do movimento negro, direcionada à esfera educacional, datada nos anos 80. A Lei 9.394, conhecida por LDB, dispõe acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, sete anos após muitas lutas, instituiu-se a 10.639, determinando a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, *principalmente*, em história e geografia (BRASIL, 2003).

Atingimos um objetivo fundamental com essa lei, porém identificamos uma armadilha, a qual consiste em determinadas instituições de ensino fixarem-se no ponto em destaque e isentar os docentes dos demais componentes curriculares de abordarem essa temática em suas aulas, pois a lei também menciona a importância dessa discussão atravessar todo o currículo.

Em 2008, houve outra alteração nas bases legais direcionadas à educação. Ao compreender que a pauta indígena também integra as discussões acerca das raças invisibilizadas, prevendo também a obrigatoriedade dessa temática nas aulas, foi implementada a Lei 11.645 (BRASIL, 2008).

Após um hiato de quase dez anos, é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), cuja premissa é orientar a padronização dos currículos, mas reservando cada região o direito de adequá-los às especificidades locais. A problematização levantada consiste em questionar as lacunas deixadas pela BNCC, principalmente na área correspondente ao ensino de inglês, visto que há momentos pontuais em que se toca nas questões étnico-raciais ao longo do documento, entretanto as maiores ocorrências são percebidas nos campos de História e Geografia.



O inglês é a única língua estrangeira escolhida para ser lecionada nas instituições da educação básica, o que denota o caráter nortecêntrico da Base, reforçando assim sua estrutura imperialista, reproduzindo a política neoliberal. No âmbito das orientações curriculares do componente língua inglesa, a pauta racial se quer é citada, fazendo com que o enfatizado por Gomes (2012b, p. 99) não se concretize, sendo mais uma das armadilhas do jogo colonial, pois:

quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

Isto posto, constatamos que o não evidenciado na Base desfavorece o ensino-aprendizado de língua inglesa na educação básica, devido a coexistência de um documento de fundamento legal em desacordo a outra lei anterior, contribuindo com os apagamentos do nosso legado sociohistórico, cultural e científico. Desta maneira, limitam-se as possibilidades dos dispositivos legais adentrarem as instituições de educação básica, mantendo a estrutura colonial curricular.

Diante disso, como garantir que a Lei 10.639 seja cumprida em sua integralidade, atravessando todo o currículo, focando no ensino de inglês? De que maneira abordar a pauta étnico-racial nas aulas de língua inglesa? Qual a ressonância dos Diálogos com Docentes (ou da **Formação** Docente) direcionados a um ensino-aprendizado visando o antirracismo?

### **Round 3 : Vencendo obstáculos**

Diálogos com Docentes ou a palavra **Formação** rasurada surgem em resistência à palavra **Formação** por si. Esse consistiu em um primeiro obstáculo nas pesquisas em nível de Doutorado, pois a partir das leituras pautadas na decolonialidade, surgiram algumas inquietações: Como desenvolver uma pesquisa cuja fundamentação se apoia nas abordagens decoloniais através de uma formação? Ou seja, é possível dialogar com meus pares à luz da de-

colonialidade, partindo de um curso formativo, já que formar alude fornecer instruções, diretrizes e a ensinar como desenvolver algo?

Na tentativa de encontrar caminhos para resolver esses questionamentos, este estudo foi inserido no campo da Linguística Aplicada Crítica e, no bojo dessas discussões, referencio Kassandra Muniz (2016, p. 779) ao defender que:

A língua e o sujeito estão sempre a se constituir e a constituir algo. É um contínuo processo de busca pela completude, processo esse que vai se realizar nas interações verbais, na interação com o outro. Ao mesmo tempo em que faz, sofre a ação, ao mesmo tempo em que determina, é determinado.

Muniz (2016, p. 783) elabora questionamentos que nos fazem pensar acerca de línguas, linguagens e identidades, e como a própria autora escreve, a também “[...] (des)pensar o peso do colonialismo em nossa forma de fazer ciência linguística [...]”. Dentre essas questões, destaco

Como pensar outras epistemologias se essas identidades continuam relegadas a um lugar de falados, mas não de falantes? Como conceber outras formas de pensar a linguagem e sua relação intrínseca com as identidades dos sujeitos se se considera apenas uma matriz de conhecimento? [...] Que projeto tão radical de extinção e genocídio foi este que apagou esta possibilidade? (MUNIZ, 2016, p. 782).

Adiciono outra indagação: Como podemos rasurar esses apagamentos linguísticos, culturais, identitários e científicos, ainda que tantos silenciamentos e negações prevaleçam?

A práxis decolonial consiste numa das frentes que visam os confrontos, as rasuras, as insurgências e, cada vez mais, questionamentos, diante do que está posto. A professora ou o professor que intenta pautar sua ação pedagógica na perspectiva decolonial deve ter como ponto de partida a compreensão de que a decolonialidade requer um processo contínuo e olhar atento para perceber as armadilhas e os obstáculos que a colonização impõe. É notar que entre o *ser* e o *fazer* decolonial, há o *estar* decolonial, pois o contexto sociohistórico e educacional brasileiro dificulta a permanência ou desenvolvimento de ações contracoloniais em todas as esferas.

Conforme Oliveira e Candau (2010, p. 24):

decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Podemos nos debruçar sobre uma educação linguística crítica que, a partir de um ciclo continuado, visa possibilitar abordagens, nas aulas de línguas, numa perspectiva decolonial e antirracista, mas para isso é fundamental repensar e dispensar as estruturas que barram a consolidação de um ensino que proponha rupturas. Estabelecer parcerias entre Pesquisadores, Professores e Professores-Pesquisadores visa criar pontes entre a Universidade e a Escola Básica, através de uma Formação Docente subsidiada pelos estudos decoloniais, cuja intenção é discutir acerca da urgência pela ocupação das lacunas que currículos colonizados insistem em promover.

Diante disso, proponho que esses diálogos possam emergir a partir das seguintes reflexões: De que maneira a diversidade racial pode/deve ser abordada em sala de aula? Como (re)construir saberes apagados? Quais vozes são escutadas nas aulas de inglês? Que ações antirracistas pautam a sua práxis dentro e fora das escolas?

A pesquisadora negra Joseane Souza (2020), de modo bastante assertivo, nos impulsiona a questionar os conceitos advindos da decolonialidade sob a ótica de teóricos que geralmente são homens brancos. Essa provocação deve nos incomodar, pois para estudar uma abordagem que preconiza a escuta e o espaço de corpos subalternizados, precisamos conhecê-la a partir de autores negros, negras e indígenas, de mulheres, de pessoas que fogem a lógica do sistema brancocêntrico. É garantir o lugar de escuta para ouvir o Sul falar sobre o Sul.

Frente a isso, defendo que para o funcionamento dessa engrenagem é imprescindível espelhar o que Boaventura de Sousa Santos (2019) expõe acerca de como se articulam os círculos de opressão que formam o sistema colonial. O autor nos alerta que para desestabilizar essa estrutura é necessário atingir três frentes: o Racismo, o Patriarcado e o Capitalismo. Assim sendo, não basta sermos antirracistas, temos que ser antissexistas e anticapitalistas.

Para superar, vencer os obstáculos herdados pela colonização indico a relevância das produções de Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016) por afirmarem ser necessário que a decolonialidade não seja compreendida como

mero projeto acadêmico, reduzido a categorizações, conceitos fundantes e teóricos específicos dessa área. Ou seja, não é outra epistemologia disposta a formular teorias que ficarão apenas nas prateleiras, “[...] para além disso, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção [...]” (BERNADINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016, p. 17).

Acrescento às falas citadas que a decolonialidade não materializada na práxis parte de uma teoria esvaziada. Dizer-se decolonial sem fazer um recorte de raça, gênero, classe, sexualidade não dá conta de decolonizar currículos, pedagogias e mentes.

Nessa direção, acionar Audre Lorde (2019) é imprescindível para ampliar, com sua voz potente, o que vem sendo discutido neste estudo, pois nos alerta a respeito da hierarquia das opressões:

[...] sei que não posso me dar ao luxo de lutar contra uma única forma de opressão. Não tenho como achar que estar livre da intolerância é direito de apenas um grupo específico. E não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo para me derrubar. E quando elas aparecerem para me derrubar, não irá demorar a que apareçam para derrubar você (LORDE, 2019, n.p).

Sendo assim, é essencial abordar também a interseccionalidade como base teórica e metodológica. As pesquisas da intelectual negra e baiana Carla Akotirene (2020) permitem descrever a interseccionalidade como instrumento capaz de sensibilizar os olhares diante das formas de opressão e de quem as sofre, considerando gênero, raça, sexualidade e classe.

A autora adiciona que a via interseccional requer a articulação entre os diversos grupos, como forma de nos instrumentalizar para sermos capazes de enxergar e agir “[...] contra a matriz de opressão colonialista, que sobrevive graças às engrenagens do racismo cisheteropatriarcal capitalista (AKOTIRENE, 2020, p. 45)”. Ou seja, num jogo em que o sistema colonial é o alvo em comum dos grupos oprimidos, a luta é sempre coletiva.

## **Round 4 : Ganhando vidas**

A netnografia, também conhecida por etnografia virtual ou etnografia digital (TAFARELO, 2014) é o método escolhido para subsidiar os Diálogos, por meio de uma Formação com Docentes (a ser desenvolvida numa pesquisa

em nível de doutoramento), a fim de possibilitar a desconstrução de crenças acerca do ensino-aprendizado de inglês na escola pública que, diversas vezes, é percebido como acrítico, apolítico e acultural.

Conforme o professor e pesquisador Sávio Siqueira (2011, p. 105), inspirado pelas leituras em Moita Lopes (1996), Cox & Assis-Peterson (1999; 2001) e Leffa (2005), a respeito dos professores de línguas, “[...] especialmente de língua inglesa, há muito são criticados e questionados por uma suposta atitude apolítica, acrítica e (neo)colonizada na condição de sua prática docente [...]”.

Essa condição, muitas vezes, é o que impede docentes de inglês de se afastarem da perspectiva norte/eurocentrada de ensino (SIQUEIRA, 2011). Sendo assim, justifica-se o desenvolvimento de uma pesquisa que preconize a transformação desse cenário, cujo *start* é demarcado pela ruptura dos silenciamentos oriundos da área de inglês no currículo nacional.

Sulear as aulas de língua inglesa é um dos caminhos para descentralizar as orientações curriculares. Sousa Santos (2007), em oposição ao verbo *nortear*, confere valor ao *suleamento*, quando se refere aos lugares considerados, globalmente, como países de terceiro mundo, colonizados e postos à margem. Segundo o autor, os saberes, culturas e descobertas advindos dessas regiões é que estão do lado oposto na linha abissal, linha que distancia realidades em universos distintos, na qual a partir dos limites impostos há a invisibilização de um lado em detrimento ao outro. A respeito do “pensamento abissal” um aspecto central consiste na “[...] impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 4).

Mas, para materializar ações que estejam consoantes à práxis decolonial, citarei novamente Souza (2020) ao destacar que: “[...] é importante que a gente questione o sujeito que pratica, que aprende, que está nessa intercomunicação, [...] se nas minhas práticas cotidianas eu ainda não consegui descolonizar minha mente”. E sobre a decolonialidade, a autora complementa que: “[...] o termo vai ter sempre o colonial aí como radical [...] ou descolonial, ou decolonial, ou pós-colonial, mas o colonial tá posto, a gente não consegue pensar, por exemplo um conceito sem essa estrutura colonial [...]” (SOUZA, 2020, 12m 41s – 13m 50s).

Conforme essas leituras, não se pretende impor que todo conhecimento gestado a partir das epistemologias norte/branco/androcêntricas sejam descartadas, mas que a negação, exclusão e apagamentos de saberes, histó-

rias e culturas outras causem inquietações, gerando questionamentos acerca dos porquês desses epistemicídios. Inspirado pelo conceito desenvolvido por Carneiro (2011), que se baseou em Michael Foucault e Boaventura de Sousa Santos, Nascimento (2019, p. 13) nos apresenta o conceito de epistemicídio “[...] como o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é”.

Essa concepção reitera a noção de violência epistêmica oriunda de currículos que se calam diante do racismo, contribuindo com seu fortalecimento.

Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 23),

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento.

É necessário, neste ponto retomar as significações em torno na práxis decolonial, apresentando o exposto pelo autor Zembylas (2018, p. 5), à luz dos estudos Freirianos, que amplia essa compreensão ao ressaltar que não são:

*[...] teaching methods in the strict sense, but rather pedagogies as processes, practices and paths of struggle that oppose ongoing colonisation on an everyday basis and seek to reclaim humanity beyond its colonial legacies. To show what this means and what challenges emerge, I take on a popular form of critical pedagogy, namely, Freirean-based ‘humanising pedagogy’<sup>5</sup>.*

Por essa razão, a fim de compor estratégias que viabilizem essa abertura de caminhos, serão apresentadas três sugestões de sequências didáticas potencialmente decoloniais, tendo em tela as abordagens antirracistas nas aulas de inglês da educação básica. São aulas pensadas para serem desenvolvidas em diferentes níveis da educação básica, podendo ser adaptadas aos estudantes quanto a faixa etária, série, temáticas ou quaisquer aspectos que o/a docente considere importante no desenvolvimento pedagógico.

É importante destacar que os traços da língua inglesa concernentes ao vocabulário, à estrutura gramatical e as características dos gêneros textuais podem estar presentes na aula, entretanto, o foco deste capítulo consiste em trazer a pauta étnico-racial como temática macro e a partir dela relacionar as demandas linguísticas:

5 [...] métodos de ensino em sentido estrito, mas antes pedagogias como processos, práticas e caminhos de luta que se opõem a uma colonização contínua no dia a dia e buscam resgatar a humanidade além dos seus legados coloniais. Para mostrar o que isso significa e quais desafios emergem, eu adoto uma forma popular de pedagogia crítica, a saber, a ‘pedagogia humanizante’ baseada em Freire (ZEMBYLAS, 2018, p. 5, tradução minha).

Figura 1 – Aula I: Imagem



Fonte: Pinterest.

Figura 2 – Aula II: Biografia



Black, Brazilian, Northeastern Woman and Post-graduated by UFBA. These are some characteristics of  PhD Jaqueline Góes.  She is developing research in the field of Biomedicine. Dr. Jaqueline leads the team that sequenced the coronavirus in Brazil. I am very proud of her representativeness in Science.

Fonte: Escrita pela autora a partir da Wikipedia e Google Imagens.

Figura 3 – Aula III: Palestra



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pxe92zWOotE>.

Quadro Único – Sequências Didáticas

| AULAS                                              | TEMÁTICAS                                              | ESTRATÉGIAS                                                                                                                                                    | PÚBLICO               |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Aula I:</b><br>Estudo da Imagem<br>(Fig. 1)     | Beleza<br>Autoestima<br>Empoderamento                  | Através de desenhos solicitar aos estudantes que ilustrem o que é ser belo/a, a fim de desconstruir padrões de beleza eurocentrados.                           | Ensino Fundamental I  |
| <b>Aula II:</b><br>Estudo da Biografia<br>(Fig. 2) | Ciência<br>Representatividade<br>Poder                 | Por meio de narrativas autobiográficas destacar a relevância dos estudos científicos e apresentar o trabalho de pesquisadores negros/os.                       | Ensino Fundamental II |
| <b>Aula III:</b><br>Estudo da Palestra<br>(Fig. 3) | Feminismo Negro<br>Racismo Estrutural<br>Gênero e Raça | A partir da escuta dessa palestra, apresentar diálogos que encenem histórias do cotidiano, para identificar práticas racistas e discutir meios de combatê-las. | Ensino Médio          |

Fonte: Elaborada pela autora.



## Fase Final

Considero essencial na finalização deste capítulo trazer a fala da feminista e escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019, p. 22-26) ao destacar que:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. [...] O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. [...] A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.

Negar aos estudantes o conhecimento de histórias que fazem parte da construção de sua própria história e identidades é reforçar os silenciamentos trazidos pela BNCC, contribuindo com a consolidação de histórias únicas acerca da cultura e legado africano, principalmente na área de Língua Inglesa, em que não há nas orientações curriculares essa pauta. É preciso devolver a humanidade de quem do outro lado da linha foi posto na condição de sub-humano, sendo violentamente apagado da história, mas cujo legado perdura e precisa ser contado e escutado para e pelos estudantes.

Em síntese, não surgirão fórmulas para romper com esses 10.639 silenciamentos que gritam da Base. A priori, é crucial reconhecer que não é possível desfazer um sistema opressor que foi muito bem estruturado, por séculos, mas desestabilizá-lo. Posteriormente, é necessário refletirmos acerca de estratégias que promovam fissuras capazes de rasurar a história, reduzindo os efeitos advindos da colonização, para isso, a urgência em pensar na questão racial como esfera macro e a partir dela conduzir o ensino-aprendizagem de língua inglesa, decolonizando as aulas.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Júlia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais, 152 p.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais, 264 p.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan/abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. BNCC. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso em: 04 jun. 2021.
- BRASIL. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 04 jun. 2021.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011 (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).
- CÉSPEDES, Livia.; ROCHA, Fabiana Dias da. *Vade Mecum Saraiva Compacto*. Obra coletiva . 18 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set, 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt> Acesso em: 02 jul. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n. 1, pp. 98-109, jan/abr, 2012b. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf) Acesso em: 02 jul. 2021.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988, (Novas buscas em educação; v. 34).

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: LORDE, Audre et al; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: EDUFBA, 2020, 270 p.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística "crítica": performatividade, política e identificação racial no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 32.3, 2016, 767-786. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v32n3/1678-460X-delta-32-03-00767.pdf> Acesso em: 10 maio. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria de Ferrão. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Jorge Augusto de Jesus. Literatura negra, identidade e formação de leitores. In.: *Contemporaneidades Negras na Literatura Brasileira – crítica e pesquisa*. II Ciclo Formativo. [Live Agô Ya Mesa-Redonda] Duração: 3h 53m 12s. Fundação Pedro Calmon (Programa Aldir Blanc), 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/live/?v=488363942185409&ref=search> Acesso em: 02 jul. 2021.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Epistemologias do Sul*. XXXVI Semana Galega de Filosofia. 2019 [1h 04m 53s]. Vídeo publicado pelo canal Aula Castelão Filosofia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i7P4uuDkuK8> Acesso em: 31 maio 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro 2007: 3-46. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/753> Acesso em: 07 jul. 2021.

SOUZA, Joseane Silva. *Interculturalidade e decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas*. [Mesa-Redonda] Duração: 1h 32m 12s. TV Olhos D'Água – UEFS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8> Acesso em: 03 jul. 2021.

TAFARELO, Cláudia. *Análise crítica entre Etnografia e Netnografia: métodos de pesquisa empírica*. 2014. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 1-11. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Cl%C3%A1udia-Siqueira-C%C3%A9sar-Tafarelo.pdf> Acesso em: 28 maio 2021.

ZEMBYLAS, Michalinos. Decolonial possibilities in South African higher education: reconfiguring humanising pedagogies as/with decolonising pedagogies. *South African Journal of Education*, v. 38, n. 4, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1699> Acesso em: 11 jul. 2021.

## Inglês x Pretuguês: qual vale mais?

Maria Carolina Almeida de Azevedo

### Introdução

Por que o estudante que sabe falar o fonema "th" / θ /- fonema que não existe na língua portuguesa- como em "teatro" em Inglês, é aplaudido e aquele que troca o "L" pelo "R" quando fala "Framengo" em Português é hostilizado? Por que as influências das línguas africanas em nossa língua são inferiorizadas, mesmo fazendo parte de nossas raízes linguísticas, enquanto as interseções das línguas modernas - e aqui me restrinjo à língua inglesa - são exaltadas?

Aqui serão analisadas como a influência das línguas africanas (Castro, 1983) e do inglês padrão no português negro brasileiro, chamado por González (1988) de Pretuguês, são vistas e hierarquizadas no sistema educacional a partir do processo histórico, social e político em que aparecem em nossa sociedade, passando pelos processos de violência colonial vividos no ensino de línguas (Thiong'o, 2021) e , ao final, apresento reflexões sobre a validação e valorização destes saberes na construção identitárias dentro e fora das comunidades de fala.

### Breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil

A língua inglesa chega às terras de Pindorama com a vinda da corte portuguesa. Com a promoção das relações comerciais estrangeiras, surge a necessidade de letrar os colonos em língua inglesa. Então o príncipe regente D.

João VI assina o decreto de 22 de Junho de 1809, onde é mandatária a criação de escolas de língua inglesa e francesa no país, a fim de atender às necessidades do estado (relações comerciais e políticas) e, de acordo com sua descrição, o ensino era bem quisto e necessário pela grande quantidade de documentos escritos em tais línguas, pelo seu prestígio no cenário mundial e por se fazer essencial ao desenvolvimento da educação pública. Neste período, indígenas e negros escravizados não tinham acesso a educação formal, cabendo à igreja católica o provimento dos conhecimentos necessários para estes em convivência com os colonizadores, já que o intuito era controlá-los para evitar que se rebelassem contra os portugueses (ALMEIDA, *apud* CHAVES, 2004, p. 6).

Em 1855, o Colégio Pedro II foi o primeiro a oferecer o ensino de línguas estrangeiras (francês, inglês, alemão e italiano) com carga horária compatível com as línguas vernaculares (grego e latim) no currículo da escola secundária, onde a metodologia de ensino se restringia a tradução de textos e análise gramatical. Nas reformas educacionais seguintes – 1892 e 1925 – observa-se a diminuição de horas curriculares direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras, a exclusão do ensino de grego e se torna opcional o ensino de idiomas estrangeiros, restritos agora ao inglês e alemão (LEFFA, 1999, p. 17). Depois, na reforma educacional de Gustavo Capanema e Francisco de Campos, na era Vargas, o ensino de inglês passa por mudanças metodológicas e no conteúdo. Nas reformas da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, o ensino de línguas estrangeiras volta a sofrer um decréscimo na oferta de carga horária, mantendo sua inserção como facultativa no currículo escolar. Neste período, a ditadura militar se instaurava no território nacional e se fazia presente também no campo educacional. O ensino de inglês passa a ser feito por também por instituições privadas, as quais só tinham acesso as classes sociais de alto poder aquisitivo pelo alto valor dos cursos. Além disso, segundo Nascimento e Mastrella-Andrade (2017, p. 135), ligações entre instituições nacionais e entidades estadunidenses foram articuladas para fiscalização do conteúdo do livro didático, imprimindo a este os objetivos políticos que vigoravam na sociedade neste período. Observe.

Na década de 60, na vigência da ditadura cível-militar<sup>7</sup>, foi assinado o acordo MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros/Agência Norteamericana para o Desenvolvimento Internacional), instituído pela Lei 5.540/68, a qual institui consigo a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Os livros produzidos por esse acordo bilateral passavam pelo crivo de uma assessoria norteamericana criada para esse fim, sendo que a COLTED funcionou como um censor do Estado militar.

Já em 1996, a educação nacional passa por uma mudança que será impactante em todo o território nacional. Passam a contar com pautas curriculares a abordagem sobre questões sociais, diversidade cultural, orientação sexual, luta contra os diversos tipos de discriminação, educação para o exercício da cidadania e informática. Pela LDB - Artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - se torna obrigatória a adoção de uma língua estrangeira moderna a ser escolhida por cada unidade escolar. Porém, como o inglês já se apresentava como ferramenta preciosa do neoliberalismo, ela passou a estar presente no currículo de maneira mais ampla e a partir da última alteração desta lei em 2017 – alteração feita no 5º parágrafo -, ela passa a ser ofertada obrigatoriamente no currículo nacional a partir do sexto ano do ensino fundamental.

## **Violência no ensino da língua inglesa**

Após a Segunda Guerra mundial, quando os Estados Unidos se consagram como grande potência neoliberal, a procura por instituições de ensino do idioma e pela formação de professores de língua inglesa cresceu exponencialmente. Em um pacote sedutor de promessas em prol da expansão capitalista, da modernidade, da adequação do país subdesenvolvido - que chegou a esta condição pelos muitos braços das próprias potências autodenominadas 'desenvolvidas', como nos lembra bem Rodney (1982)-, a língua inglesa foi adotada na educação brasileira à base da violência política, econômica, legitimação de um status social, perpetuação do privilégio branco e, de acordo com Thiongo'o (2021, p. 58), "a violência física da zona de batalha foi seguida pela violência psicológica da sala de aula".

Tanto no âmbito público como no privado, o aprendizado da língua inglesa se performa como ferramenta idealizada de ascensão social, diferenciação no mercado de trabalho, caminho para melhores possibilidades de vida, aproximação de um mundo europeu e distanciamento das raízes "tupiniquins". Nesse sentido, alunos almejam este padrão e os professores, majoritariamente, os educam para dar conta da demanda e das expectativas de inclusão no mercado neoliberal. Santos (2011, p. 6) traz no seguinte trecho como a mídia colaborou para o domínio da língua inglesa a nível mundial:

[...] a mídia usa a comunicação para disputa da hegemonia neoliberal em defesa do poder e conseqüentemente dos interesses do mercado, e, a serviço da sociedade capitalista, valoriza a cultura das classes dominantes, e, claro da língua dominante. No caso da língua inglesa, essa tem ocupado um papel de destaque no cenário mundial. O inglês hoje predomina na comunicação entre os usuários da internet, além de ter a maior quantidade de informações circulando no mundo da tecnologia. Segundo Crystal<sup>3</sup> (2001, p. 216 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 36) 'em meados dos anos 90, um número amplamente divulgado era de que 80% da Net estava em inglês'. Segundo Ianni (2008, p. 76) 'Estima-se que 88% de toda literatura científica e técnica publica-se inicialmente em inglês'.

Neste modelo expansionista, o professor, então, apresenta-se como peça importante deste jogo de poder, pois será ele o "feitor" deste processo de implementação e concretização de ideias eugenistas e higienistas presentes no ensino desta língua estrangeira, pois anseiam pelo aprendizado do inglês mais "puro" e mais próximo o possível de um falante nativo europeu ou estadunidense, negando identidade dos outros falantes e desconsiderando as contribuições vindas da interação com a(s) língua(s) local(is). Desde a metodologia, escolha do conteúdo e material didático, prática pedagógica, à dinâmica de sala de aula, relações estabelecidas neste espaço, a hierarquia dos saberes e as formas de repreensão e correção dos alunos serão atravessadas pela violência colonial. Podemos citar como uma resultante desta vivência para o aluno a linguofobia que, segundo Rezende (2015), "é a resistência e insegurança com relação à Língua Portuguesa, na escola, ao português brasileiro nas interações cotidianas assimétricas e, maximamente, ao estudo de línguas estrangeiras, principalmente, à língua inglesa." , e se apresenta nesta frase que , com certeza, todo professor de inglês já ouviu: "se eu não sei falar português, como eu vou falar inglês?".

Ela estará presente também na humilhação pública por não ter falado o fonema /θ/(th, em "think") corretamente, por não ter entendido a palavra na língua que ele desconhece e ser repreendido violentamente por isso, ou por aquela pergunta feita propositalmente em Inglês para que o aluno não compreenda, a fim de demonstrar superioridade pelo domínio da língua; por não conhecer tais cidades ou países dos quais o professor fala e ser repellido com um ar de incredulidade por parte do docente ("como assim, você não conhece Nova Iorque?"), pela ausência de seus semelhantes no material pedagógico, pelas representações subalternizadas ou racistas presentes nos livros, cartazes ou cantadas nas músicas, como esta versão de "Happy birthday to you":



Parabéns pra você/ happy birthday to you  
você mora em um zoológico/ you live in a zoo  
você cheira como um macaco / you smell like a monkey  
e se parece com um também / and you look like one too

Estes docentes apresentarão aos seus alunos Nova Iorque, Saint Patrick, o mundo da Disney; celebrarão o quatro de Julho, Halloween e dia de ação de graças; contarão a história da rainha Elizabeth, ensinarão as músicas de artistas britânicos e estadunidenses e, deliberadamente, excluirão todas as outras formas de vida e cultura, falantes ou não de língua inglesa, em suas práticas pedagógicas e em seu discurso. Rajagopalan traz neste trecho algumas críticas sobre o ensino baseado nessas variantes padrão.

Embora haja um número crescente de pessoas ao redor do mundo, os materiais didáticos disponíveis no mercado ainda refletem como frequência posturas ultrapassadas que valorizam o uso do 'correto' e 'incorreto' do idioma, sempre tendo em mente este ou aquele padrão, via de regra, o inglês norte-americano ou britânico, esquecendo-se que de que a língua se encontra também largamente difundida em países como África do Sul, Singapura, Paquistão, Sri-Lanka, Nigéria, Quênia e assim por diante. mais importante ainda, ignora-se o fato crucial de que o aprendiz de inglês como língua mundi, o World English, precisa interagir com todas as pessoas e , portanto, deve ser treinado para lidar com todos esses sotaques e variedades' (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76).

A branquidade é um conceito muito presente tanto no ensino do idioma quanto na identidade dos professores de inglês, pois entende este, segundo Laborne (2014, p. 150), como “um lugar, um status ocupado pelas pessoas brancas e herdada de relações sociais e, fundamentalmente, raciais do passado.” Ao passo que privilegia as identidades brancas, papéis sociais e ações valorizados positivamente pela epiderme clara ou ascendência europeia, no processo de ensino e aprendizagem, ele negligencia os sujeitos não brancos que estão expostos a essa aprendizagem, visto que as múltiplas realidades que compõem uma sala de aula não são abraçadas por esta visão . Os alunos da rede pública, negros – pretos e pardos - em sua maioria, têm suas vivências, muitas vezes, excluídas do contexto de aprendizagem de língua inglesa e é imposto pelo docente este ideal embranquecido a ser alcançado como objetivo de vida e propósito de aprendizagem. hooks (2017, p. 18) nos atenta, no trecho abaixo, sobre o papel do professor como responsável por articular estes saberes e pela negociação destas identidades, com o objetivo de que suas práticas englobem e afetem positivamente as diversidades constituintes da sala de aula.

[...] qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado.

Como exemplo de ação pedagógica excludente, tomo o conteúdo de cômodos da casa (Rooms in a house) onde, majoritariamente, é apresentado aos alunos um modelo de casa estadunidense ou europeia, composta por "sala de estar", "sala de jantar", "lavanderia", "sótão", "porão", excluindo outros tipos de moradia existentes e possíveis ao redor do mundo.

A violência que se apresenta objetivamente no conteúdo, nas metodologias, na relação em sala de aula ou nas políticas linguísticas também se faz presente nas ausências. Como já dito anteriormente, o ensino de Inglês não insere o ensino desta língua por meio de outras variantes, excluindo inclusive variantes presentes no mesmo território, como no caso do African American Vernacular English (AAVE), Ebonics ou "Inglês negro". Esta língua, proveniente do encontro do inglês com as muitas línguas dos africanos, de diversas etnias (como iorubas, igbos, minas, twis) da África Ocidental, que foram sequestrados no continente africano e escravizados no território americano, é utilizada amplamente na comunidade negra estadunidense, mas lida como um "dialeto", desabilitada de prestígio social e inapta a ser um conteúdo curricular. Observe abaixo este trecho da Sociedade Linguística da Américas (1997) sobre a definição do Ebonics.

A variante conhecida como "Ebonics" ou "Inglês Vernacular Afro Americano" (AAVE), "Inglês Negro Vernacular"; e por outros nomes é sistematizada e regida por normas como todas as variantes naturais de discurso. Na verdade, todos os sistemas linguísticos - fala, sinais e escrita - são fundamentalmente regularidades. A sistematização e expressão natural de conceitos de gramática e pronúncia do AAVE têm sido estabelecidas por inúmeros estudos científicos nos últimos trinta anos. Caracterizações do Ebonics como "gíria", "mutante", "preguiçoso", "defeituoso", "sem gramática" ou "inglês quebrado" são incorretas e degradantes (LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA. *apud* WOLFRAM, 1998).

Ainda que a legislação a respeito do AAVE o reconheça como uma variante linguística do inglês, na prática a sua ausência se mantém diante da imposição do ensino do inglês padrão que, através da imposição política es-

tadunidense, institucionaliza o conceito de língua e determina àquelas que são passíveis de serem ensinadas, pois a questão perpassa, antes da linguística, pela política. Ela diz respeito a quem pode veicular informações, quais serão os padrões lingüísticos utilizados, quem vai deliberar sobre as normas lingüísticas e quais falantes serão afetados positivamente e negativamente na construção social orquestrada pela língua. E tendo o inglês padrão, de falantes majoritariamente provenientes de povos eurocêtricos e brancos, como catalisador destes saberes, esta língua também determinará qual raça estabelecerá estas normas. Portanto falar sobre língua é, também falar sobre racialização desta e de como os sujeitos serão afetados racialmente pelo estabelecimento destas políticas lingüísticas.

No entanto, trago um evento acontecido no próprio território estadunidense, onde o Ebonics foi a chave para a virada conceitual, pedagógica e política no espaço escolar e social. O episódio, conhecido como "O caso do conselho escolar em Oakland" em 1997, Califórnia (The Oakland school board case), gerou grande repercussão na mídia e mobilizou a comunidade a pensar sobre o uso do Ebonics nas escolas. Segundo Medford (2021), preocupado com o desempenho insatisfatório dos alunos afro-americanos de Oakland, o conselho escolar, após efetuar muitas pesquisas, percebeu que a maioria destes alunos falava Ebonics e não o inglês no padrão instituído, tomando este como o motivo do baixo desempenho escolar e, portanto, decidindo adotar o Ebonics como língua para alfabetização destes alunos. Segundo ela, o ensino de Ebonics foi adicionado ao currículo escolar e este foi utilizado como veículo para o ensino do inglês padrão. Além de auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do inglês padrão, ensinou aos professores sobre a estrutura do Ebonics e sobre a cultura dos estudantes, tendo assim resultados extremamente positivos no desempenho escolar dos alunos. O episódio também recebeu muitas críticas por parte de alguns estudiosos e da sociedade civil, com a acusação de que Oakland estaria incentivando o ensino do inglês incorreto (WOLFRAM, 1998).

Podemos ver, através deste caso, como o ensino das variantes que estão fora do eixo lingüístico hegemônico instituído podem emancipar comunidades, trazer segurança e confiança aos estudantes, contribuir com o desenvolvimento de educadores em uma perspectiva que contemple a diversidade lingüística e cultural da sociedade, promover a valorização das origens e do território, além de pôr em xeque a super estimada hegemonia da língua pa-

drão , sua atuação diante da comunidade de fala e a necessidade pensar essa diversidade lingüística que se apresenta no território como uma ferramenta de combate às desigualdades sociais.

## Pretuguês: da essência inadequada ao reencontro com a ancestralidade

- *What color is it?*

-*Brue.*

-*Blue?*

-*É, professor. Brue. Não é brusa que fala? Então é brue.*

(Diálogo entre um aluno adulto e um professor de inglês)

Lembro de uma tia que sempre se referiu ao neto como “Frávio”. Mulher preta, oriunda da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, território que recebeu um grande número dos povos de tronco lingüístico bantu (BEZERRA, 2012). A família matriarcal era de terreiro e sua avó, filha de escravizados, era daquelas típicas avós pretas que adoravam casa cheia. Meu pai sempre me conta sobre o gurufim - cerimônia festiva que ocorre no sepultamento com música, comida e dança e muito comum nas culturas africanas - que houve em seu velório e do “burro amarrado na cerca” ( uma garrafa de cachaça que ficava presa a uma cerca, na propriedade onde ocorria o velório, onde as pessoas, antes de verem o corpo, tinham que passar para beber um gole e reverenciar o falecido) quando se foi aos 108 anos. Tais fatos narram marcas de africanidade experienciadas e permanentes em nossos corpos e histórias e, da mesma forma, estão amalgamadas em nossa formação lingüística, resultantes de um processo sócio-histórico que não foi apagado pela colonialidade, tal como Cerqueira descreve no excerto abaixo.

[...] a vitalidade, bem como a sobrevivência, de uma dada língua é fruto da ecologia dessa língua, isto é, a sociohistória das populações de falantes dessa língua e seu ambiente etnográficos induzem os falantes a optarem pelas línguas/modalidades lingüísticas mais vantajosas em contextos específicos. Portanto, as estruturas sociais que atravessam dada comunidade lingüística interferem na vitalidade e na sobrevivência das línguas ou modalidades lingüísticas inseridas nesse cenário político cultural (CERQUEIRA, 2020, p. 80).

"Brue" ou "Frávio" incomodam os ouvidos dos amantes do português "correto", que ficam histéricos ao ouvir uma palavra que fuja do padrão de normatidade lingüística instituído. Estes criticam, fazem questão de serem mal educados e "consertar" o que foi perfeitamente compreendido; dão exemplos - ainda que ninguém tenha solicitado - de um português "polido e sem erros" e ainda olham com ares de superioridade por dizerem ser dominadores da gramática normativa da língua portuguesa ou o dicionário, mas se mostram ineptos no conhecimento da história de seu país e das incontáveis influências africanas na cultura brasileira, como as citadas no início do parágrafo anterior, e que se apresentarão também durante o ensino de outras línguas, como o inglês.

De acordo com Castro (1983), González (1983), Petter (2006) e outras pesquisadoras que se debruçam sobre os estudos a respeito das influências das línguas africanas no português do Brasil, principalmente as línguas do tronco bantu, estas marcas se apresentam, dentre outras,:

- na troca de /st / e / r / por / t / e / l / na pronúncia, como por exemplo: *tá bom* em lugar de *está bom*; *dále* ao invés de *darei* (SILVA NETO *apud* PETTER, 2006).

- na fonética, por exemplo, com a inserção de vogais para desfazer encontros consonantais, como em *adevogado* por *advogado*; (CASTRO, 2011; PETTER, 2006).

- nas conexões com o Kimbundu no sistema oral de sete vogais vowels (a é ê i ô ó u) e estrutura silábica similar: consoante-vogal-consoante-vogal. Por isso, raramente, nas palavras terminadas em consoante, principalmente verbos no infinitivo, não é vocalizada a última letra, como em "*falá*" por "*falar*", "*corrê*" por "*correr*" (GONZÁLES, 1983; NOBLES; FREDERICO, 2020).

- na proximidade entre frases de interpretação impessoal em português e as sentenças passivas em Kimbundo que, na língua falada, apresentam verbos na forma ativa. Exemplo: "*A cueca do Calvin está lavando*" ou "*esse trem já perdeu*", em que os verbos estão na forma ativa, embora a interpretação seja passiva ou impessoal: "*As cuecas de Calvin estão sendo lavadas*" – passiva; "*Alguém está lavando as cuecas*" – impessoal (NEGRÃO; VIOTTI, 2008).

- na pronúncia palatalizada de /d/ e /t/ antes de /i/, muito utilizada no território brasileiro: [dʒia] (dia), [tʃia] (tia). (NOBLES; FREDERICO, 2020).

- na sintaxe, com a tendência a não marcar o plural do substantivo no sintagma nominal (os menino(s), as casa(s) e na dupla negação (não quero não) (CASTRO, 2011, p. 1).

- nas enriquecedoras contribuições vocabulares: capoeira, berimbau, moleque, xequerê, bunda, caçula, Ogum, Iemanjá, Oxum, cochilar, xingar, dendê e muitas outras palavras (CASTRO, 2011).

Como podemos ver, as colaborações lingüísticas africanas são inúmeras e indissociáveis de nossa natureza enquanto brasileiros resultantes da diáspora africana, pois se apresentam constantemente na língua falada ou na escrita, porém são mais aceitas na oralidade do que na escrita, devido ao valor elitizado dado a esta modalidade pela sociedade contemporânea. Hapamte Bah nos lembra da relação de confiança e valor moral atribuída à palavra na tradição africana e que nas sociedades ocidentais perde valor diante dos registros escritos. Observe:

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. [...]. Nas tradições africanas -pelo menos nas que eu conheço e que dizem respeito a toda região da savana no sul do Saara – a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem, e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência (HAPAMTE BAH, 2010, p. 168-169).

Portanto, essa língua que guarda através do registro histórico oral de nossos antepassados, esse português brasileiro africano, denominado por González (1983) como Pretuguês, é o que está na boca do povo brasileiro, mas que ainda não alcançou - com o mesmo vigor que tomou os corpos- os bancos escolares. No máximo, são trabalhadas as contribuições lexicais, culturais ou religiosas africanas, mas majoritariamente pelos olhos do exotismo, como popular ou folclórico. “As criança” ou “fulô” ainda não são intervenções aceitas pelas normatividades da língua portuguesa no Brasil. Ainda são postas à margem da língua, inferiorizadas e lidas como erro ou inadequação. Não são reconhecidas ou estimadas no conteúdo escolar ou acadêmico na composição de textos ou na teorização sobre o que é uma língua. O “erudito”, “chique”, “poder” fica a cargo dos que dominam as regras de uma língua estrangeira moderna (português, inglês, francês, espanhol, alemão ou italiano).

O Pretuguês desponta na nossa essência, no dia-a-dia, nas relações familiares ou afetivas, na intimidade, na fluidez de um diálogo sem reservas ou medo de ser repreendido. Não há quem seja capaz de manter toda a rigidez

das normas lingüísticas e gramaticais no momento de um elogio a alguém estimado - "tá sinistro!", ou na hora de extravasar a raiva:" Sai vocês daqui que eu tô estressada!"

O que há no Pretuguês, que inclusive deveria ser nomeado como tal, para que este seja escondido ou rejeitado, ao ponto de não ter um espaço na vida escolar para dividir com todos e multiplicar estes saberes, mesmo sendo constantemente presente na vida de qualquer brasileiro? Por que esta língua só é passível de ser utilizada como objeto de estudo no espaço acadêmico, mas não como linguagem a ser empregada nos trabalhos produzidos neste espaço, sejam falados ou escritos? A quem interessa o (des) conhecimento do Pretuguês?

## Inglês x Pretuguês: reflexões finais

A educação é um campo de disputa política. Não há educação neutra. Por ela perpassam saberes, objetivos e finalidades que atenderão aos anseios de determinado grupo político e a colonialidade do saber (MIGNOLO, 2003<sup>a</sup>) se exhibe como ferramenta de manutenção do *status-quo* no espaço científico. É por ele que se estabelecem as diretrizes de hierarquização de saberes, o porquê de estudarmos determinadas variantes de língua e não outras, a finalidade de ter uma educação voltada para o controle e passividade das maiorias historicamente e violentamente minorizadas (SANTOS, 2018) e não para a sua autonomia e emancipação; a motivação de não aprendermos sobre determinadas culturas ou de não termos acesso a determinados saberes porque não seria benéfico para a classe dominante a posse irrestrita a tais informações.

A expansão da língua inglesa, inclusive a sua imposição no currículo escolar de países não falantes de inglês, cumpre seu papel na geopolítica do conhecimento: o de amplificação das barreiras de acesso e domínio político e econômico no mundo, pelas nações modernas europeias e estadunidense, onde o inglês é a língua oficial, e que, usando-a como instrumento de dominação, violentamente colonizou outros países. Pelas vias da alienação cultural (THIONG'O, 2021; ANYAEGBUNAM, 1993), aproxima os colonizados de uma cultura hierarquicamente imposta, modo de vida e valores que objetivamente os repelem e afastam estes de suas origens, chegando ao sentimento de rejeição ou ódio por suas raízes.

Junto a estes fatores podemos citar também a presença da eurofilia (NOBLES, 2013) – adoração por tudo que tem origem europeia – e , ao passo que, segundo Paulo Freire “quando a educação não é libertadora, o desejo do oprimido é se tornar o opressor”, a afrofobia (NOBLES, 2013) – rejeição ou ódio a tudo que tem origem em África - também se revela, tornando invisível ou estereotipado o ensino sobre cultura negra e da cultura africana no ensino de Inglês, como já foi dito acima. Portanto, o projeto político de domínio pela expansão o inglês irá afetar as identidades construídas neste processo, tanto de educadores quanto de educandos, visto que o pensamento colonial do padrão eurocêntrico hegemônico exige que estes sujeitos se adequem a estas perspectivas a fim de colaborar com a manutenção de domínio não só lingüístico, mas de corpos e mentes, principalmente.

E, se pelo controle de corpos e mentes se faz a dominação, é por este caminho que trilharemos a luta em prol da autonomia. E o exemplo vem do berço da humanidade, onde nossos antecessores nunca deixaram de pensar africanamente o mundo. Como exemplo, tomo o movimento de literários, iniciado pelos nigerianos, autodenominados intelectuais Bolekaja.

Nos anos 70, intelectuais e críticos literários africanos iniciaram um movimento político-cultural, inspirados em um movimento social de mesmo nome, onde criticavam a necessidade da produção cultural africana ter que passar por uma modelação europeia – através de suas línguas, de seus padrões e seus meios – para determinar o que e como seria a arte produzida no continente africano. A partir do criticismo Bolekaja, que em ioruba significa “venha, vamos à luta”, levaram os artistas, escritores, críticos literários, pesquisadores e outros participantes da sociedade sobre a necessidade de se pensar a África, e toda a riqueza contida em sua diversidade, fora da caixa ocidental. Chinweizu (1987) nomeia em um artigo seu como ícones deste movimento o escritor Ngugi Wa Thiong’o, que hoje adotou o Gykuyu (um dos idiomas do Quênia), como principal língua de suas criações, e Chinua Achebe, que traz uma perspectiva decolonial em suas obras.

Fazendo uma ponte com mais este aprendizado do continente africano, podemos pensar em Bolekaja na necessidade do ensino e aprendizagem do Pretuguês e no efeito que geraria na população brasileira em geral, e, principalmente, na reconstrução da população negra deste território. Trazer



à luta os educadores, as políticas lingüísticas e sociedade para a importância da inserção do Pretuguês enquanto idioma a ser ensinado no currículo escolar (CERQUEIRA, 2020, p. 82), como foi feito com o Ebonics em Oakland.

Poderia trazer grandes avanços no processo de letramento, letramento racial crítico e de letramento racial afetivo sobre as raízes africanas da língua portuguesa brasileira, pois alavancaria os processos de aprendizagem de leitura e escrita, o ensinamento sobre as temáticas raciais presentes na língua e o combate ao racismo lingüístico (NASCIMENTO, 2019), além de promover o ensino e uma reformulação afetiva sobre as idéias construídas histórico e socialmente sobre África e sobre a herança herdada das inúmeras culturas e etnias presentes neste território, passando de uma ideia negativa e de rejeição dos traços fenotípicos, da cultura e religiosidade, por exemplo, ao sentimento de orgulho e bem-querer, culminando na busca por maior conhecimento sobre suas origens africanas e exibição do aporte cultural herdado externado em roupas, músicas, línguas, saberes e corpos. Imagine como seria para um aluno entender que a linguagem que ele utiliza em sua família, em sua comunidade, é resultado de um processo histórico e traz traços de sua origem e de seus ancestrais, e não que é algo errado, inadequado ou sem valor? Imagine como esta nova concepção sobre esta língua que ele fala e sobre suas raízes, que forjam a sua identidade e do seus , agora dotada de um protagonismo positivo e destituída da inferiorização racista e colonial, afetaria a sua autoestima, as referências de si e daqueles que o antecederam em sua história?

No âmbito escolar, o letramento racial crítico (FERREIRA, 2014) tem sido uma grande ferramenta de combate ao racismo na educação e no ensino de línguas tem trazido luz à diversidade lingüística e infinitas formas de trabalhar com as culturas africanas, indígena e afro brasileira no ensino de língua inglesa. Um exemplo primoroso é o trabalho feito pela professora de inglês Vanessa Costa, da rede municipal de educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), que trabalha em uma das escolas bilíngües de inglês desta rede em uma escola localizada no bairro de Padre Miguel. Ela, em uma de suas aulas de inglês com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, lecionou o conteúdo de "animais da fazenda" e montou coma turma um glossário em inglês – kimbundo sobre o tema da aula.

Figura 1 – Porco



Fonte: Arquivo pessoal da Profa. Vanessa Costa

Figura 2 – Ovelha



Fonte: Arquivo pessoal da Profa. Vanessa Costa

O conhecimento de línguas amplia o olhar diante do mundo. Conectamos com outros modos de vida, outros discursos, outros modos de se relacionar e outras culturas. Toda língua traz perspectivas e aprendizados distintos e, por isso, ninguém passa ileso ao entrar em contato com ela. Nessa linha, tanto o inglês quanto o português têm sua importância no processo de conhecimento da diversidade lingüística e de mundo. Dentre as diferenças, cito as implicações políticas e os objetivos diante da comunidade falante, já que a língua faz parte da construção identitária também.

hooks (1994) nos diz que, ainda que a língua seja do opressor, a apropriação dela se faz necessária para que nos comuniquemos e tenhamos acesso a conhecimentos presentes naquela língua, enquanto Fanon (2008) já descreve como "perigoso" o negro antilhano que tem conhecimento amplo do francês e é supervalorizado, chegando, de maneira simbólica, a "embranquecer" por deter este domínio, já que passa a adotar os padrões da cultura oriunda desta língua.

Neste sentido, podemos pensar que o valor atribuído tanto ao inglês quanto ao português pode mudar de acordo com as experiências e valores atribuídos a essas línguas dentro da comunidade de origem e fora dela. Para os falantes de inglês e das outras línguas modernas, o papel político de ampliação do poder global é uma característica marcante, além na naturalização do seu uso em escala global. Quanto ao português, sua aprendizagem se faz necessária para a valorização da identidade de suas origens, reestruturando e reformulando a relação de seu povo com a sua história e descolonizando os saberes sobre a menos valia das culturas africanas na construção do ser brasileiro. Trago estas palavras de Chinweizu que colaboram no sentido de se pesar a importância de conhecimentos adquiridos de culturas estrangeiras. Vejamos.

O objetivo central na descolonização da mente africana é subverter a autoridade que as tradições estrangeiras exercem sobre a África. Isso requer o desmanche das crenças da supremacia branca e das estruturas que a sustentam, em todas as áreas da vida africana. Deve-se enfatizar, entretanto, que descolonização não significa desconhecimento das tradições estrangeiras; significa simplesmente negação de autoridade e a retirada de lealdade a elas. As tradições estrangeiras são parte da colheita da experiência humana. Uma certeza que deve-se ter sobre elas é que se deve conhecer seu ambiente e especialmente seu inimigo. Deve-se certamente usar itens de outras tradições, desde que sejam consistentes com a independência cultural africana e sirvam aos objetivos africanos; mas não se deve imitar nem reverenciá-los, e muito menos sacrificar o interesse africano por eles (CHINWEIZU, 1987 p. 6 e 7).

E assim, como o autor nigeriano aponta sobre a descolonização da mente africana no fragmento acima, reitero que o aprendizado sobre as línguas estrangeiras deve ocorrer, porém que este venha a cooperar positivamente com o aprimoramento de nossas habilidades, expansão de nossa visão de mundo, promoção da diversidade lingüística e cultural e real emancipação da comunidade de aprendizado e não com uma forma de manutenção de escravidão e desigualdade social.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua (s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3, n. 1, Brasília: UnB, 2004.

ANYAEGBUNAM, Chike. Bolekaja in the Construction of Africa in Intellectual Discourse. In the *Special Edition of Journal of Communication Inquiry* 17:2 (summer 1993): pp. iii-x. University of Iowa, 1993.

BEZERRA, Nielson Rosa. *A cor da Baixada: Escravidão, liberdade e pós-abolição no Recôncavo da Guanabara*. Duque de Caxias, RJ, APPH-CLIO, 2012.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Marcas de africania no Português Brasileiro. In: *Africanias*, Salvador, vol 01, p. 1-7, 2011. Disponível em: [http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n\\_1\\_2011/ac\\_01\\_castro.pdf](http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_1_2011/ac_01_castro.pdf). Acesso em 01 de set. 2021

CERQUEIRA, F. de O. O pretuguês como comunidade de prática: concordância nominal e identidade racial. *Traços de Linguagem*, n. 4, v. 1, p. 75-88, 2020.

CHINWEIZU. Calibans VS Ariels, In: *Decolonizing the african mind*. Lagos, Nigéria: Pero Press, 1987.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FERREIRA, A.. *Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de Línguas*. Revista da ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, v. 6, n. 14, 2014.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". In: SILVA, L. A. et al. *Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos*. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

HAMPATE BAH, Amadou. Tradição viva. In: *História geral da África I*. ZERBO, J.K (org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.

HOOKS, B. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. 2014. 159 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-gTDHHV/tese\\_final\\_revisada\\_ana\\_dez.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-gTDHHV/tese_final_revisada_ana_dez.pdf?sequence=1). Acesso em: 01. set. 2021.

LEFFA, Wilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MEDFORD, Kendall. Palestra intitulada "Respeitando os falantes das variedades não-padrão na aula alfabetização nos Estados Unidos" no Ciclo de colóquios Ensino de Língua e Violência, Universidade Federal de Catalão, mai. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iupZMkOa\\_ck](https://www.youtube.com/watch?v=iupZMkOa_ck). Acesso em: 04 set. 2021.

MIGNOLO, Walter M. *Historias locales/dieños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003a.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. ; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 16, n. 1, 2017. DOI: 10.26512/rhla.v16i1.1495. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1495>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

NOBLES, Vera L.; FREDERICO, Roberta M. . African Tongues in Our Mouths: Their Role in African-Centered Psychology. In : *Alternation* 27,1 (2020) Afrikan-Centred Psychology: Illuminating the Human Spirit - Spirit(ness), Skh Djr, Moya. Disponível em: <https://doi.org/10.29086/2519-5476/2020/v27n1a4> . Acesso em 01 set. 2021.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; VIOTTI, Evani. Estratégias de impessoalização do português brasileiro. IN, FIORIN, José Luiz; PETTER, Margarida; (Org.) *África no Brasil*. 2008, p. 179 – 203.

NOBLES, W. W. *Fundamental Task and Challenge of Black Psychology*. *Journal of Black Psychology*, v. 39, n., p. 292–299, 2013.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Línguas africanas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra & MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 117-142.

REZENDE, Tânia Ferreira. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber Aparecido da; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (Orgs.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015, p. 63-77.

RODNEY, Walter. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Trad. Edgar Valles. -Lisboa: Seara Nova, 1975.

SANTOS, Josineide Vieira.(2011). *Inglês: uma língua de prestígio e fracasso*. Artigo apresentado no V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" Sergipe, Brasil. Disponível em: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2011/PDF/Microsoft%20Word%20-%20INGLeS%20UMA%20LiNGUA%20DE%20PRESTiGIO%20E%20FRACASSO.pdf>. Acesso em 05 set. 2021.

SANTOS, Richard. (2018). Voz Ativa. *A militância Hip Hop como ação comunicativa da maioria minorizada nas periferias globais*. Revista Espaço Acadêmico, 17(203), 27-39. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/42108>. Acesso em 29.08.2021.

THIONG'O, Ngugi wa. *Descolonização da mente africana: a política da linguagem na cultura africana*,1938. Tradução de : Carlos R. Rocha (Foca). *Diáspora Africana*: Editora Filhos da África , 2021. 1ª edição, 231 páginas.

WOLFRAM, Walt.(1998) *Language Ideology and Dialect: Understanding the Oakland Ebonics Controversy*. Journal of English Linguistics, vol. 26, no. 2, June 1998, pp. 108–121. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/007542429802600203> . Acesso em 04. set. 2021.

## Um olhar sociolinguístico e decolonial sobre a avaliação de pronúncia em inglês

Victor Carreão

### Introdução

*Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going*  
- Rita Mae Brown

Rita Mae Brown, escritora e autora da epígrafe que abre esse artigo, disse que as línguas atuam como mapas culturais, podendo dizer de onde seus falantes vêm e para onde estão indo. De fato, é possível tirarmos algumas conclusões a respeito de um indivíduo no momento em que ele ou ela utiliza a língua. Isso se dá por meio da oralidade ou da escrita, seja por questões de sotaque, do uso de determinadas gírias ou terminologias, ou até mesmo um ou outro som realizado de maneira distinta. São essas mesmas características que também permitem aos ouvintes emitirem julgamentos de valor que se associam a instâncias extralinguísticas: apontamentos como “mais ou menos educado”, “mais ou menos profissional” e “mais ou menos agressivo” são alguns exemplos de características que ouvintes podem atribuir a falantes no simples processo de escutá-los.

Não demorou até que linguistas e outros profissionais decidissem colocar essas questões e esses julgamentos sob as lentes da ciência. Um exem-

plo disso é conhecido pelo teste “*matched guise*”, em um estudo do campo da psicologia social realizado por Lambert *et al.* (1960). Nesse tipo de experimento, um indivíduo lê uma determinada passagem de texto e é gravado em dois momentos, sendo cada um deles registrado de maneira diferente (por exemplo, em outra língua ou dialeto). As gravações são, posteriormente, apresentadas a diferentes pessoas que devem classificar o falante das gravações – sem saber que seu enunciador é a mesma pessoa nos dois casos – conforme diferentes características sociais ou de personalidade (e.g. mais ou menos agressivo, mais ou menos profissional, mais ou menos educado, etc.). O que é observado por Lambert *et al.* (1960) é que o “julgamento” dos ouvintes se baseia na variedade de fala que está sendo utilizada por quem está falando. Ou seja, não é o falante que carrega aquela característica de prestígio ou estigma atribuída pelos ouvintes, mas sim o “jeito” pelo qual sua fala se dá, sua variedade linguística.

A Linguística, ciência que se desdobra em diferentes vertentes, é uma grande aliada em mostrar que distintas variedades linguísticas operam da mesma maneira, não podendo um sotaque ou dialeto (termos comumente usados por não-linguístas) ser inferior a outros ou indicar qualquer tipo de defasagem educacional ou profissional. Dentre os muitos campos de estudo da Linguística, a Sociolinguística, busca estudar a maneira pela qual a sociedade e a língua estão relacionadas. Em uma breve descrição, Bright (1966, p. 11. Tradução nossa<sup>1</sup>) aponta que:

Uma das principais tarefas da Sociolinguística é mostrar que a variação ou diversidade [linguística] não é, de fato, livre, mas está correlacionada a diferenças sociais sistemáticas. Dessa maneira, e de outras mais amplas, a DIVERSIDADE linguística é precisamente o objeto da Sociolinguística.

Fatores extralinguísticos, externos à língua (e.g. variáveis censitárias ou até mesmo local de residência) têm papel importante na maneira como as línguas variam e se transformam com o passar do tempo. Como diferenças sociais sistemáticas estão atreladas à variação linguística, julgamentos direcionados a variedades de fala podem, por conseguinte, ter origens sociais e podem resultar até mesmo em casos de preconceito linguístico (ver Bagno,

---

<sup>1</sup> One of the major tasks of sociolinguistics is to show that such variation or diversity is not in fact ‘free’, but it correlated with systematic social differences. In this and in still larger ways, linguistic DIVERSITY is precisely the subject matter of sociolinguistics.



2002). Charity Hudley (2013) destaca como esse julgamento linguístico é uma forma de discriminação que nem sempre é percebida, ou levada em consideração, em casos de preconceito. Para a linguista (CHARITY HUDLEY, 2013), estudos sociolinguísticos ajudam a mostrar, de maneira científica, o porquê de não existirem variedades linguísticas inferiores a outras e também têm a importante missão de disseminar informações sobre a riqueza da diversidade linguística. Além disso, esses trabalhos também auxiliam na formação de professores na educação de alunos de diferentes idades. Wolfram, Reaser e Vaugh (2008) apontam que envolver as comunidades nas pesquisas sociolinguísticas, procedimento por eles denominado por Gratuidade Linguística, é uma maneira de “devolver algo à comunidade” que foi estudada e auxiliar na preservação e celebração de diferentes variedades da língua. Como apontado por Charity Hudley (2013), é possível utilizar a linguística para contribuir com a Justiça Social, área que necessita de uma abordagem interdisciplinar para apresentar ainda mais resultados e retorno às comunidades.

Sabendo da importância da sociolinguística para a promoção da Justiça Social e a fim de combater a discriminação linguística, podemos nos perguntar como o ensino de língua estrangeira vê a questão da variação linguística. Afinal, esse tema é de grande importância no ensino de língua materna. Nesse artigo, objetivamos observar o ensino de língua inglesa (por vezes referido, em inglês, pela sigla ELT, “English Language Teaching”) e a maneira pela qual a avaliação da pronúncia de inglês, no contexto de exames de proficiência, lida com diferentes pronúncias. Para tanto, abordaremos brevemente alguns estudos sociolinguísticos que falam sobre variáveis linguísticas de prestígio no inglês e, a seguir, verificaremos como as variantes dessa forma linguística (ou seja, as diferentes formas de produzir um mesmo som) são avaliadas em exames de proficiência de língua inglesa. Em específico, olharemos para as rubricas de avaliação de algumas dessas provas e, por fim, traçaremos algumas considerações sobre a inserção da variação linguística na avaliação de pronúncia em língua inglesa. Buscamos mostrar que é preciso celebrar diferentes identidades, das quais “sotaques” fazem parte, e valorizar a trajetória acadêmica e pessoal dos estudantes de inglês. Isso implica, entre outras questões, questionar a valorização do modelo de fala dos supostos “falantes nativos” – termo que deve aparecer no plural, uma vez que a diversidade linguística em língua inglesa é grande.

## Alguns estudos (sócio)linguísticos sobre a língua inglesa

Dentre os sociolinguistas, William Labov é um nome de destaque. Em uma de suas principais pesquisas, Labov (1972 [2008]) fez um levantamento de dados linguísticos (maneira pela qual diferentes sons são produzidos) através de diferentes entrevistas com moradores da ilha de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos, e da cidade de Nova Iorque, também na costa leste. No primeiro estudo, Labov (1972 [2008]) teve como objetivo verificar como a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ era realizada por membros da comunidade da ilha de Martha's Vineyard. Na segunda pesquisa, o objetivo do linguista foi registrar a pronúncia da fricativa interdental - comumente referida como o som do "th" [θ, ð], em palavras de língua inglesa como "brother" ("irmão") e "thanks" ("obrigado") – quando realizada por nova-iorquinos de diferentes classes sociais.

Testes estatísticos foram utilizados por Labov (1972 [2008]) em ambas etapas de seu trabalho. Em Martha's Vineyard, diversas variáveis linguísticas (características próprias da língua, como contextos fônicos das palavras e tonicidade, entre outras) e variáveis sociais (como características censitárias, nível de formação, classe social, entre outras) foram usadas para classificar os ditongos registrados por Labov na fala dos ilhéus. Foi possível verificar que a centralização dos ditongos estava condicionada, entre diferentes fatores, ao sentimento de "pertencimento" à ilha Martha's Vineyard, local geralmente muito frequentado por turistas durante o verão. Esse estudo mostrou a forte ligação entre variedades linguísticas e a identidade de seus falantes.

A pesquisa com nova-iorquinos teve seus dados registrados principalmente em relação à classe social dos falantes entrevistados por Labov. Dentre os resultados, Labov (1972 [2008]) registrou que as variantes [θ, ð] (conhecida comumente como a pronúncia do "th" com "a língua entre os dentes") eram classificadas como "prestigiosas" por muitos indivíduos. Em outras palavras, o jeito "correto" de se realizar esse som, atribuído a pessoas com alto status social, profissional ou educacional. Classes sociais menos prestigiosas apresentariam altos índices dos fones [t, d], a forma dental, e [tʃ, dʒ], a forma africana, na realização do "th". Porém, o linguista também registrou essas variantes até mesmo nas classes sociais mais altas. Dessa maneira, foi possível verificar como o prestígio de algumas formas linguísticas é classificado por falantes de

uma mesma região e como características sociais podem estar ligadas à pronúncia e ao seu "julgamento". Estudo semelhante foi realizado por Kerswill (2003, p. 13), na Inglaterra, ao apontar que falantes de variedades urbanas de menor status fariam a pronúncia do som do "th" não como [θ, ð], mas sim de forma bilabial [f, v]. Em resumo, falantes nativos de inglês não apresentam apenas uma forma de produzir o som do "th": a forma dental [t, d], a forma africada [tʃ, dʒ] e a forma bilabial [f, v] são tão nativas quanto a interdental [θ, ð]; afinal são produzidas por falantes nascidos, educados e criados em um país de língua inglesa.

Uma rápida busca no Google mostra como o som do "th", em inglês, é alvo de diferentes memes<sup>2</sup> e como os fones [θ, ð] são a resposta mais encontrada para a pergunta "como pronunciar o som do th em inglês?". O mesmo acontece em uma rápida busca<sup>3</sup> por "como pronunciar o som do th em inglês como um nativo?". É curioso verificar que os estudos sociolinguísticos que mencionamos acima mostram que existem outras maneiras de um falante nativo pronunciar esse som, mas que esse fato não chega a ser citado pelos principais resultados desse tipo de busca online. Com esses resultados, não passa em branco a pergunta: quem é esse "falante nativo"?

Davis (2017, p. 187. Tradução nossa<sup>4</sup>) aponta que o "nativo" retratado nesse pensamento é aquele cuja língua é "um potente marcador de status e classe". Não obstante, o rótulo, e mito, de "falar igual a um nativo" traz mais consequências negativas do que ganhos de aprendizagem. Rojas *et al.* (2016) e Tum (2012) mostram, por exemplo, como o objetivo de falar igual a um nativo causa altos níveis de estresse nos professores e alunos, bem como frustra as expectativas no processo de ensino-aprendizagem.

O poder atribuído a determinadas variedades do inglês (assim como ocorre em outras línguas) faz com que algumas dessas variedades sejam vistas como "inferiores". Mais uma vez, temos as pesquisas linguísticas como grande aliadas para derrubar esses mitos. Por exemplo, Labov e Baker (2010), em uma pesquisa intitulada "o que é um erro de leitura?", buscam verificar

2 Dois exemplos podem ser encontrados em Starecat (2021) e A língua de fora (2012).

3 Esse não é o único fenômeno linguístico que registra a variação. Outro exemplo, com vogais, é o "Great Vowel Shift" (LABOV, 1994; ECKERT, 2004): os ditongos em inglês podem ser pronunciados de diferentes maneiras e, nesse fenômeno, pode haver a sua centralização e redução (por exemplo, a palavra "goal" ["objetivo"], de pronúncia encontrada no dicionário como [gəʊl], passando a [gɔl]).

4 [...] is a potent marker of status and class.

como diferentes “sotaques” não atrapalham o aprendizado de leitura - um comentário, como mencionado pelos autores, de alguns professores de escolas nova-iorquinas. Labov e Baker (2010) puderam mostrar que a diversidade linguística não está relacionada ao que foi rotulado como “fracasso escolar”. A mesma lógica pode ser aplicada às línguas estrangeiras e seu ensino.

A expansão da língua inglesa ao redor do globo é retratada por Kachru (1982 e 1985) em uma analogia de três círculos: (i) o inglês como língua nativa de seus falantes; (ii) o inglês nos países e comunidades em que a língua inglesa foi imposta como idioma obrigatório (como o caso da Índia e da Nigéria na época da colonização inglesa); e (iii) o inglês estudado como língua estrangeira, em países como o Brasil. Nesse panorama, existem diversas maneiras de ser “nativo” em inglês. Assim como o som do “th”, todas essas variedades linguísticas estão propensas a sofrer algum tipo de julgamento. Isso implica na marginalização de variedades linguísticas e, por conseguinte, de seus falantes. Essas considerações nos levam a questionar se esse aspecto “social” da linguagem é contemplado em avaliações de pronúncia – tema que veremos a seguir.

## **Avaliando a pronúncia sob um olhar decolonial**

Ao redor do mundo, 54 países têm o inglês como língua oficial ou língua de instrução no ensino superior (NC STATE UNIVERSITY, 2020). Pensando em termos sociolinguísticos, essas 54 variedades do inglês possuem centenas (ou milhares) de outras variedades nativas, mudando conforme as redes sociais dos indivíduos. São muitas maneiras de falar, cada uma carregando a história de sua comunidade em cada som realizado por seus membros. A variação linguística em língua inglesa nem sempre é (ou consegue ser) abordada em sala de aula. Alguns materiais didáticos já trazem falantes não nativos como o modelo de pronúncia a ser seguidos por alunos – fugindo do clássico contraste entre o inglês “americano vs. britânico”. Essa é uma mudança consideravelmente importante, principalmente se considerarmos que as principais editoras de livros didáticos, para o ensino de inglês, têm sede na América do Norte e no Reino Unido (MENGA, 2012).

Com um cenário global e interconectado, e com o inglês como uma língua mundial, muitos estudantes de inglês passam por exames de proficiência

no idioma para atestar seus níveis de inglês – seja para fins profissionais ou acadêmicos. Portanto, a seguir veremos como algumas provas de proficiência avaliam a pronúncia de seus candidatos a fim de verificar se a variação linguística é valorizada, ou não, nesse processo. A tabela a seguir mostra como três exames de proficiência - o Cambridge Advanced English (CAE), Test of English as a Foreign Language (TOEFL), e International English Language Testing System (IELTS) - avaliam a pronúncia de seus candidatos:

Quadro 1: Exames de proficiência e suas rubricas para avaliação de pronúncia

| <b>Cambridge Assessment English (Assessing speaking performance – Level C1, 2011, p. 2)</b>   | <b>TOEFL iBT (2019) Delivery - Score 4</b>                                                                                                  | <b>IELTS Speaking (2019) Pronunciation - Band 8</b>                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| É inteligível;                                                                                | Ritmo e fluxo no que é falado;                                                                                                              | Usa uma ampla gama de recursos de pronúncia;                       |
| A entonação é apropriada;                                                                     | A fala é clara;                                                                                                                             | Sustenta o uso flexível de recursos, com apenas lapsos ocasionais; |
| A frase e a ênfase da palavra são colocadas com precisão;                                     | Pode apresentar pequenos lapsos ou pequenas dificuldades com os padrões de pronúncia ou entonação, que não afetam a inteligibilidade geral. | É fácil de entender;                                               |
| Os sons individuais são articulados com clareza;                                              |                                                                                                                                             | O sotaque da língua materna tem efeito mínimo na inteligibilidade. |
| Os traços fonológicos são usados de maneira eficaz para transmitir e aprimorar o significado. |                                                                                                                                             |                                                                    |

Fonte: adaptado de Carreão (2021, p. 21)

A palavra “inteligibilidade” aparece em diferentes momentos das três rubricas de avaliação. A única referência a “sotaque” está relacionada a esse conceito também. Para Smith e Nelson (1985), inteligibilidade é a habilidade de um ouvinte reconhecer sons e enunciados individuais. Já para Derwing e Munro (2015, p. 5. Tradução nossa<sup>5</sup>), a inteligibilidade é o “grau de combinação entre a mensagem pretendida de um falante e a compreensão do ouvinte”. Características como a articulação dos sons e a entonação de palavras e

5 [...] the degree of match between a speaker’s intended message and the listener’s comprehension.

frases têm papel importante na comunicação oral. Como pudemos verificar acima, esses são os fatores levados em consideração na avaliação da pronúncia em língua inglesa.

A interferência da língua materna, em alguns casos, pode promover um cenário em que a inteligibilidade seja afetada. Pensando no português brasileiro, Osborne (2008) cita como exemplo a inserção da vogal [i] no final de palavras terminadas em consoante (como "work" sendo pronunciado como "worki"). Esse fenômeno pode fazer com que uma nova sílaba seja criada ao término de determinadas palavras, afetando diretamente a entonação do que está sendo dito. Em outros casos, a articulação de alguns sons pode interferir com o "contraste" entre dois sons (DRESHER, 2016), podendo criar ambiguidades e impedir a inteligibilidade da mensagem que está sendo veiculada por algum falante.

Vejam os desses exames com mais detalhes. No CAE (Cambridge Assessment English, 2011, p. 02. Tradução nossa<sup>6</sup>), "pronúncia" é uma das 5 habilidades avaliadas, junto com Recursos Gramaticais, Recursos Lexicais, Gerenciamento do Discurso e Comunicação Interativa. Dessa maneira, a pronúncia é equivalente a 25% da nota de Comunicação Oral (*Speaking*) dessas provas - que são compostas por leitura, escrita, compreensão auditiva, uso de gramática (*use of English*) e comunicação oral. Um único som "inapropriado" é pouco para afetar a nota direta do candidato, que reflete suas habilidades de comunicação em língua inglesa.

Ainda assim, gostaríamos de retornar a questão do julgamento de diferentes variedades linguísticas e suas variantes linguísticas. Destacamos, a seguir, um caso curioso referente a uma aplicação do CAE. Nos comentários gerais sobre a pronúncia dos candidatos em uma dessas provas (CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT, 2015, p. 6. Tradução e grifo nossos<sup>7</sup>), é apontado que a pronúncia do candidato é "inteligível no geral, embora existam alguns erros ocasionais como "think" pronunciado com /f". Chamamos a atenção para o uso do rótulo "erro" para a pronúncia do candidato, que é a mesma pronúncia observada por Kerswell (2003) em falantes ingleses, falantes nativos, de estratos sociais baixos. Labov (1972 [2008]) também mostrou que falantes nativos realizam o som do "th" de maneiras distintas.

6 Grammatical Resource, Lexical Resource, Discourse Management and Interactive Communication.

7 [...] is generally intelligible, though there are occasional errors with some sounds e.g. "think" pronounced with /f/.

O estudo de Kang e Moran (2014) mostra que variantes para as fricativas interdentais (o som do "th") apresentam alta pontuação nas provas de proficiência de Cambridge, feitas por falantes não-nativos de inglês. Porém, como mencionado anteriormente, sons isolados não apresentam grande impacto nos resultados gerais da prova. A maneira pela qual determinados julgamentos trazem uma carga extralinguística em si é o ponto para o qual chamamos atenção aqui. Lindemann (2017) aponta que os ouvintes também têm papel importante no processo de avaliação de pronúncia – e esse nos parece o caso nessa situação. Esse episódio ajuda a mostrar a importância de estudos sociolinguísticos para que "avaliadores" (sejam de exames ou até mesmo ouvintes casuais) não terminem "rotulando" falantes e suas variedades linguísticas baseados em suas crenças linguísticas.

## Considerações finais

Apresentamos, nesse artigo, um pouco da teoria sociolinguística e alguns resultados de trabalhos notáveis da área. O principal ensinamento que trazemos deles é o fato de que a diversidade linguística é extensa e tem parte de suas origens em questões sociais. Assim sendo, a fala de cada indivíduo reflete sua história e o histórico de sua comunidade. O grande perigo de julgar a fala (o "sotaque") de alguém repousa nessa característica: ao apontar características para o modo de falar de alguém, na verdade estamos apontando nossos julgamentos para a posição daquele indivíduo na estrutura social. Conceitos como "certo" e "errado", "feio" e "bonito" e até mesmo "nativo" e "não nativo" são muito superficiais e podem, por vezes, indicar o desconhecimento (ou pouca empatia) de um ouvinte em relação àquele que fala.

Pensando no ensino de línguas estrangeiras, como mencionamos anteriormente, é importante ressaltar que existem diferentes recursos e materiais disponíveis que retratam o inglês como uma língua mundial e usam falantes não nativos como o modelo de pronúncia apresentado aos alunos. Isso é um grande passo no processo de conscientização dos diferentes falares e sotaques que circundam as mais diferentes comunidades do nosso globo. Assim, ensinar e avaliar pronúncia podem ser realizados sob uma ótica da decolonidade, afastando a necessidade de se adotar um modelo eurocentrista

de pronúncia, centrada em pressupostos linguísticos que ditam o que é uma pronúncia inteligível. Ao mesmo tempo, também estamos celebrando identidades e comunidades, dando voz a variedades linguísticas (e indivíduos) que muitas vezes são marginalizados.

Simon Greenall (em entrevista à EFL Magazine, 2016. Tradução nossa<sup>8</sup>) disse: “Como professores de inglês, pelo menos nos próximos anos, podemos fazer muito mais do que políticos, diplomatas ou soldados para melhorar a vida de todos neste planeta”. Reconhecer e valorizar diferentes identidades na pronúncia é um pequeno passo, mas que vai em direção a um mundo mais unido e justo. O linguista Carlos Faraco defende uma “pedagogia da variação linguística” (ABRALIN, 2020); pensamos que essa linha de raciocínio também possa ser adotada no ensino de línguas estrangeiras, pois é uma perspectiva muito necessária para o mundo globalizado em que os alunos vivem, trabalham e se comunicam.

## Referências

A LÍNGUA DE FORA. The “th” sound ultimate guide. *A língua de fora*, 2 ago. 2012. Disponível em: <http://alinguadefora.blogspot.com/2012/08/the-th-sound-ultimate-guide.html>. Acesso em 17 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA (ABRALIN). *Carlos Faraco* [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHieOZw>. Acesso em 8 mai. 2020.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BRIGHT, W. Introduction: dimensions of sociolinguistics. In: BRIGHT, W. (ed.). *Sociolinguistics. Proceedings of the 1964 UCLA Conference*. The Hague: Mouton, pp. 11-15, 1966.

CAMBRIDGE ENGLISH. *Assessing Speaking Performance – Level C1*. 2011. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/images/168620-assessing-speaking-performance-at-level-c1.pdf>. Acesso em 13 mai. 2020.

---

<sup>8</sup> As English language teachers, at least for the next few years, we can do far more than politicians, diplomats or soldiers to enhance everyone’s lives on this planet.



CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT. *Cambridge English: Advanced Speaking (from 2015) Sample test with examiner's comments*. 2015. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/images/173976-cambridge-english-advanced-examiners-comments.pdf>. Acesso em 26 jun. 2021.

CARREÃO, V. A sociolinguistic approach to pronunciation assessment. *Speak Out*, v. 64, p. 16-26, 2021.

CHARITY HUDLEY, A. H. Sociolinguistics and social activism. In: BAYLEY, R.; CAMERON, R.; LUCAS, C. *The Oxford handbook of sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2013, pp. 812–831.

DAVIES, A. Commentary on the native speaker status in pronunciation research. In Isaacs T. & Trofimovich P. (Eds.), *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 185-192). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters & Channel View Publications, 2017.

DERWING, T. M. & MUNRO, M. J. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins Publishing Company, 2015.

DRESHER, B. E. Contrast in Phonology. 1867-1967: History and Development. *Annual Review of Linguistics*, vol. 2, p. 53-73, 2016.

ECKERT, p. *Vowel shifts in Northern California and the South Detroit Suburbs*. 2004. Disponível em: <http://www.stanford.edu/~eckert/vowels.html> >. Acesso em 10 mai. 2020.

EFL MAGAZINE. *Phil Wade interviews: Simon Greenall*. CPD, Education & Recruitment, 16 set. 2016. Disponível em: <https://eflmagazine.com/phil-wade-interviews-simon-greenall/>. Acesso em 5 mai. 2021.

IELTS Speaking. *Bands Descriptors*. 2019. Disponível em: < <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx?la=en>. Acesso em 20 nov. 2020.

KACHRU, B. B. *The Other Tongue*. English Across Cultures. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KANG, O. & MORAN, M. Functional loads of pronunciation features in nonnative speakers' oral assessment. *TESOL Quarterly*, 48 (1), 176-187, 2014

KERSWILL, p. Dialect levelling and geographical diffusion in British English. In: D. Britain and J. Cheshire (eds.) *Social dialectology*. In honour of Peter Trudgill. Amsterdam: Benjamins. 223-243, 2003.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania. Press, 1972. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

- LABOV, W. Principles of linguistic change. *Volume 1: Internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.
- LABOV, W., BAKER, B. What is a reading error? *Applied Psycholinguistics*, v. 31, n. 4, p. 735–757, 2010.
- LAMBERT, W.E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 60, n.1, p. 44-51, 1960.
- LINDEMANN, S. Variation or 'error'? Perception of pronunciation variation and implications for assessment. In Isaacs T. & Trofimovich P. (Eds.), *Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 193-209). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters & Channel View Publications, 2017.
- MENGA, D. *Diane Menga's List: Major ELT Publishers*. Disponível em: <https://www.diigo.com/list/dmenga/major-elt-publishers>. Acesso em 12 mai. 2020.
- NC STATE UNIVERSITY (2020). Countries with English as an Official Language and the Language of Instruction in Higher Education. Disponível em: [https://projects.ncsu.edu/grad/handbook/docs/official\\_language\\_english.htm](https://projects.ncsu.edu/grad/handbook/docs/official_language_english.htm). Acesso em 12 mai. 2020.
- OSBORNE, D. M. Systematic differences in consonant sounds between the inter-language phonology of a Brazilian Portuguese learner of English and standard American English. *Ilha do Desterro*, n. 55 p. 111-132, 2008.
- ROJAS, V. M., FERNÁNDEZ RESTREPO, J. J., GONZÁLEZ ZAPATA Y. A., RODRÍGUEZ, G. J., MUÑOZ CARDONA, L. F., & RÍOS MUÑOZ, C. M. *Linguistic discrimination in an English language teaching program: Voices of the invisible others*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 21(2), 133-151, 2016.
- SMITH, L., & NELSON, C. International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, n. 4, p. 333–342, 1985.
- STARECAT. Cat when your English teacher explains how to pronounce th weird face. *Starecat*. Disponível em: <https://starecat.com/cat-when-your-english-teacher-explains-how-to-pronounce-th-weird-face>. Acesso em 14 jun. 2021.
- TOEFL IBT. *Independent Speaking Rubrics*. 2019. Disponível em: [https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl\\_speaking\\_rubrics.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf). Acesso em 20 nov. 2020.
- TUM, D. O. Feelings of language anxiety amongst non-native student teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 47, 2055-2059, 2012.
- WOLFRAM, W.; REASER, J.; VAUGHN, C. Operationalizing Linguistic Gratitude: From Principle to Practice. *Language and Linguistics Compass*, n. 2, v. 6, p. 1109-1134, 2008.

## Nem Bela, nem Fera: apenas os sujeitos da própria história que contam e recontam para ensinar inglês no Guetho

Kelly Barros

### Introdução

Em tempos de resistência, proponho aqui um texto que se configura como um espaço de escuta das vozes dos participantes da pesquisa de doutorado intitulada "Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe contar: a contação de histórias como uma ação social das aulas de inglês como língua franca (ILF) na comunidade do Candéal". Esses quatro moradores(as) do bairro do Candéal de Brotas, periferia de Salvador, irão falar de agenciamento e de como o aprendizado de inglês pode ter um caráter não-colonizador, quando indivíduos imprimem seus discursos identitários durante o processo de aprender e ensinar aos seus pares/vizinhos. Em se tratando de práticas discursivas, as respostas dadas por esses(as) adolescentes marcam um movimento para a transformação do próprio território, a partir do momento em que eles criam estratégias de reexistência (SOUZA, 2011) como essa de ensinar inglês para as crianças da comunidade através de histórias que abordam temas excluídos, em prol de um aprendizado onde a branquitude e a ênfase no heterocentrismo eliminaram a possibilidade de povos periféricos terem seu turno de fala em outras línguas. Ademais, essa subversão de ter o subúrbio se ocupando em promover a coletivização do aprendizado de inglês, configura-se também como uma tentativa de sobreviver a uma democracia fragilizada por ataques políticos de uma elite que sempre achou conforto no senso comum das comunidades pobres saberem "mal o português, quanto mais inglês".

A fim de guiar o leitor na caminhada por entre as ruas do bairro do Candeal, em Salvador, gostaria de apresentar o cenário e os personagens principais da narrativa que será contada neste capítulo que, por sua vez, faz parte de uma pesquisa cujo objetivo geral era tentar mobilizar os(as) alunos(as)-participantes favorecidos(as) pelas iniciativas da ONG Pracatum-Inglês a dividir seu aprendizado com as crianças das creches e escolas de ensino infantil do bairro, através de um projeto de contação de histórias adaptadas para o cotidiano dos(as) pequenos(as) ouvintes.

## O Cenário da História – Vamos Dar a Volta no Guetho

Sem dúvida alguma, não poderia falar sobre língua sem localizar os indivíduos e seus atos linguísticos dentro do contexto em que os falantes interpretam seus papéis. Por essa razão, para a pesquisa-ação, o contexto se configura como sendo o cenário que irá fornecer ao pesquisador as informações pautadas em procedimentos utilizados dentro de um campo social, cujas dimensões ideológicas e políticas fazem parte do *ethos* dos participantes.

É válido registrar que esse campo não pode ser encarado como uma terra exploratória, no sentido de que o/a pesquisador(a) pode desbravá-la sem limites e se empreender em uma cruzada acreditando que irá redimir todos(as). Segundo Barbier (2002), a pesquisa-ação reconhece que o problema dos projetos nasce dentro de um contexto específico, de um grupo em crise. Para o autor, o papel do pesquisador consiste em habitar esse espaço a fim de “ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores e então propor uma ação” (BARBIER, 2002, p. 54). Para tanto, requer do pesquisador uma negociação constante, um envolvimento mútuo, convivibilidade e uma escuta sensivelmente crítica (JESUS, 2008). Por conseguinte, gostaria de acrescentar que essas teorias sobre a relevância do campo e da relação deste com o/a pesquisador(a) são ainda mais coerentes quando a descrição do contexto da pesquisa salta aos olhos do leitor, como uma fotografia cênica e, faz com que este visualize e sinta intensamente as experiências. Sendo assim, vamos subir a ladeira?

Para esta pesquisa, o indivíduo pertence à comunidade do Candeal, que chamaremos de macro-contexto. O Candeal é um bairro localizado na parte central de Salvador, subdividido em dois blocos: Candeal Grande e Candeal

Pequeno. No primeiro bloco, encontram-se os prédios das classes média e alta que foram surgindo com a expansão imobiliária e, no segundo, está o Candeal Pequeno, onde a população não é muito diferente do período de quando o bairro foi fundado há mais de 100 anos.

De acordo com a história de Salvador, os primeiros moradores do Candeal eram povos escravizados na condição de homens e mulheres livres, que circulavam pelas ruas realizando manifestações culturais através da religião do Candomblé, da capoeira e da música timbaleira. Os habitantes da região têm procurado manter esse legado através de instituições e projetos sociais, como por exemplo: Associação de Moradores da Fonte do Governo (AMFOGO), Associação em Defesa e Progresso do Candeal, Associação de Moradores da Rua 9 de Outubro, Irmãs Ancilas do Menino Jesus, Associação Lactomia Ação Social (ALAS), Escola Infantil Virgem de La Almudena e Associação Pracatum Ação Social (APAS).

Nesse sentido, as duas últimas entidades serão os microcontextos do referido trabalho. A escola de inglês da Pracatum<sup>1</sup>, foi fundada em 1994 com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico da comunidade, que por sua vez, é incentivada a participar das atividades oferecidas pela instituição e, entre as funções da Associação, está o cumprimento de especializar a mão de obra de uma população que está sendo espremida pelos Grandes. Entre essas atividades, estão as aulas de inglês ministradas dentro do espaço da Pracatum-Inglês (inaugurada em 2002) por professores que aliam suas práticas pedagógicas aos aspectos culturais e identitários dos(as) alunos(as) da associação. De posse dessa bagagem histórica, viajaremos com os(as) alunos(as)<sup>2</sup>, favorecidos pelas iniciativas da Pracatum-Inglês, para o Centro Municipal de Educação Infantil Virgem De La Almudena (CMEI), escola-creche da comunidade, onde serão contadas as histórias.

O Centro Municipal de Educação Infantil Virgem de La Almudena foi inaugurado no dia 29 de março de 2007 pela Prefeitura Municipal do Salvador através de iniciativas da Secretaria Municipal de Educação, Associação Pracatum e da Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID). O Centro atende em regime integral crianças de 02 a 07 anos que, em sua maioria, são meninos e meninas residentes do Candeal e proximidades.

---

1 O nome Pracatum é uma referência ao som da percussão e dos tambores.

2 Voluntários-participantes da pesquisa

## Personagens da História – Os participantes que contam

Para a pesquisa-ação, os(as) participantes são atores sociais que constroem conhecimento junto com o pesquisador e, para esta pesquisa, além de ator, eles/elas são os protagonistas da história. Afinal, são alunos(as) pertencentes ao contexto/campo de pesquisa, conhecedores das necessidades e do *modus operandi* local, de maneira que eles podem e têm o direito de, junto à pesquisadora, traçar os caminhos para, talvez, atingir os objetivos propostos. Sobre isso, Silvestre (2008, p. 27) defende a pesquisa-ação como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação. Naturalmente, para que essa relação seja de custo-benefício entre Ciência e Sociedade, delimitei que dentro das ações, este estudo deveria ser para esses indivíduos:

### a) *Uma questão política*

Para esta pesquisa, seu cunho político se refere ao uso da língua inglesa no sentido de seu potencial efeito emancipatório e no sentido de promover afirmativas públicas que tornem o aprendizado de língua uma prerrogativa também da periferia. Por conseguinte, nesse contexto, os aprendizes ainda não estão usando inglês de maneira instrumental para o exercício de alguma profissão ou para uma viagem dos sonhos. Ao invés disso, eles estão se utilizando do idioma para uma atividade social na qual se voluntariaram e passaram, então, a exercer um papel político e de cidadania, a partir do instante em que compreenderam que esse saber deve ser compartilhado.

Além disso, defendo e divido com os participantes desta pesquisa o que acredito ser o papel da educação na sociedade, por meio das três tendências político-filosóficas listadas por Fogaça e Gimenez (2007) como: 1) educação como redenção; 2) educação como reprodução e 3) educação como uma forma de transformação da sociedade. Os mesmos autores diferenciam as três vertentes da seguinte maneira: a primeira perspectiva vê a educação como uma forma de redimir a sociedade de suas mazelas, desigualdades e injustiças, ao tentar proporcionar aos alunos(as) uma formação ética, humanista e social. A segunda, educação como reprodução, vislumbra a educação como uma forma de refletir as condições de produção da sociedade, com foco na preparação do

aluno para o mercado de trabalho e para atender as suas próprias demandas. A terceira tendência não enxerga a educação nem como redentora, e nem como reprodutora, mas como um instrumento de emancipação para alunos(as) que desejam contribuir socialmente.

Acredito que esta pesquisa está articulada com as três tendências, uma vez que, através de uma educação como redenção os(as) alunos(as) foram favorecidos(as) por iniciativas de uma ONG que procura amenizar o quadro de mazelas da comunidade do Candéal. A educação enquanto reprodução, por seu turno, também se apresenta como adequada, visto que os(as) alunos(as) da Pracatum-Inglês podem entrar para um mercado de trabalho que insiste em tratar inglês como elemento seletivo, apesar da política monolíngue do país e somente as elites terem acesso aos cursos livres de ensino de língua estrangeira. Contudo, é com a terceira concepção de educação que este trabalho e seu desenho parecem estar de acordo, tendo em vista termos alunos(as) fazendo parte de um processo que pretende contribuir socialmente dentro do espaço que habitam.

#### *b) Uma questão social*

Haja vista os cinco alunos(as) se colocarem à disposição para participar de um estudo em que o aprendizado de inglês deverá ser integrado às ações de ensino dentro de uma creche da comunidade, eles já incorporaram sua atuação na pesquisa como uma questão social. Assim, quando o sujeito devolve algo de maneira colaborativa, como a que foi proposta para esse trabalho, sua representatividade ultrapassa os muros de sua moradia, passando pelo discurso do afeto e do agir em prol do coletivo, uma vez que se dispôs a compartilhar seu inventário cultural e linguístico com os membros e crianças da creche-escola Virgen de La Almudena. A autoestima dos voluntários também é abordada, porque os(as) adolescentes passam a ter valor social agregado ao senso humanitário, em decorrência da dedicação de horas do seu cotidiano na participação deste trabalho. Compreendo também, que transformações sociais podem ser acionadas a partir de um ensino e aprendizado de inglês que desperte a consciência crítica; do compartilhamento de ideias, de informação, de língua etc. Havendo mudanças e atitudes em prol da construção de condições positivas para que ocorra a aprendizagem de uma língua no decorrer da realização desta pesquisa, então, tratarei de agência dos participantes (JORDÃO, 2010).

### c) *Uma questão de agência*

Visto ser esta uma pesquisa na qual a metodologia conta com a participação colaborativa dos indivíduos que atuam como agentes dentro da comunidade, é oportuno discorrer sobre a importância do agenciamento para o trabalho. Entretanto, apesar da associação entre teoria e prática mencionada anteriormente, a relevância de agência para esta tese também é entendida como repensar “a capacidade socioculturalmente mediada para agir” (AHERN, 2001, p. 112). Agir significa realizar uma ação em favor do coletivo onde os participantes passam de consumidores para coprodutores, de maneira que ‘agência’ pode ser concebida não apenas como uma expressão de vontade individual, mas também como um aspecto que pode caracterizar uma empreitada colaborativa, co-construída. Esse tipo de agência, reúne as capacidades simbólicas e a energia criativa dos participantes (AMARAL LIMA, 2014) e está aliada à elaboração de atividades e à contação de histórias, narradas através da voz emprestada pelos voluntários que se aventuram em agenciar a oportunidade de crianças residentes do Candeal serem expostas à língua inglesa pela primeira vez.

É válido lembrar que os(as) participantes fazem o agenciamento por escolha, por um direito de fala e, acima de tudo, por reconhecerem que também foram favorecidos por agentes de uma ONG. Esse reconhecimento não é hierarquizado como se os alunos(as) tivessem uma dívida impagável com a Pracetum. Ao invés disso, a retribuição perpassa pela transformação dos participantes em sujeitos híbridos aptos a operarem nas fissuras dos discursos (JORDÃO, 2010) e prontos para se apoderar de maneira crítica e consciente de que aquilo que lhes foi dado precisa ser compartilhado. Esse fato torna a participação dos atores desta pesquisa em um agenciamento transformador, social e político, impregnado de suas marcas identitárias.

### d) *Uma questão identitária*

Verbo To Be, adorado e demonizado por muitos, como haveria de ser? Se ser é a parte fundamental de existir e de se dizer quem é. Eu estou do lado daqueles que o adoram. Portanto, aproveito a ocasião para, através do verbo ser, apresentar os participantes da pesquisa, adiantando também que estes são jovens oriundos de um século que não alimentam o anonimato, ao con-



trário disso, há um exibicionismo ostentoso em dizer quem se é e o que isso representa dentro de um universo de muitos iguais. Entretanto, haja vista as normas de proteção aos indivíduos que prestam o grande serviço de participar em uma pesquisa, serei obrigada a ocultar a identidade dos protagonistas dessa história e, portanto, seguem aqui seus nomes de "fantasia": Virgínia, Tiago, Mila, Ian e Beatriz. Esses jovens desenvolveram atividades para as histórias que relativizavam os aspectos identitários dos alunos(as) e da localidade onde a pesquisa foi desenvolvida.

### *Coadjuvantes - Os participantes que ouvem*

As histórias foram contadas para os 16 alunos(as) da alfabetização (nas idades de 5 a 7 anos), oriundos da creche-escola Virgem de La Almudena, localizada no alto do Candéal, após a Ladeira do Cotovelo, na rua Alameda Bons Ares. Essas crianças eram recém-saídas do jardim de infância e, por sua vez, ainda não estavam plenamente alfabetizadas. Não obstante, esses pequenos ouvintes reagiram surpreendentemente à novidade de serem expostos a um vocabulário diferente da própria língua.

### *Era Uma vez ...*

Um mês antes de iniciar as sessões de contação de história na Creche Virgem de La Almudena, de acordo com o planejamento da pesquisa, foram realizados cinco encontros prévios para que os voluntários tomassem conhecimento da proposta e das bases teóricas nas quais o presente trabalho estava sendo fundamentado. Durante essas reuniões, os alunos(as) eram expostos a algumas técnicas de leitura e contação de histórias, oportunidade em que se discutia, também, seu papel para o ensino de um idioma e eram feitas reflexões acerca do status do inglês como língua franca.

Nesse mesmo momento os voluntários-participantes da pesquisa também foram abordados a respeito da própria experiência como ouvintes de narrativas infantis e essas discussões geraram o questionário a ser analisado a seguir. Contudo, nem todas as respostas dessa ferramenta serão consideradas, somente aquelas que parecem relevante para a perspectiva das categorias de análise (que nesse momento serão Língua- Identidade e Língua-Política). Por essa razão, início com a questão 04 (quadro 1).

Quadro 1 - Questão 04

| 4. Você ouvia histórias quando era criança? |             |            |                 |                |
|---------------------------------------------|-------------|------------|-----------------|----------------|
| <b>Tiago</b>                                | <b>Mila</b> | <b>Ian</b> | <b>Virgínia</b> | <b>Beatriz</b> |
| Não                                         | Sim         | Sim        | Não             | Não            |

Fonte: Autora (2016).

Na ocasião em que visualizei o quadro acima, passei às leituras que embasassem as respostas, principalmente daquelas nas quais os alunos(as) dizem não ter ouvido histórias na infância. Por conseguinte, após a compreensão desses textos, percebi a importância da linguagem simbólica para a construção de signos e significados dentro do conjunto de imagens reais e fictícias dos contos; entendi a relevância de uma narrativa lúdica para o ouvinte conceber o(s) mundo(s) e seus deslocamentos de sentimentos que ora são bons, ora ruins, às vezes fraternos e, por outras, perversos como uma bruxa que conversa loucamente com um espelho.

A respeito desse tópico, Bettelheim (2007), em *Psicanálise dos Contos de Fada*, acrescentou que escutar histórias possibilita a descoberta do imenso mundo de conflitos, de dificuldades e, ao mesmo tempo, um universo de soluções dadas pelos personagens. Abramovich (1993), por seu turno, concluiu que as narrativas são imprescindíveis para que a criança alcance o reconhecimento de si mesma através do antagonismo das emoções, quando ela se posiciona ao escolher um dos lados: o bem ou o mal. Por fim, as leituras revelaram que a criança entre três e seis anos, se encontra na fase em que o maravilhoso, o faz-de-conta provoca a certeza de que tudo será resolvido através de um simples toque da varinha mágica. Em vista disso, ela solicita ao final dos contos o tão conhecido "conte outra vez" (COELHO, B. 1998).

Não obstante, apesar de acreditar nesses pressupostos teóricos, parece haver uma lacuna entre o que os autores preconizam e o cotidiano dos respondentes desta pesquisa. Além disso, a minha reflexão surgiu a partir da seguinte pergunta: Por que eu estaria estranhando as respostas negativas, se quando criança eu também não costumava ouvir histórias infantis? Assim sendo, uma vez que temos (eu e os participantes) o mesmo nível social e a mesma estrutura familiar, deduzo que no nosso contexto, a dureza da realidade não permitia aos pais separar um tempo para ler uma historinha sobre uma menina de gorro vermelho, quando eles mesmos precisavam manter o

lobo longe da própria porta<sup>3</sup>. Ademais, sem a pretensão de que este trabalho se transforme em uma autobiografia clichê, gostaria de registrar que, de fato, não há nas minhas memórias nenhum episódio de algum membro da família sentado ao lado da cama lendo uma historinha para me fazer dormir. Talvez essa fosse uma cena de conto de fadas.

Na verdade, não parece haver registros na literatura de que a ausência de contação de história na infância tenha causado algum trauma infantil. Todavia, Antunes (2004) advoga em defesa da presença das narrativas nesse estágio, para que as crianças tenham contato com o livro e este se torne um brinquedo atraente e fascinante no decorrer de suas experiências de aprendizado. Em virtude disso, a autora também atesta que o ouvinte de histórias, geralmente, se torna um leitor mais assíduo. Sobre esse último tema, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ressalta a importância das narrativas para a formação do futuro leitor e para proporcionar à criança o acesso a novas linguagens.

Diante dessas colocações, eu poderia assumir que quando o aluno chega ao ensino fundamental I com algumas dificuldades de leitura, escrita e falta de compreensão de alguns lexemas, é preciso olhar para os anos iniciais, onde provavelmente lhe faltou a apresentação das palavras através do jogo de brincar, feito em um ambiente doméstico, no qual a criança pode correr riscos, errar, sorrir do próprio erro<sup>4</sup> e tentar de novo, ou contar com a ajuda da fada madrinha para acertar uma adivinha. Em se tratando da casa que conta, Quadro 2:

Quadro 2 – Questão 01

| 1. Quem contava as histórias para você? |                        |              |          |         |
|-----------------------------------------|------------------------|--------------|----------|---------|
| Tiago                                   | Mila                   | Ian          | Virgínia | Beatriz |
| Ninguém                                 | Minha avó e minha tia. | A professora | Ninguém  | Ninguém |

Fonte: Autora (2016).

No entanto, apesar do que foi dito no parágrafo anterior, não posso esquecer o fato de que Mila ter ouvido histórias da avó e da tia, se uma boa maneira de manter a pobreza e a miséria longe da sua casa.  
 4 A concepção de "erro" nesse contexto funciona como sinônimo de "tentativa", não como antônimo de "(a)certo" ou no mesmo sentido de "fracasso".

oral da "preta véia" que transmitia aos netos a história de luta e cultura de um povo. Essa figura é poucas vezes representada na literatura, a menos que o narrador lhe dê alguns trechos de fala, como fez o autor de *Menino de Engenho*, José Lins do Rego, ao dar voz a Tontonha. A velha se hospedava por alguns dias, narrava histórias para crianças e adultos e, em seguida, fazia o mesmo no próximo engenho da rota no ofício de contadora. Na pós-modernidade, também temos a sorte de ouvir e ler os contos de, por exemplo, Conceição Evaristo, autora da escrita e da vivência da nova história da mulher negra brasileira, assim como Mila, sua avó e tia. A respeito da relação entre a oralidade e nossas ancestrais, Conceição Evaristo (2007) declarou: A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para "ninar os da casa grande" e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (EVARISTO, 2007, p. 21).

Ian, por seu turno, ouviu histórias na escola, contadas por sua professora, rodeado de vários colegas que, assim como ele, provavelmente se comportaram como co-contadores e coautores das fábulas. O ambiente escolar permite que as crianças completem o enredo da narrativa, façam a voz dos personagens e, por muitas vezes, realizam o desfecho precoce da história, adiantando a cena final na euforia de ouvir 'e viveram felizes para sempre'. Apesar desse espaço acadêmico parecer interativo, os respondentes desconfiam do real valor das histórias para a instituição-escola, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Questão 08

| 8. As escolas ainda contam histórias? |                                           |                                 |                                                                          |                                            |
|---------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Tiago                                 | Mila                                      | Ian                             | Virgínia                                                                 | Beatriz                                    |
| Não. As professoras nem sabem contar  | Não. As escolas acham uma perda de tempo. | Não. Os alunos não gostam mais. | Não. As escolas acham que é besteira. Ainda tem matemática, português... | Não. Ninguém gosta de ouvir história mais. |

Fonte: Autora (2016).

Quanto à reflexão da questão 8, Mila e Virgínia acreditam que a escola não reconhece o valor das sessões de contação de histórias nas salas de aula, afinal de contas, quem precisa de narrativas fabulosas com tantas séries de

TV, webséries, novelas e filmes<sup>5</sup> com acesso livre, bombardeando os ouvidos dos alunos(as)? Provavelmente, por esse motivo, Ian e Beatriz tenham alegado que uma das razões para a escola não priorizar a contação de história, seja o fato de os próprios estudantes não apreciarem tal prática.

Entretanto, independente da escola pensar que a Matemática dos números irá enriquecer seus aprendizes e que um bom português pode torná-los políticos eloquentes, as narrativas perderam espaço na escola quando esta deixou de ser catequizadora e quando os ouvintes já não estavam mais interessados em responder ao enigma: Qual é a moral da história? Diante desse ouvinte irrequieto da atualidade, as instituições escolares recuaram, em lugar de criar novas narrativas de ensino e/ou novos contos que abrissem caminhos para diálogos que permitissem finais imprevisíveis. Por outro lado, para Tiago, por exemplo, o personagem que falta nesse colóquio é uma professora preparada para contar histórias. Através dessa declaração, além de delegar a função ao gênero feminino, repintando o quadro da jovem rodeada de crianças, Tiago também designa à professora mais uma função, a de contadora de histórias, instruída e motivada.

No que concerne a esse último assunto, o voluntário Tiago, como a maioria de nós, acredita que contar histórias seja uma tarefa fácil e ao alcance de qualquer um que desejar fazê-lo, porém, tornar-se um contador não é uma empreitada tão simples. A propósito, na prática, esse é um trabalho quase orgânico. Segundo Coelho (2000), contar história é saber prender a atenção da audiência sem desviar o seu interesse para a imagem do contador, colocando a fábula em segundo plano. Portanto, contar história não é atuar, pois o ator principal é o livro, o narrador apenas protagoniza suas linhas. Contar histórias é usar o corpo e a voz de maneira sincrônica, sem que isso vire uma apresentação grotesca. Por fim, na arte do ofício de contar, o narrador se coloca a serviço da trama, deixando que ela preencha a imaginação dos ouvintes com olhos, ouvidos e todas as sinestésias acionadas quando se ouve uma história bem contada.

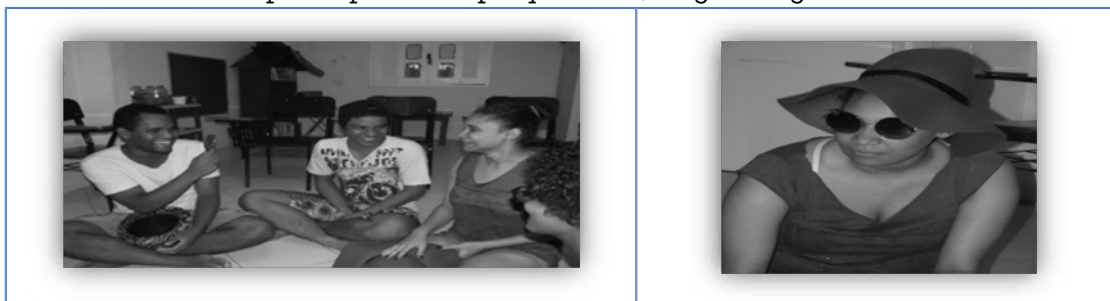
Tendo em vista que eu reconhecia as dificuldades de ser um contador, a partir de uma parceria entre a Pracatum e o Teatro Griô<sup>6</sup>, os voluntários e

5 Não há aqui a intenção em desmerecer nenhuma expressão de arte. Contudo, nesse instante, é a leitura que ocupa o lugar principal no bojo das discussões.

6 A declaração que atesta esse curso consta do Anexo da pesquisa.

eu participamos de um curso (Figura 1) com um dos maiores contadores de história do Brasil, professor Rafael Moraes. Aprendemos algumas técnicas, abordagens e realizamos leituras de textos sobre o folclore brasileiro para colaborar nas discussões propostas por Rafael, sobre a tradição oral do nosso país. Os meninos e meninas pareciam envolvidos e atentos às orientações do contador, que ao final do curso lhes perguntou como foi a experiência, ao que os alunos(as), em coro uníssono, responderam: “Mais difícil do que a gente pensava”.

Figura 1 – Curso de contação com Rafael Moraes – Teatro Griô. Registro fotográfico dos participantes da pesquisa: Ian, Tiago e Virgínia.



Fonte: Autora (2016).

Diante dessa dificuldade citada por esses participantes, direcionei a discussão para a Quadro 4.

Quadro 4 – Questão 09

| 9. Você acha que as escolas devem contar histórias? |                                            |                                         |                                |                                                    |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------|
| <b>Tiago</b>                                        | <b>Mila</b>                                | <b>Ian</b>                              | <b>Virgínia</b>                | <b>Beatriz</b>                                     |
| Sim. História é bom pra criança.                    | Sim. As crianças desenvolvem a imaginação. | Sim. As crianças podem sair do celular. | Sim. É um incentivo à leitura. | Sim. As crianças estão muito viciadas em internet. |

Fonte: Autora (2016).

Embora os adolescentes tenham chegado ao consenso de que a escola não tem desempenhado um bom papel como um lugar para ouvir e contar histórias, eles admitem, no item nove, que esse pode ser um ambiente de estímulo à escuta, de incentivo à leitura e pode ser um elemento catalisador para provocar o

distanciamento entre o público infantil e o uso excessivo das novas tecnologias.

Em relação à revolução das tecnologias, reconheço que estamos vivendo um período em que nunca se trocou tanta informação em uma velocidade extraordinária. As maneiras de se comunicar nunca foram tão sucintas, eficientes e expansivas, dado que crianças e adolescentes podem travar batalhas<sup>7</sup> com qualquer um, em alguma parte do mundo, sem que isso represente algum perigo real. Admito também, que diante desses avanços e da nova configuração da infância, de nada vai adiantar o saudosismo das brincadeiras de rua e do rodopio do peão de madeira, porque este é um movimento célere e sem volta, nem mesmo quando essa dinâmica envolve uma baleia azul<sup>8</sup> de aparência inofensiva, mas que levou alguns jovens à morte por meio de uma lista de tarefas estúpidas e inconsequentes.

Além das ofertas cibernéticas, Caruso (2003) destaca que a criança contemporânea tem estado atarefada em cumprir uma agenda de mini executivos, sem que sobre tempo para contos de fadas. Essa é a realidade do infante, que possui um poder aquisitivo que lhe permite exercer multitarefas. Entretanto, as crianças da periferia também estão ocupadas com os afazeres domésticos ou vendendo algum produto no mercado paralelo das ruas da cidade.

Em suma, vivemos um ciclo de mudanças que requer atitudes diferentes para novas leituras. Diante disso, tornou-se necessário inaugurarmos maneiras de contar histórias que concorram com a atenção dispensada às narrativas do celular. Ademais, é preciso construir figuras para essas narrativas que sejam tão apelativas quanto as imagens do youtube, bem como tentar encontrar saídas para associar o uso do livro às ferramentas tecnológicas que chegaram para ficar, trazendo inúmeros benefícios que não podem e nem devem ser ignorados. Para citar casos análogos, existem em média dois mil sites no Brasil que possuem livros disponíveis para contação de histórias (ex: Baú das Histórias, Universia, Pedagogia ao Pé da Letra etc.). Há uma variedade de programas que permitem a leitura de contos em PDF e os leitores podem se comportar como autores de suas próprias histórias e tê-las publicadas em páginas na internet (ex: *Myebook*, *Playfic*, *Nyah Fanfiction*, *Recanto da Letras* etc.). Ou ainda, a nova geração de ouvintes pode ter acesso a cordelistas que contam e cantam a vida do interior do Nordeste, através de sites como o da Revista Prosa Verso e Arte e Canal do Ensino. Enfim, são muitas possibilidades ocasionadas pela revolução

7 Refiro-me aos jogos de guerra online como *Godwars*, *Call of Duty*, *Battleship* e outros.

8 Jogo da Baleia Azul - suposto fenômeno surgido em uma rede social russa, ligado ao aumento de suicídios de adolescentes que (não) cumpriram os desafios ordenados por um grupo anônimo.

digital que podem conduzir o ouvinte e o leitor a um *'happy end'*, sem que estes tenham que passar pelo constrangimento de ter que beijar um sapo para encontrar um príncipe que, talvez, nem seja tão interessante, como será visto na análise da Quadro 5.

Quadro 5 – Questão 10

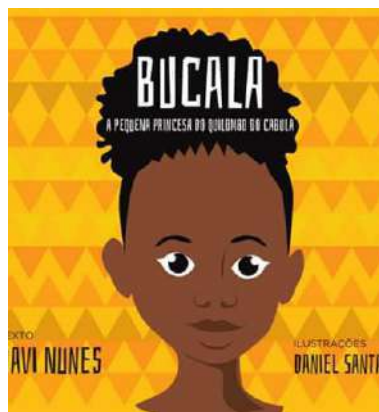
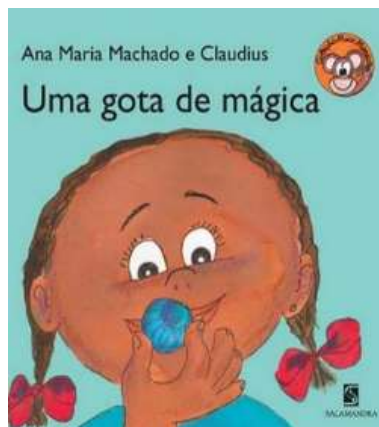
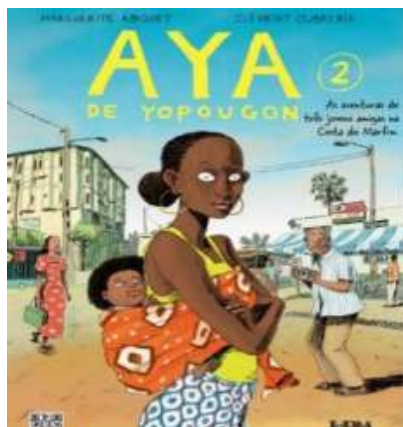
| 10. Qual história você não consegue esquecer? Por quê? |                                                                                                                            |                                                     |                                                                                                                                                         |                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tiago                                                  | Mila                                                                                                                       | Ian                                                 | Virgínia                                                                                                                                                | Beatriz                                                                                                           |
| João e o Pé de Feijão                                  | Cinderela. Agora não gosto mais. Acho que é história para as crianças brancas. Agora eu não gosto mais daquelas histórias. | Eu gostava de todas do Sítio (do Pica-Pau Amarelo). | Difícil. Eu não gosto dos contos de fada. Eu gosto dos livros de agora: <i>Harry Potter</i> , <i>Nárnia</i> , <i>Senhor dos Anéis</i> , <i>Mangás</i> . | Cinderela. Eu adorava aquele vestido e o sapato. Queria ser igual. Por causa da roupa, não por causa do príncipe. |

Fonte: Autora (2016).

As respostas dadas anteriormente, poderiam me auxiliar a definir o perfil de cada leitor, se não fossem as mudanças naturais de opinião, de preferências, de visão de mundo, de gênero literário ou até mesmo de referências identitárias no decorrer da história de cada um deles, como no exemplo de Mila. A participante se posiciona de maneira reflexiva e crítica quando admite que, para ela, não há mais encanto em ouvir a história de Cinderela, por uma questão de identidade. A fim de enfatizar o fato de não se sentir representada pela personagem, ela declara que “não gosta mais daquelas histórias”, provavelmente se referindo a outras princesas como Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel, entre outros estereótipos de personagens diferentes do fenótipo da participante. Eventualmente, na idade de ouvir as fábulas de princesa, Mila, que hoje tem 17 anos, ainda não havia sido exposta a uma literatura infantil menos ocidentalizada e mais diversificada que tem sido produzida nos últimos dez anos, como demonstrado na Figura 2:

Figura 2 – Capas dos livros de histórias infanto-juvenis





Fonte: Google Images (2017).

Outrossim, a menção dessas figuras femininas, me levaram a considerações etimológicas menos importantes, mas ainda no campo semântico da identidade. Estive fazendo algumas conjecturas, como, por exemplo: se em vez de Branca de Neve, o título do livro fosse 'Pérola Negra'? E se em vez de Bela, a princesa à espera do sentinela do bem, ela fosse alcunhada de 'A Gordinha Adormecida'? Ou ainda, e se em lugar de cabelos longos e loiros, as madeixas de Rapunzel fossem lindos cachos difíceis de pentear? Essas são reflexões inócuas por enquanto, mas será que poderiam refletir nos resultados das leituras ou tornar as princesas seres desencantados?

Possivelmente não. Porque se, por um, lado Mila não se sentiu representada, Beatriz diz ter adorado Cinderela e sua indumentária. Por conseguinte, sua resposta traduz o sentimento que os contos de fadas têm que provocar no ouvinte, que é a fantasia de vestir, falar, experimentar ser esse outro que está bem distante do real, afinal de contas, permitir imaginar produz os elementos e os quadros da história. Todavia, apesar do encanto de Beatriz pelo

vestido de princesa, ela demonstra não ter a síndrome de Cinderela, por isso o príncipe é o que menos interessa na narrativa. Acerca desse último objeto, Dowling (2002), autora do livro *O complexo de Cinderela*, conceituou a própria teoria como sendo “uma rede de atitudes e temores profundamente reprimidos que retém as mulheres numa espécie de penumbra e impede-as de utilizarem plenamente seu intelecto e criatividade”. (DOWLING, 2002, 26)

Não por acaso, Charles Perrault (1697), autor da primeira versão de Cinderela, aludiu à figura masculina, a função daquele que viria resgatar a princesa de todos os dragões e de bruxas que as aprisionavam por conta de sua beleza e educação submissa de dar náuseas nas leitoras da pós-modernidade, assim como Beatriz ao salientar que sua atenção está voltada para o brilho do sapato e que o príncipe nada tem a ver com o seu desejo de consumo. Essas nuances parecem revelar uma ouvinte do seu tempo e, portanto, Beatriz provavelmente não precise de um beijo para acordar para a vida, ela necessita mesmo é de um bom vestido para encarar a lida.

Guardadas as diferenças de opiniões entre Mila e Beatriz, Tiago, por seu turno, escolheu uma história de gosto bem popular entre as crianças. Isso porque, levante a mão quem nunca sonhou com feijões mágicos que resolvessem todos os problemas e ainda lhe conduzisse a uma escalada audaciosa até o céu? Dessa maneira, percebe-se que a fábula cumpriu sua função primária, a de fazer sonhar e ultrapassar as fronteiras do mundo físico e concretado de coisas óbvias e circunspectas.

Ian foi outro respondente que fugiu do firmamento carrancudo para habitar um Sítio em Taubaté, São Paulo, propriedade de Monteiro Lobato<sup>9</sup>. As histórias de Dona Benta e os bolinhos de chuva de Tia Anastácia, acompanhados das deliciosas narrativas da cozinheira, parecem também ser senso comum em se tratando de literatura infantil. Afinal de contas, a maioria das crianças gostaria de ter uma boneca que falasse de verdade e de brincar com um sabugo de milho cientista. A resposta de Ian também é a entrada da literatura brasileira nesse questionário, que até então estava dentro dos castelos medievais do ocidente. Por conseguinte, aproveito esse espaço para citar nomes que transformaram e contribuíram para o desenvolvimento do leitor infantojuvenil das duas últimas décadas, como: Ruth Rocha (Marcelo,

---

<sup>9</sup> Devido ao tempo e escopo deste estudo, não tratarei das questões recentes, relativas ao preconceito na obra de Lobato. Contudo, apesar de reconhecer a validade dessa discussão, para o tema da pesquisa, reconheço a maestria dos trabalhos do autor.

Marmelo, Martelo); Marina Colsanti (Uma Ideia Toda Azul e o premiado Breve História de um Pequeno Amor); Lygia Bojunga (A Bola Amarela); Ziraldo (O Menino Maluquinho); Ana Maria Machado (Bisa Bia, Bisa Bel e Enquanto o Dia não Chega); Ângela Lago (Sua Alteza, a Divinha); Chico Buarque (Chapeuzinho Amarelo); Sylvia Orthof (A Vaca Mimosa e a Mosca Zenilda); José Paulo Paes (Poemas para Brincar); Pedro Bandeira (O Fantástico Ministério de Feiurinha); Eva Furnari; Aparecida Ferreira de Jesus (As bonecas Negras de Lara), entre outros e outras.

O nome de João Ubaldo Ribeiro, também representante da literatura infantil, premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1983, na categoria O Melhor para O Jovem, com o livro Vida e Paixão de Pandonar - O Cruel, não foi incluído na lista anterior de maneira proposital, para que o autor pudesse abrir o trecho da pesquisa que irá se referir à produção literária dos escritores baianos. Este feito, por sua vez, será realizado através da também baiana Normeide da Silva Rios, professora da rede Estadual de Ensino da Bahia, autora do livro Os Caminhos da Literatura Infantojuvenil Baiana – em Sentido com o Leitor.

Além de João Ubaldo, Rios (2012) ressalta outros nomes como Betty Coelho Silva, contadora e formadora de contadores de histórias, escreveu livros que servem como verdadeiros manuais<sup>10</sup> para aqueles que desejam se aventurar no fascinante universo das narrativas. Glaucia Lemos e Sônia Robatto possuem vasta produção para crianças e jovens. Esta última, se destacou pela criação da revista Recreio, da Editora Abril, livreto lido por muitas crianças, devido ao seu caráter criativo e por abordar uma diversidade de assuntos. Maria Antônia Ramos Coutinho, Ruy Espinheira Filho, Aristides Fraga Lima, Fred Souza Castro, Ivan Claret Marques Fonseca, Ailton Rodrigues de Santana, Mabel Velloso, Aramis Ribeiro Costa, Marylene Soledade, Margot Lobo Valente, Raimundo Matos de Leão, Luís Pimentel são também grandes nomes que representam a literatura local. Rios (2012) igualmente destaca a atuação dos escritores baianos como tradutores responsáveis por adaptações de obras europeias e norte-americanas. Adonias Filho e Herberto Sales, por exemplo,

---

10 O livro Contar Histórias: Uma Arte Sem Idade apresenta pontos importantes como: escolha da história, e o estudo da história infantil. O livro traz de maneira simples e cativante formas de apresentação, indo desde uso da oratória a ferramentas como flanelógrafo e gravuras. Além de dicas e orientações sobre a duração de narrativas, temas, conversa antes da história e como lidar com eventuais interrupções por parte dos pequeninos. Os últimos capítulos finalizam com atividades que podem ser realizadas a partir da história e duas adaptações para dramatização.

contribuíram com esse segmento fazendo traduções e livres adaptações da Condessa de Segur<sup>11</sup> (RIOS, 2012, p. 88).

Por fim, concluo a análise da questão 10, declarando que a nossa literatura tem mais do que dendê, porque “a história não acaba quando termina, ela permanece na mente do ouvinte que a incorpora como alimento de sua imaginação criadora” (COELHO, BETTY, 1998, p. 59). Poderia assumir que são trabalhos como desses autores, que constroem respostas semelhantes às da Quadro 6:

Quadro 6 – Questão 11

| 11. Complete a frase abaixo da maneira que você achar melhor: Contar e ouvir história... |               |                                |                             |                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tiago</b>                                                                             | <b>Mila</b>   | <b>Ian</b>                     | <b>Virgínia</b>             | <b>Beatriz</b>                                                                            |
| Viajar.                                                                                  | É imaginação. | Brincar de ser outras pessoas. | É você atuar sem ser chato. | É você pensar que é outra pessoa, que pode morar em outro lugar, beber coisas diferentes. |

Fonte: Autora (2016)

Por esse viés, viajar, imaginar, brincar de ser outras pessoas, dizer textos que não são seus e até violar a lei, bebendo um absinto que permite não se ser chato e sair da mesmice de habitar o mesmo espaço, são liberdades que contadores e ouvintes de histórias usufruem e que podem ser estendidas a um número ainda maior de crianças e adolescentes se seguirmos e divulgarmos por exemplo, o trabalho de contadores como o de Otávio Júnior (2011), conhecido como o livreiro do Alemão. Júnior (2011), que tem uma trajetória muito parecida com os indivíduos desta pesquisa, começou sua jornada como contador de histórias autorais, criadas e adaptadas por ele para a realidade dos moradores do Morro do Alemão. Após alguns anos de apresentações nas escolas da comunidade, ele fundou o projeto ‘Ler é 10 – Leia Favela’, com o objetivo de oferecer às crianças desse lugar acesso aos livros da maneira mais rápida. Segundo o autor, o livro é algo distante, já que na entrada de cada comunidade há locadoras de DVD cheias de novidades pirateadas e *lan houses*<sup>12</sup>

11 Obras da Condessa de Segur: *Nouveaux Contes de fées* (Novos contos de Fadas); *Les Petites Filles modèles* (As meninas exemplares); *Les Malheurs de Sophie* (Os desastres de Sofia) etc.

12 As *lan houses* (*Lan - Local Area Network*) surgiram como uma imitação dos *cybers cafés* europeus,

que permitem seus usuários navegarem para além dos limites do Morro e, além desses serviços, existem os postes de luz sobrecarregados de gambiarras de TV à cabo que possibilitam o convívio dos moradores com atores/atrizes e cantores(as) internacionais. Contudo, de acordo com o depoimento do autor, me parece que dentro desse mundo de facilidades, não há uma porta pequena e discreta que dê acesso a uma livraria, ainda que esta seja um estabelecimento clandestino, como um ponto extra da SKY<sup>13</sup>.

No bairro do Candeal, não há uma livraria e nem uma biblioteca, mas há um projeto semelhante ao de Otávio Júnior, no qual a participante Virgínia foi favorecida podendo ler os livros mencionados por ela na resposta da questão 10 (Harry Potter, Nárnia, Senhor dos Anéis, Mangás). O projeto denominado Café com Letras foi elaborado pelo Instituto Iris em parceria com a Pracatum e, sua grande inovação foi a transformação de carrinhos ambulantes de café<sup>14</sup> (Figura 4) em bibliotecas itinerantes que levam literatura para as comunidades do Candeal e da Península de Itapagipe.

Figura 4 – Projeto Café com Letras



Fonte: Google Images (2016).

onde os usuários podem pagar para utilizar um PC com acesso à *internet* e a uma rede local.

13 Empresa concessionária brasileira de serviços de telecomunicações. Trabalha com televisão por assinatura via satélite e *internet* banda larga.

14 São carrinhos que parecem os famosos trios elétricos que arrastam as multidões de foliões carnavalesco. O artefato foi considerado patrimônio cultural da Bahia.

## Considerações finais

### *Entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra*

Para concluir essa parte da história, usarei as palavras da contracapa do livro de Júnior (2011), nas quais mais uma vez o autor retrata o cotidiano do Morro, já conhecido por quase todos através dos relatos midiáticos e sangrentos. Entretanto, os jornais não registram as tentativas que alguns moradores fazem para superar a violência, o preconceito e resistir à oferta de viver um mundo de ostentação financiado pelo tráfico. Segundo Júnior (2011), apesar dessa dura realidade, ele admite ter tido uma infância feliz e, mais do que isso, se declara realizado pelo trabalho de incentivo à leitura com a gente da sua comunidade, através do projeto Ler é 10, porque:

Sei, por experiência própria, que as crianças daqui têm uma visão muito estreita do mundo. Quase não saem da favela. Ficam presas aqui dentro. Foi a leitura que me libertou dessa prisão. Tudo isso me levou a receber o Prêmio Faz Diferença, do jornal O Globo, em dezembro de 2008. A reportagem também estampou o apelido pelo qual muita gente me identifica hoje em dia: 'O Livreiro do Alemão'. Uma história que começa no meio de um monte de sacos de lixo. (JÚNIOR, 2011).

Isto posto, por tudo que discuti neste estudo e, tendo em vista as reflexões suscitadas, reconheço que é uma condição desafiadora, aliar o ensino de inglês a fatores políticos e sociais, às questões de cidadania e identidade, através da contação de histórias realizada em língua materna. Compreendo a complexidade da proposta, porém, concluo afirmando que o encontro de línguas pode vir a ser "uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras em direção ao novo, por serem estas determinantes e afetar substancialmente as discursividades fundadoras e constitutivas do sujeito" (SERRANI, 2001, p. 256-257).

Por acreditar em tal premissa, que este estudo configurou-se em uma tentativa de explorar novas estratégias didáticas que oportunizaram a reflexão e revisão de práticas no contexto das aulas de inglês como língua franca,

tornando a aprendizagem de línguas um espaço transformador de atitudes e valores, principalmente, catalisador da ascensão social do aprendiz. Dessa maneira, vislumbro a possibilidade dos aprendizes-participantes deste trabalho, deixar de serem ONG (Organização Não Governamental), para servirem como ING (Indivíduos Não Governamentais) em função de um aprendizado político, compartilhado e local.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*. n.30, 2001, p. 109-137.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- CARUSO, C. *A importância da literatura na formação da criança*. Disponível em: <http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>. Acessado em 6 janeiro de 2017.
- COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1998.
- COELHO, N. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- DOWLING, C. *Complexo de Cinderela*. Tradução de Amarylis Eugênia F. Miazzi. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- EVARISTO, C. Do desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. *Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 139-159.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras: estudos linguísticos*, Vol. 8, n.14, 2007, p. 1-27.
- JORDÃO, C. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista. Let, & Let*. Uberlândia-MG, v.26, n.2, 2010, p. 427-442.
- OTÁVIO, J. *O livreiro do Alemão*. Rio de Janeiro: Panda Books, 2011.

RIOS, N.S. da. *Os Caminhos da Literatura infantojuvenil baiana: em sintonia com o leitor*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 13-267.

SILVESTRE, V.P.V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2008.

SOUZA, A. L.S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hiphop*. São Paulo: Parábola, 2011.



**Mauricio J. de Souza Neto**

Licenciado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês) pela Universidade Federal da Bahia e Mestre em Língua e Cultura pela mesma universidade. Possui certificados de proficiência e ensino de língua inglesa pela University of Cambridge. Com experiência de ensino no Brasil e no exterior (Fulbright Alumni at University of Arizona), desenvolve trabalhos na área de ensino e de aprendizagem de línguas em perspectiva contra-colonial, e tem interesse em trabalhos dessa natureza e na relação entre língua, raça, cultura e comunidade. É membro da REPENSE ? Rede de Pesquisadores NegreS de Estudos da Linguagem, e integra o grupo de pesquisa DTer - Discurso e Tensões Raciais , da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

# AUTORAS E AUTORES

**Ana Claudia Cury Calia de Souza-Luz** is a Brazilian PhD from the State University of Londrina - Universidade Estadual de Londrina (UEL) and was a visiting scholar (CAPES) at Teachers College, Columbia University, in the year of 2019. Having worked as a language teacher educator at UEL and as a critical reader and content editor for several books approved by the Brazilian National Textbook Program, her main research project studies the role of social justice in pedagogical practices and the designing of textbooks materials for language teaching. (anaclaudiacuryluz@gmail.com)

**Devon Fischer** é doutoranda no Departamento de Linguística da Universidade da Geórgia. Suas áreas de pesquisa incluem Sintaxe e Aquisição de Segunda Língua. Devon é graduada em Linguística e Espanhol e mestra em Linguística Hispânica. Devon ensina espanhol para diversos níveis, tendo lecionado na UGA e, atualmente, na North Oconee High School.

**Eliana Souza Pinto** é Indígena Tremembé, Licenciada em Letras Portugêses pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), professora, revisora, feminista, ativista das causas indígenas e ambientais e membro do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI). elianasouzaesp@gmail.com

**Felipe Coelho Iaru Yê Takariju**, indígena selvagem em retomada do povo Takariju, CE. Tataraneto de Maria Albino da Conceição, Bisneto de Maria Vieira de Sousa, Neto de Maria Juraci Rodrigues Coelho e filho de Gonçalo de Oliveira Brito, Ana Célia de Sousa e Regina Telma Coelho. Estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEPG e membro do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI). coelho.87.F@gmail.com

**Jaqueline Santos de Souza.** Sou uma Mulher Negra, Soteropolitana e Mãe de Benjamin. Mestre em Língua e Cultura e Doutoranda em Linguística Aplicada pela UFBA, Graduada em Letras com Inglês pela UCSAL e Especialista em EJA. Desenvolvo pesquisa no campo do ensino-aprendizagem de línguas, numa perspectiva decolonial, leciono Inglês e Português na Rede Pública de Salvador e Lauro de Freitas-BA há 15 anos, além de revisar e escrever textos científicos e literários. Integro os grupos de pesquisa: Rede de Pesquisadores Negres em Estudos da Língua(gem) e Rede Kunhã Asè de Mulheres na Ciência.

**Jean Costa Silva** é doutorando no Departamento de Linguística da Universidade da Geórgia. Suas áreas de interesse são Aquisição de Segunda Língua e Sintaxe. Jean é graduado em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), já lecionou no Brasil, EUA e Eslováquia, e se especializou no Reino Unido. Ele também atuou como assistente de professor pela Fulbright, ensinando Português como língua estrangeira no Departamento de Línguas Românicas da UGA.

**Kelly Barros** é Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, dentro do escopo dos seguintes temas: educação para justiça social; democratização do ensino-aprendizado de inglês como língua franca (ILF) em espaços localizados nas margens (em abrigos, hospitais, comunidades quilombolas); língua-culturas contra hegemônicas; diálogo intercultural e políticas públicas para o acesso democrático a língua inglesa. Filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN) e à Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem (REPENSE).

**Letícia Fraga** é professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) dos cursos de graduação em Letras e do PPG em Estudos da Linguagem. Membro do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI). leticiafraga@gmail.com.

**Maria Carolina Almeida de Azevedo** graduada em Letras (português/Inglês) pela Universidade Estácio de Sá, especialista em Educação e Relações Raciais pela Universidade Federal Fluminense, mestranda em Educação com ênfase em Diversidades e Relações Étnico-raciais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, membro do Coletivo Docente Agbalá e escritora.

**Vera Lúcia Lopes Cristovão** is an Associate Professor at the department of modern foreign languages (LEM) and a member of the Language Studies Graduate Program (PPGEL) at Londrina State University (UEL), the leader of the research group called Language and Education, a researcher for Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and vice-coordinator of the special interest group (GT) of genre studies from

the National Association of Graduate Programs of Linguistics and Literature (ANPOLL), in Brazil. She holds her master ((1996) and doctoral (2002) degrees as well as one post-doctoral research (2007-2008) from the Applied Linguistics and Language Studies Graduate Program from Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) and a post-doctoral research in Linguistic Studies (2012) from Minas Gerais Federal University . She has been a visiting scholar at University of California - campus de Santa Barbara ( october, 2012 to january, 2013) and at the University of Carleton (september, 2017 to february, 2018).(veraluciacristovao@gmail.com).

**Victor Carreão** é mestre e doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Já atuou como examinador de exames de proficiência e trabalha como professor de língua inglesa, em diferentes contextos educacionais, desde 2007.

# Índice remissivo

## A

Aprendizagem 38, 59, 64, 81, 83, 89, 96, 97, 99, 107, 119, 135, 137, 138

## B

BNCC 6, 11, 67, 72, 81, 82

## C

Ciência 11, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 74, 103, 104

Colonialidade 11, 71, 75, 92, 95

Cultura 57, 63, 67, 71, 72, 81, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 124, 137

Currículo 37, 67, 72, 73, 77, 86, 87, 91, 95, 97

## D

Decolonialidade 73, 74, 75, 76, 77, 83

## E

Ensino 5, 12, 38, 59, 67, 69, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 101, 105, 107, 108, 111, 112, 116, 119, 121, 123, 125, 134, 137, 138, 139

Escola 38, 56, 63, 68, 77, 83, 86, 88, 97, 117, 119, 121, 124, 125, 126

## G

Gênero 69, 76, 125, 128

## I

Identidade 12, 38, 70, 71, 81, 83, 88, 89, 97, 99, 100, 101, 106, 121, 128, 129, 134, 135

Inglês 7, 12, 38, 72, 73, 75, 77, 78, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 121, 134, 135, 136, 137, 139

## J

Justiça Social 8, 10, 105

## L

Língua 8, 9, 10, 11, 12, 52, 63, 64, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 134, 137, 139, 140

Língua Inglesa 6, 11, 67, 81

Línguas africanas 11, 85, 93

Línguas estrangeiras 86, 88, 100, 101, 108, 111, 112

## O

Opressão 68, 70, 75, 76, 83

## P

Povos indígenas 6, 11, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65

Práticas pedagógicas 11, 89, 90, 117  
Pretuguês 6, 12, 85, 92, 94, 95, 96, 97

## **R**

Raça 69, 70, 76, 82, 91, 137

## **S**

Sociedade 57, 64, 68, 69, 71, 85, 86, 88, 91, 94, 96, 97, 104, 118

## **T**

Texto 5, 11, 54, 67, 104, 115

## **V**

Varição linguística 12, 104, 105, 108, 109, 112  
Violência 10, 68, 72, 78, 85, 87, 88, 90, 134

