

PRAXIOLOGIAS (DE)COLONIAIS EM CENÁRIO DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS: PERCEPÇÕES DOCENTES EM UMA DUETNOGRAFIA

(DE)COLONIAL PRAXIOLOGIES IN AN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES CONTEXT: LANGUAGE TEACHERS' PERSPECTIVES IN A DUOETHNOGRAPHY

Douglas Freitas dos Santos¹, Cláudia Jotto Kawachi Furlan²,

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil
Orcid: 0009-0009-2450-0142
e-mail: dougfreitas.prof@gmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil
Orcid: 0000-0003-4699-6774
e-mail: claudia.furlan@ufes.br

Recebido em 31 de janeiro de 2025

Aceito em 02 de abril de 2025

Resumo: A língua inglesa desempenha hoje um poder inestimável em todo o mundo, sendo entendida por muitos como língua franca e/ou língua colonizadora. É neste cenário que o projeto Inglês para Fins Acadêmicos (Ifa), lotado dentro do programa Rede Andifes e desenvolvido em uma universidade federal brasileira, se encontra. O foco do programa é oferecer, a docentes, técnico-administrativos e estudantes de pós-graduação da universidade, cursos em inglês voltados a temas acadêmicos, tendo também como objetivo a formação de professores-bolsistas, partindo de temas como inglês para fins específicos/acadêmicos, material didático e sua complexidade, educação linguística, dentre outros. É extremamente complexo, contudo, pensar em educação crítica e decolonialidades quando o programa já nasce obedecendo a uma normativa global, isto é, seguindo a necessidade de espalhar e desenvolver a língua inglesa e tudo o que ela representa. Neste sentido, este estudo duoetnográfico busca pensar como as (de)colonialidades se fazem presentes nas práxis de um professor-bolsista e uma professora-formadora do programa, oferecendo, assim, questões que provocam não só reflexões acerca das praxiologias dos autores, mas da própria existência de programas como o pesquisado. Neste trabalho, compartilhamos algumas experiências no contexto de inglês para fins acadêmicos, analisamos trechos de um material didático elaborado por um dos autores e buscamos construir e reconstruir sobre nossas vivências na tentativa de valorizarmos perspectivas locais.

Palavras-chave: Inglês para Fins Acadêmicos. Decolonialidades. Material didático. Duoetnografia.

Abstract: The English language holds an immense power worldwide currently, often regarded as a lingua franca and/or a colonizing language. It is within this context that the English for Academic Purposes project, part of the Rede Andifes program and developed at a Brazilian Federal University, operates. The goal of the program is to offer academic courses in English for faculty members, administrative staff, and graduate students at the university. It is also committed to teacher education, as undergraduate and graduate students, teachers at the program, participate in discussions on topics such as English for Specific/Academic Purposes, the complexity of teaching materials, language education, and others. However, it is highly complex to engage in critical education and decolonial perspectives when the program itself is inherently aligned with a global norm—namely, the need to spread and develop the English language and all that it represents. In this regard, this duoethnographic study seeks to explore how (de)colonialities manifest in the praxiologies of a scholarship-supported teacher and a teacher educator within the program, raising questions that challenge not only the authors' praxis but also the very existence of programs like the one under study. In this article, we share some experiences in the context of English for Academic Purposes, we analyze parts of teaching material developed by one of the authors and we aim to build and rebuild our experiences in an effort to highlight local perspectives.

Keywords: English for Academic Purposes. Decolonialities. Teaching Materials. Duoethnography.

DE ONDE PARTIMOS

O movimento decolonial vem contribuindo para repensarmos as maneiras como vemos e concebemos aulas de línguas (Pardo, 2019; Freitas-Santos, 2024; Fortes, 2024). Como docentes de língua(gen)s – ainda que em realidades levemente distintas (uma professora universitária-formadora e um professor-bolsista) –, tem sido nossa preocupação desenvolver praxiologias alinhadas às decolonialidades. Aqui tratamos de práxis enquanto práticas informadas (Menezes de Souza; Duboc, 2021), ou seja, aquilo que praticamos, enquanto docentes, com ciência, em uma realidade que não permite isolar teoria e prática, mas que faz uma acontecer com a outra indissociavelmente. Seguindo esse raciocínio, concebemos colonialidades como a herança deixada pelos países colonizadores àqueles que sofreram o processo institucional de colonialismo (Duboc; Siqueira, 2020; Leroy, 2022), o que abarca desde dimensões materiais até questões sociais e culturais devido a políticas impostas no período colonial que reverberam até hoje. Decolonialidades, por sua vez, é a consciência dessas marcas violentas e o questionamento e a resistência diante delas, provocando rupturas e insurgências nas amarras coloniais (Oliveira; Lucini, 2021). Considerando a complexidade dos fenômenos, optamos por marcar os termos no plural, pois isso evidencia a onipresença, força e pluralidade dos conceitos em diversos espaços, como no da sala de aula, levando-nos ficar atentos, enquanto docentes, de suas armadilhas.

É extremamente complexo, contudo, pensar em praxiologias decoloniais quando se está inserido/a em ações com foco em pautas globais de internacionalização, no nosso caso, ações de desenvolvimento da língua inglesa, uma vez que essa língua tem sido considerada a língua da ciência atual. Porém, parece-nos incoerente que tal processo englobe diferentes dimensões de cooperação entre indivíduos e instituições de ensino superior (De Wit; Hunter, 2015) e, ao mesmo tempo, apenas uma língua estrangeira seja amplamente valorizada. Assim, nossas práxis docentes são permeadas por questionamentos e contradições sobre o que fazer em um programa voltado à determinada perspectiva de internacionalização ao mesmo tempo em que nos vemos imbricados em pedagogias decoloniais (Walsh, 2015).

Será que devemos mesmo participar de um programa com pautas tão globais? Qual o nosso papel? Será que há espaço para educação linguística quando se cobram números e resultados mensuráveis? Esses são alguns questionamentos que movem nossas práticas como coordenadora e professor da ação de Inglês para Fins Acadêmicos (Ifa), em uma Universidade Federal. Esse programa é fruto da política de internacionalização da universidade e está vinculado à Rede Andifes - Idiomas sem Fronteiras, a qual será discutida mais adiante¹. Como coordenadora (Cláudia), meu papel é formar professores (estudantes de graduação em Letras Inglês ou de pós-graduação em Linguística e Letras) para atuarem no contexto de ensino para propósitos acadêmicos e organizar as ofertas de turmas (e as burocracias que fazem parte do trabalho docente, por mais que não gostemos dessa parte). Como professor (Douglas), meu papel envolve planejar e propor cursos, minicursos e oficinas, desenvolver material didático e ministrar aulas. Resumindo dessa forma para o escopo deste texto, até parece pouco, não é? Ao longo deste texto, caro/a leitor/a, com base nos nossos relatos, convidamos você a refletir sobre as complexidades que envolvem o trabalho docente em diversas dimensões.

Assim, considerando a proposta da ação Ifa e nossas atuações, nos perguntamos, com base na provocação de Leffa (1999, p. 14), se estamos ensinando a língua inglesa para atender aos nossos anseios ou para “servir aos interesses dos outros”. É urgente pensarmos as nações as quais vendem e promovem a língua inglesa e os motivos para tal. Finardi, Santos e Guimarães (2016), por exemplo, apontam para a verificação feita por vários pesquisadores acerca da “coincidência” do ranking de melhores universidades ser elencado, nos primeiros lugares, por instituições anglófonas ou que adotam inglês como língua de instrução, deixando para trás as que não se enquadram nas características descritas. O questionamento feito por Leffa nos impele a sempre perguntar o que e como fazemos enquanto docentes, cientistas, estudantes e pessoas: estaríamos estudando, produzindo, vivenciando a língua inglesa para servir aos interesses dos outros países? Ou estaríamos nos apropriando dela para servir ao nosso? E qual seria o nosso interesse? Existe a possibilidade de valorizarmos práticas locais em programas com foco tão globais?

¹ Caso você não conheça esse programa e já queira ter acesso a algumas informações, nós o convidamos você a visitar o website: <https://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>.

É considerando tal complexidade que escrevemos este artigo, na esperança de contribuir para discussões envolvendo um programa de internacionalização voltado para a língua inglesa e sua aproximação das (de)colonialidades. Para atingir tal objetivo, para além das contribuições de outros pesquisadores sobre os temas, contamos com as vivências e as óticas dos autores deste texto. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza duoetnográfica em que dialogamos entre nós e as vozes de outros pesquisadores, propondo, assim, reflexões acerca dos temas supracitados.

Escolhemos essa metodologia porque ela possibilita, como salientam Sawyer e Liggett (2012), um processo multidialógico envolvendo diferentes perspectivas sobre um assunto ou evento e narrativas sobre essas situações. Buscamos, portanto, compartilhar nossas visões sobre a experiência com o Ifa no intuito de interpretarmos nossas vivências, angústias e percepções em um método que nos permite localizar nossos olhares e vozes de maneira multifocal, holística e contextualizada.

Nesse sentido, o artigo está configurado da seguinte forma: após esta introdução, nos dedicamos a explicar a metodologia de pesquisa. Em seguida, divagamos acerca do tópico (de)colonialidades no Ifa, primeiro sob a ótica do professor-bolsista e depois com as lentes da professora-formadora, não como uma tentativa de hierarquia, ou de um binarismo entre mim *versus* você, mas com vistas a enfatizar o nosso posicionamento de que cada perspectiva é localizada, ou seja, embora compartilhadas algumas vivências, os pontos de vista são singulares e trazem nuances importantes que não nos permitem universalizá-los. Depois das reflexões, que envolvem também conversas entre os autores e a análise de um material didático, enfatizando a multimodalidade da pesquisa autoetnográfica (Basoni, 2022; Merlo, 2022; Freitas-Santos, 2024; Malta, 2024), retomamos alguns tópicos e visões que se mostraram pertinentes ao longo do trabalho e finalmente concluímos com algumas defesas e incertezas.

A DUOETNOGRAFIA: UM JANTAR A DOIS

A autoetnografia surge nos Estados Unidos na década de 1970, vinculada a estudos nos quais membros de um determinado grupo falam de suas próprias culturas (Basoni, 2022). A autora citada explica que a metodologia foi impulsionada após áreas

como Sociologia, Comunicação e Antropologia defenderem a promoção de narrativas pessoais e subjetivas na ciência para vislumbrarmos a riqueza de vivências múltiplas e localizadas na pesquisa, permitindo cientistas se enxergarem enquanto sujeitos capazes de considerarem suas subjetividades ao fazerem ciência. Para Ono (2018), estudos autoetnográficos possibilitam estabelecer relações entre indivíduos, sociedades, culturas, instituições, profissões, permitindo que o(a) pesquisador(a) aborde suas emoções e suas vivências.

No Brasil, a metodologia segue a sua afinidade na área de Ciências Humanas desde os anos 2000 (Basoni, 2022; Merlo, 2022; Basoni; Merlo, 2022) e, em 2012, ela é adotada por Cecília Barão Alegretti em sua dissertação de mestrado, inaugurando uma era de popularidade da metodologia na área de línguas e literaturas, sobretudo em trabalhos circunscritos na Linguística Aplicada (LA), como descrito no mapeamento realizado por Freitas-Santos (2024). Entendemos que essa predominância na área da LA pode estar relacionada às mudanças nesse campo, as quais ressignificam concepções estruturais de língua e linguagem, de ensino e de aprendizagem, e, principalmente, de pesquisas nesse contexto. Temos nos preocupado com estudos sobre educação linguística (Ferraz, 2018; 2024) que nos aproximem das diversas realidades vividas, trazendo as subjetividades, identidades e os corpos (Hashiguti, 2023) de quem pesquisa para esse universo ainda tão cartesiano.

Nos apoiamos em Ono (2018) para compreender que essa metodologia de pesquisa nos permite ir além das normas impostas:

A autoetnografia pode corroborar com um fazer científico que leve em consideração propostas da pós-modernidade e o pensamento pós-colonial, em uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados. As investigações convencionais se tornaram parte de um círculo metodológico que precisa ser expandido, indicando uma possibilidade na qual o fazer científico possa ser executado por uma perspectiva pautada pelo pensamento pós-colonial, com o cuidado de não se reproduzir aquilo que se pretende romper (Ono, 2018, p. 53).

Assim, ainda que descrita como pouco explorada na visão de Basoni (2022), a autoetnografia vem propondo rupturas necessárias no mundo acadêmico, como defendido por Ono (2018), sendo capaz de já ramificar, a partir de si mesma, maneiras outras de fazer ciência, como é o caso da duoetnografia.

Se, na autoetnografia, o/a pesquisador/a se torna participante ativo/a da sua pesquisa, sendo, portanto, o foco de estudo ao mesmo tempo em que é autor/a daquele trabalho (Ono, 2018; Basoni, 2022; Adams; Jones; Ellis, 2022), a duoetnografia propõe diálogos não só entre pesquisador(a)-objeto-acadêmicos, mas entre duas pessoas empenhadas em se escutarem e se transformarem de maneira direta com o outro, que estará colaborando, com suas visões particulares, nessa escuta e transformação. Tal descrição está em consonância com as interpretações de Fortes e Ferrari (2021) sobre a metodologia:

A ênfase da duotetnografia pode ser na permissão a pesquisadores para lembrarem suas experiências passadas e sentidos atrelados a eles por meio do diálogo e, conforme eles engajam em conversas (sejam elas faladas ou escritas), novas percepções emergem, fornecendo novas oportunidades de ressignificação (Fortes; Ferrari, 2021, p. 374, nossa tradução).

Nesse cenário, enxergamos a duoetnografia como um jantar íntimo a dois, em que os autores expõem abertamente e com profundidade também epistêmica as suas visões, crenças e vulnerabilidades com vistas a provocar o outro à sensibilidade, à escuta e à transformação a partir das vivências compartilhadas. É, portanto, uma oportunidade para conhecer mais profundamente até mesmo aquelas pessoas com as quais convivemos frequentemente, mas que apenas em um jantar íntimo e pautado pelo rigor metodológico a dois poderíamos ter acesso a camadas mais profundas do outro e, a partir dele/a, às nossas próprias nuances.

É nesse cenário íntimo que a próxima seção traz a ótica de um dos autores deste trabalho, acompanhada de interações entre os dois autores a partir das palavras do primeiro; a sessão seguinte, dessa vez partindo das percepções da segunda autora, segue o mesmo formato.

DE QUE (DE)COLONIALIDADES FALAMOS AO PENSAR NO INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS?

O professor-bolsista

A língua inglesa desempenha hoje um poderio magistral em todo o mundo, configurando-se como o idioma da comunicação do século XXI. Em outras palavras,

a língua inglesa está presente em diversos cenários, e na academia isso não seria diferente: impulsionada pelos fenômenos de internacionalização, é a língua inglesa que impera em eventos, trabalhos e escritas acadêmicas (Rosa; Duboc, 2022).

É nessa conjuntura que o Ifa na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) nasce². De acordo com a página oficial do programa, lotado na SRI³, o Ifa oferece, ao longo do ano, cursos, minicursos e oficinas voltados para a aprendizagem de tópicos acadêmicos em inglês, como “Compreensão Escrita: artigos científicos”, “Produção Oral: debates”, “Produção Escrita: ensaios” e muitos outros. Os eventos variam entre presencial e virtual, e o público-alvo é formado por docentes, técnico-administrativos e estudantes dos mais diversos programas de pós-graduação da Ufes.

É um incômodo pensar na não inclusão da graduação dentro do público-alvo por me lembrar da discussão trazida por Mastrella-de-Andrade e Rodrigues (2014) quanto à importância de investigarmos o tema identidades. Segundo os autores, estudar o fenômeno supracitado e associá-lo ao ensino-aprendizagem de idiomas é entender quais são as identidades que têm acesso a esse universo das línguas e quais têm seu acesso negado. Privar o acesso ao Ifa, um programa de extrema qualidade e gratuito, a estudantes da graduação é permitir que apenas um determinado grupo (que, na visão dos gestores, atua diretamente no processo de internacionalização) tenha direito de usufruir do programa.

Entendo que o público-alvo foi pensado para fomentar a internacionalização na universidade e que já houve momentos em que o acesso foi expandido a toda a comunidade acadêmica (oficinas pontuais e em cursos cujas inscrições iniciais para o público-alvo não atingiram o mínimo de participação⁴). Entretanto, se o objetivo for, de fato, a internacionalização da universidade, não faz sentido promovermos a proficiência linguística de uma parcela mínima de pessoas, enquanto o outro grande

² Desenvolvido desde 2021 pela Divisão de Línguas da Secretaria de Relações Internacionais (doravante SRI) da universidade com a participação de professoras e estudantes dos cursos de Letras Inglês e Estudos Linguísticos da UFES, o programa conta, ainda, com o apoio de recursos da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras.

³ Veja mais em: <<https://internacional.ufes.br/pt-br/ifa-idiomas-para-fins-academicos>> Último acesso em 16 de dez. de 2024.

⁴ Momentos em que participei enquanto professor, podendo haver outros quando ainda não fazia parte do programa.

público seguir não estudando e/ou publicando em inglês, e, assim, participando de eventos internacionais.

Entretanto, para que se concretize esse cenário em que o Ifa se expande e acoberta toda a comunidade da Ufes, recursos financeiros devem ser pensados e ampliados. Digo isso pois uma das maiores vantagens de se trabalhar no programa, apesar dos atrasos constantes, é o pagamento, oriundo do governo federal, devido à participação da universidade na Rede Andifes IsF. Os professores-bolsistas recebem uma quantia, a depender do seu nível de escolarização, para atuarem por 20 horas semanais⁵ – uma soma que muitas escolas não pagam, fazendo professores se interessarem pelo programa. Apesar de a quantia ser boa para muitos, este está longe de ser o único ponto positivo do Ifa.

Como professor-bolsista que passou pelo programa por exatos dois anos e alguns dias, sei do impacto que o Ifa tem na vida de professores que queiram expandir suas experiências profissionais no sentido de se aprender enquanto se educa. Como eu já havia tido experiência enquanto professor-bolsista no IsF antes de a minha bolsa ter sido cortada no governo Bolsonaro (Freitas-Santos, 2024), ao ser selecionado para atuar no Ifa – agora como mestrando –, o medo de ter minha bolsa cortada, como acontecera no passado, me fez aproveitar ao máximo a experiência. Por esse motivo, como as professoras-formadoras me davam liberdade para escolher, eu fui muito criterioso nas escolhas dos cursos que iria ministrar. A cada oferta, que variava entre cursos com a carga horária de 8, 16 e 32 horas, eu raramente repetia um tema, pois sabia que a experiência de algo desconhecido, estudá-lo, organizá-lo e desenhar seus materiais era um privilégio o qual dificilmente eu teria em um lugar fora dali. Dessa forma, ao longo dos dois anos e alguns dias que fiquei no programa, ofereci 11 cursos e 6 oficinas distintos, ora focados em tópicos linguísticos ora guiados por temas culturais, sempre resguardando o teor acadêmico exigido pelo programa.

Para além da quantidade ampla de cursos e oficinas inéditos, é válido considerar o trabalho qualitativo. A estratégia na escolha do tema a ser ministrado circundava não no que eu já sabia ou era familiar, mas na crença de que a melhor maneira de se

⁵ Dentre o trabalho a ser desenvolvido dentro das 20 horas semanais, encontram-se o de participar de reuniões pedagógicas, envolver-se nas ações da SRI quando solicitado, preparar cursos e oficinas, desenvolver o próprio material didático e, evidentemente, ministrar aulas.

aprender um tópico, para mim, era/é ensinando-o. Dito de outro modo, eu desafiei a minha zona de conforto selecionando tópicos que eu deveria/gostaria de saber ou me aprofundar e, portanto, poderia fazê-lo por meio do ensino.

Nesse ponto, apesar do ganho colossal reconhecido durante e após a passagem no programa, torna-se necessário dizer que tal recompensa não veio de maneira fácil. No início da minha admissão, para além de estar no mestrado fazendo três disciplinas, eu também era funcionário público em dois municípios e, conseqüentemente, duas escolas em turnos diferentes. Além de deixar de fazer exercício físico para conciliar os vários mundos os quais eu habitava naquele momento, tive de gastar minhas folgas legais não para me divertir ou descansar, mas para desenvolver, com qualidade, as várias identidades que eu assumia naquele tempo. Tal consideração é necessária para defendermos uma formação docente que permita a seus participantes fazerem escolhas que chacoalhem seus *status quo*, isto é, que expandam e aperfeiçoem suas aprendizagens e experiências por meio de escolhas que fujam daquilo com o qual já estão familiarizados, proporcionando uma transformação a qual somente a educação pode trazer.

Outrossim, é importante salientar que, embora meus colegas bolsistas e eu tivéssemos liberdade para escolher e até criar um curso que fizesse sentido para nós e nossos estudantes, ainda estávamos implicados em um cenário muito fechado – o de fins acadêmicos. Reconheço a necessidade de pensarmos dentro de um universo (neste caso, o de Fins Acadêmicos), pois nos permite trabalharmos a criatividade quando desenvolvida a partir de limitações. Esse exercício de criatividade pode inclusive ajudar a aprimorar o seu trabalho quando o local onde você opera carece de equipamentos e tudo o que você tem é a sua mente, chegando, ainda assim, a escolhas conscientes. Não consigo não pensar, contudo, no que poderia emergir caso não tivéssemos essa limitação imposta.

É daqui que mencionamos, uma vez mais, os estudos decoloniais que, de acordo com Duboc e Siqueira (2020), Oliveira e Lucini (2021) e Freitas-Santos (2024), surgem na academia a fim de pensar as consequências às quais países que colonizaram e foram colonizados institucionalmente no passado manifestam atualmente, evidenciando marcas que permanecem vivas até hoje. Prova disso é a língua inglesa, imposta pela Inglaterra em diversos países, continuar imperando não apenas em

países institucionalmente colonizados, mas agora em todo o mundo, sendo o idioma que conduz eventos e escritas acadêmicas até em lugares cuja língua oficial e/ou nativa não é a inglesa.

Estamos cientes de que o Ifa opera nesse cenário em que preparamos e desenvolvemos a proficiência de nossos estudantes para que possam participar de eventos internacionais e publicar seus trabalhos em língua inglesa, contribuindo, assim, para a manutenção colonial da língua. Ademais, temos ciência de nosso privilégio enquanto professores de uma língua que é sempre requisitada e, assim, nos permite ter ganhos financeiros, enquanto outros profissionais de outros idiomas podem não ter as mesmas regalias.

Compreendemos, contudo, que, apesar de o fim ser a manutenção de uma língua colonizadora, existem nuances no Ifa que merecem devida atenção, como, para além das colonialidades já expostas, as decolonialidades possíveis.

Foquemos, dessa forma, em relações de poder. Enquanto professor-bolsista, conforme já mencionado anteriormente, eu senti uma liberdade muito grande para testar e aprender com/no programa. Essa sensação eu devo à relação horizontal que houve entre mim e as professoras coordenadoras que, embora estivessem em uma posição hierárquica de poder, contribuíram para o sentimento de bem-estar e de segurança que eu experienciei.

Outra questão envolvendo decolonialidades refere-se ao local e ao material didático. Diversos autores (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Martinezes; Diniz de Figueiredo, 2019; Menezes de Souza; Duboc, 2021; Duboc; Menezes de Souza, 2021, Rosa; Duboc, 2022) enfatizam o *lôcus de enunciação* como essencial para que as decolonialidades façam sentido. Isso significa que, diferente da tentativa de uma homogeneização universal, as decolonialidades valorizam epistemologias e vivências localizadas, recusando, assim, modelos e padrões globais que não permitem pluralidades variáveis (Menezes de Souza; Duboc, 2021; Rosa; Duboc, 2022).

Alinhando-me a essas ideias, em Freitas-Santos (2024), defendo a ideia de o/a docente desenvolver o seu próprio material para que os estudantes – o público-alvo daquele recurso – possam receber um material em que eles vejam sentido e que vejam a si mesmos, uma vez que, nesse cenário decolonial, o/a professor/a não

seguiria acriticamente um livro didático – que foi imposto a ele/a sociohistoricamente –, além do/a educador/a considerar a realidade e as necessidades dos estudantes em sua complexidade.

Nesse sentido, acredito que, ainda que com amarras institucionais, a minha prática enquanto professor elaborador de meu próprio material foi decolonial à medida em que eu seguia o propósito “particular” de ensinar Inglês para Fins Específicos/Acadêmicos (Ife/Ifa)– o de colocar o/a estudante como centro da aprendizagem e, assim, desenvolver meus próprios recursos. Isso implicava, além de seguir as propostas dos cursos, considerar os educandos e suas necessidades, impossibilitando, dessa forma, que eu seguisse um livro didático impositor, por exemplo, mas que buscasse meios que fizessem sentido para o nosso local, imprimindo, intrinsecamente nos materiais, os nossos corpos (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Martinezes; Diniz de Figueiredo, 2019; Duboc; Menezes de Souza, 2021; Menezes de Souza; Duboc, 2021; Rosa; Duboc, 2022; Hashiguti, 2023) e realidades (Freitas-Santos, 2024).

Assim, recupero um material didático elaborado por mim em uma oferta do segundo semestre de 2023 para a turma de “Inglês como Língua de Instrução”. A turma foi composta inicialmente por docentes da universidade, tendo chamado, após a lista de professores inscritos se esgotado, estudantes de pós-graduação que haviam almejado a vaga.

Antes mesmo do início do curso já estava previsto no documento “Planejamento detalhado do módulo” (o qual nós professores-bolsistas tínhamos o hábito de preencher e de compartilhá-lo com as professoras-formadoras antes do início dos módulos) o tópico “decolonialidades”. A minha proposta era de, ao falar de Inglês como Língua de Instrução, abordar as políticas, as tramas e as colonialidades que estavam por trás dessa abordagem, a fim de, ao atuarem nas brechas (Duboc, 2012; Basoni, 2022), estarem cientes dos papéis que eles, enquanto docentes dispostos a adotarem o idioma como língua de instrução, estariam desempenhando.

Quadro 1 – Nós coloniais

C: D, será que não estamos sendo muito otimistas com essa ideia de que docentes vão refletir sobre seus papéis usando a LI? Tenho a impressão de que EMI virou uma tendência nas universidades e concede certo prestígio para quem participa disso. Afinal, quem é esse(a) docente que vai ministrar aulas de suas especialidades em inglês? Essa pessoa deve “saber muito inglês” para dar conta disso. Além dessa notoriedade que o domínio do inglês ainda tem, existem os números e rankings... mas confesso que não estou a fim de falar deles agora.

D: Eu acho que você está certa em relação a EMI virar uma tendência nas universidades - estamos na era da internacionalização, afinal. Era essa conversa que eu gostaria de ter com os professores-estudantes que participariam do curso e, esperançosamente, iriam ministrar suas aulas em inglês - eles teriam que saber do que está por trás dessa decisão nada simples. Eu não tenho conhecimento do que aconteceu pós-curso. Não sei quais professores adotaram o inglês ou passaram a ver a abordagem com “outros olhos” - a buscar mais conhecimento acerca do tema e etc. Também não sei quais professores refletiram mais sobre o que está por trás do EMI, mas acredito que, quando nós professores propomos uma educação crítica/decolonial, temos de acreditar desde antes da primeira aula, que acontecerá uma mudança na sala de aula, correto? E é nisso que eu me apego, pois se eu vou para a sala de aula já com o pensamento de que não vai dar certo, as chances de dar errado são grandes, eu acho.

C: Com certeza, D. Talvez meu comentário tenha sido pessimista, né? Mas acho que minha preocupação era pensar em até que ponto conseguimos agir nesse sistema feito para nos explorar. Que bom que você me lembrou do nosso papel como educadores... é bem isso, não se trata de mudar a realidade (bem que gostaríamos), mas de repensar nossas praxiologias.

Fonte: Elaboração própria

Apesar de a aula destinada ao tópico estar prevista apenas no quinto encontro (3ª semana de curso), as (de)colonialidades emergiram muito antes – como na atividade de *ice-breaker*⁶ em que estudantes e professor, por meio da língua inglesa e imagens pessoais ou não, expunham um lado mais humanizador de si mesmos, revelando emoções, sentimentos e histórias que raramente configuram a figura do(a) professor(a)-pesquisador(a). Também notei os desesperos dos professores-estudantes que demonstravam constantemente a “dificuldade” que tinham em se expressar em inglês, muitos deles, creio eu, por estarem em busca de um inglês “perfeito”, “puro”, “sem defeitos”, como se isso fosse possível. Via, muitas vezes neles, que a busca pelo inglês perfeito fazia com que ficassem nervosos e, assim, cometessem erros linguísticos no idioma.

Assim, na aula destinada ao tópico “decolonialidades”, os estudantes já estavam mais familiarizados com os conceitos associados ao tema. Com a flexibilidade do

⁶ Termo em inglês que, em uma tradução literal em português, significa “Quebra-gelos” - geralmente uma atividade na primeira aula do início do ano/semestre para conhecer o(a) professor(a), os(as) colegas e a si mesmo(a) por meio de dinâmicas que extrapolam a “seriedade” esperada de uma aula.

cronograma no Ifa, acabamos focando em “decolonialidades” apenas na 7ª aula (quarta semana). Por conta do escopo deste texto, disponibilizaremos o material aqui⁷ e convidamos os/as leitores/as a acompanharem a nossa análise juntos/as conosco. A primeira atividade foi um aquecimento com a seguinte frase:

Fig. 1. Iniciando a conversa

WARM UP!

1) Reflect on the following sentence:

Do you know what a foreign accent is?

It is a sign of bravery.

— Amy Chua, Battle Hymn of the Tiger Mother

Fonte: Acervo pessoal

A minha tentativa, já nessa primeira atividade, era fazer com que eles se sentissem mais à vontade no idioma, querendo mostrar a eles que poderiam apropriar-se da língua inglesa mesmo não sendo nativos; que o fato de eles serem estrangeiros era o que os tornava mais corajosos por se aventurarem em um território metaforicamente tão desconhecido e que ao mesmo tempo era o que os fazia ser tão especiais: não haveria ninguém no mundo igual a eles e seus sotaques singulares.

Depois, partimos para uma explicação sobre decolonialidades⁸. Por ter familiaridade com o tema (foi um dos grandes troncos da minha dissertação de mestrado), não tive dificuldades em procurar e encontrar os materiais apropriados para discutir o tópico com os meus estudantes, como as contribuições de Duboc e Siqueira (2020) mostram. Contudo, era a primeira vez que eu discutia o tema na posição de professor, o que me faz lembrar o quão nervoso eu fiquei por estar falando de um assunto tão complexo em uma língua estrangeira que eu estudo desde os 10 anos, mas que volta e meia, na época, me deixava escapar um erro linguístico aqui e outro conceitual ali, corroborando a minha ideia de que o inglês “perfeito” nos moldes de pureza não existe.

⁷ Acompanhe o material aqui:

<<https://drive.google.com/file/d/1oXKqMBElyB0Vlwn7ORdKxgMuLTole45/view?usp=sharing>> Data de último acesso: 18 de abr. de 2025.

Quadro 2 – Onipresença das colonialidades

C: As colonialidades estão everywhere, né? Há sempre a insegurança de não dar conta de falar sobre algo em inglês como falávamos em português. Por que não conversamos mais sobre isso com nossos pares? Com nossos alunos? Por que ainda nos apegamos a prestar atenção a um “erro” ou a alguma pronúncia diferente? Don't worry, D, it's just a comment.
D: Everything everywhere all at once! Às vezes eu me pego pensando “E quando eu for professor universitário e tiver que conduzir temas complexos na língua alvo? Não vou dar conta!!” E aí eu me lembro: “pelo amor de Deus!! Você tem um mestrado em decolonialidades! Está tudo bem errar e, se a aula for boa, o erro linguístico será o menor dos problemas!”
C: Amei essa referência ao filme mais maluco e maravilhoso que vi nos últimos anos.

Fonte: Elaboração própria

Ainda sobre o material didático, após a explicação dos autores expostos e a minha interpretação a partir deles, a atividade seguinte solicitava, das/os estudantes, as relações que poderiam ser feitas entre cinco textos verbais pequenos (entre 4 e 15 linhas) e decolonialidades. É válido destacar que os textos selecionados eram científicos, com as contribuições de Leffa (1999) e Duboc e Siqueira (2020). A contribuição do primeiro autor citado era em língua portuguesa, o que também me faz repensar o que seria uma aula de língua estrangeira. Socio-historico-culturalmente, a aula de língua estrangeira, especialmente de institutos de idiomas, despontava-se com o objetivo de ensinar linguisticamente o idioma. E talvez, no IFA, também se apontava esse propósito. Ao pesar o foco da aula para além do “English only”, trazendo textos em português devido à relevância do conteúdo, nós podemos pensar maneiras-outras de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em seguida, propus um bate-papo em inglês com base nas seguintes perguntas: *a) Is it important to study decolonialities? Why?; b) What are some traces of colonialities that can be seen in our societies? How do you relate education to decolonialities? How do you relate EMI to decolonialities?*

Nesse ponto, é importante destacar que todos a/os estudantes demonstraram-se abertos à ideia de se pensar decolonialidades e suas complexidades ali naquele contexto, embora alguns tenham se manifestado dizendo que era a primeira vez que estudavam o tema.

Logo após essa atividade, interpretamos imagens, assistimos a vídeos e os relacionamos com as (de)colonialidades, conforme pode ser visto no material disponibilizado.

Por meio das mídias, discutimos imperialismo, educação bancária, estereótipos e a supervalorização do que vem de fora e é hegemônico em detrimento do que é produzido localmente. Com os vídeos – todos comerciais de um mesmo empreendimento de idiomas –, fiquei feliz em saber que, além da problematização de uma pronúncia “correta”, os estudantes também apontaram para a ênfase que os comerciais davam à figura do nativo, como se o fato de ele/a ser nativo/a em língua inglesa fosse o suficiente para se tornar professor/a do idioma. Os meus estudantes, felizmente, não acreditavam nesse discurso e compartilharam a crença de que técnicas e estudos também devem fazer parte da figura do/a professor/a de língua(gen)s.

Além da já mencionada ruptura da ideia do ensino e aprendizagem de línguas apenas no idioma-alvo, nesta atividade em específico há também outros textos multimodais, o que abre espaço para linguagens plurais, em vez de trabalharmos e pensarmos apenas em um sentido de língua.

Dessa forma, considero que não apenas o tema da aula foi além do que estamos acostumados a encontrar em cursos de lfe/lfa, mas a própria aula em si demonstra uma ruptura no que se entende por ensino de línguas, linguagens e conhecimentos.

É pertinente também aprofundarmos esta discussão trazendo a tríade a qual Menezes de Souza (2019b) propõe como pedagogia decolonial. Nos referimos ao que o autor sinaliza como Identificar-Interrogar-Interromper.

No primeiro ponto, Menezes de Souza nos impele a identificar as colonialidades, uma ação que, à primeira vista, nos parece simples, mas que apenas sujeitos cientes das colonialidades conseguiriam fazê-lo. Outrossim, Menezes de Souza e Duboc (2021) apontam para a facilidade de enxergar a colonialidade no outro, mas a dificuldade que muitas pessoas têm de a verem em si mesmas.

No segundo ponto, o professor nos induz a interrogar as colonialidades. *Por que elas ocorrem? De onde elas vieram?* podem servir de exemplos de perguntas pertinentes a serem feitas.

Por fim, o terceiro ponto da tríade determina que devemos interromper as colonialidades, já que sabemos o quão violentas e opressoras elas são. Contudo, nem sempre é possível chegar à “última etapa” da tríade proposta pelo professor. Isso se dá porque já somos seres colonizados (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza;

Martinezes; Diniz de Figueiredo, 2019; Menezes de Souza; Duboc, 2021; Rosa; Duboc, 2022), o que quer dizer que não conseguiríamos purificar uma sociedade que está corrompida com a colonização institucional e, por consequência, impregnada de colonialidades. Isso significa que, ainda que tentemos, haverá momentos em que, conscientemente ou não, promoveremos colonialidades seja em sala de aula ou fora dela.

Quadro 3 – Otimismo: ilusão ou estratégia?

C⁹: Fico pensando se não estamos otimistas demais com esse cenário. Pessoalmente, vejo muitos ganhos nessa experiência. Hoje mesmo recebi a mensagem de um professor-bolsista que iniciou no IFA há dois meses. Ele disse que está adorando ser professor. Fiquei extremamente feliz com esse retorno, pois é isso que me mantém nesse programa, ou seja, a oportunidade de formação docente desformatada. Porém, será que não estou romantizando essa situação? A língua é colonizador, sim. O programa quer números, sim. Os investimentos financeiros poderiam ser bem mais significativos. Mas nós temos oportunidade de formação docente. Não sei mais o que pensar, D. Help me!!!

D: Ser otimista também é uma estratégia de luta e sobrevivência. Não acho que problematizar 24 horas faça necessariamente que tenhamos melhoras sociais, mas imagino que tenhamos pioras individuais (?), no sentido de adoecermos nossas mentes e corpos enxergando o que o mundo tem de ruim, pois a lista é enorme. Estamos todos em um trama perigosa em que o capital faz o mundo girar, o que faz com que não tenhamos, na maior parte do tempo, escolhas verdadeiramente individuais, mas programadas para operarem neste sistema. Por isso, acho que cabe a nós enxergarmos o que dá para tirar de bom nesse mundo, pois também acho que a lista é enorme, e assim continuar lutando até que a língua se torne menos colonizadora, o programa busque outros fins que não números e os investimentos financeiros sejam maiores. O que não dá, na minha visão, é ficar de braços cruzados apenas esperando que um salvador branco venha nos salvar (ele não virá).

Fonte: Elaboração própria

Em uma outra análise, devemos nos lembrar também de que somos apenas uma parte de um sistema muito maior que nós. Ou seja, não somos responsáveis ou temos controle de grande parte do sistema do qual fazemos parte. Assim, não conseguimos mudar o cenário em que nos são garantidos privilégios por sermos professores de inglês e, com isso, contarmos com grande parte de recursos a que outros profissionais infelizmente não terão acesso.

Apesar disso, estamos cientes de nossos benefícios e do nosso cenário, o que nos faz alcançarmos parte da tríade proposta por Menezes de Souza. Isso nos leva a atuar nas brechas (Duboc, 2012; Basoni, 2022) e, assim, desenvolver uma pedagogia sujeita a uma constante mudança e problematização, em vez de um método fixo e rígido que não nos garanta a reflexão.

A professora-formadora

Minha experiência com inglês para fins específicos e acadêmicos teve início no período de graduação, entre 2000 e 2004, quando cursei Letras Português-Inglês. Durante o curso, por conta de parcerias estabelecidas entre o Departamento de Letras e uma companhia aérea, sob a coordenação de duas professoras do departamento, eu e outras colegas de curso, atuamos como professoras de inglês nessa empresa. O foco do projeto incidia na preparação de cursos, aulas e desenvolvimento de material didático para fins específicos. Diante da necessidade dos funcionários da empresa, isto é, mecânicos de aeronaves que precisavam ler manuais de manutenção, escritos em inglês, os cursos ministrados tinham como objetivo o aprimoramento de habilidade de leitura. Portanto, fazíamos a análise dos manuais usados por eles e preparávamos materiais para a prática de estratégias de leitura.

Confesso que, nessa época, minha visão de língua e linguagem ainda era bastante calcada em preceitos estruturalistas, visto que minhas aulas eram focadas no ensino da gramática, em sentidos fixos e únicos, além de ter uma concepção hegemônica dessa língua, valorizando o tal falante nativo e outros aspectos que vinham com esse “combo”. Afinal, foram anos de estudo e de atuação em escolas de idiomas que adotavam o método audiolingual. Porém, este texto não é para contar a minha história com o ensino de línguas, apenas fiz essa ressalva sobre minha perspectiva na época por julgar relevante para entender como o processo de formação docente possibilita repensar conceitos pré-estabelecidos que estavam cristalizados em minha prática docente.

Quadro 4 – A busca pelo novo

D: E está tudo bem, na década de 2000, você ter uma visão de língua estrutural, né? Isso me fez lembrar do meu desespero em estar me alinhando ao ensino tradicional em vez dos novos estudos dos letramentos (e suas ramificações). Parece que a gente sempre quer estar em consonância com a mais nova e última concepção de educação, como se fosse um produto que a gente precisa adquirir antes que surja outro e *boom* – precisamos correr para comprá-lo!

C: Com certeza. Os interesses de estudos naquele momento eram diferentes e, como você disse, precisamos estar atentos para não buscar apenas “o que está na moda”. Naquela época e, infelizmente, até hoje, os livros didáticos eram os donos do saber. Então, além de ainda não estarmos tão envolvidos com os letramentos (sobretudo os digitais), ainda éramos reféns do livro didático e dos métodos. Professor bom era o professor bem treinado. Isso me lembrou aquela discussão que tivemos na última aula da disciplina X. Lembra, D? Você e o A apontaram como o papel do professor mudou e como podemos celebrar algumas conquistas, apesar da minha constante angústia sobre esse cenário.

Fonte: Elaboração própria

Voltando ao ensino de inglês para fins específicos, depois da experiência com a companhia aérea, atuei em outro projeto de extensão com foco no inglês para propósitos acadêmicos e, dessa vez, as aulas eram ministradas para estudantes da pós-graduação em Física de uma universidade pública. Nesse momento, eu já estava na pós-graduação e já havia tido outras experiências com Ife e Ifa, atuando como professora substituta na graduação em Letras Português - Inglês e também como aluna, quando cursei disciplinas para estudantes internacionais durante o doutorado sanduíche. Talvez você, leitor(a), já deve estar se perguntando aonde vou chegar com isso. Bem, minha expectativa é mostrar que minha caminhada com Ife/Ifa começou há algum tempo, o que é diferente da realidade vivenciada pelos bolsistas que atuam sob a minha supervisão atualmente.

Assim como discutido por Vial, Acorinti e Sarmento (2024), a maior parte dos professores bolsistas do Ifa - Ufes são estudantes de graduação, que ainda não possuem experiência docente e não tiveram contato com esse cenário em disciplinas do curso de Letras. Posso dizer que foi assim para mim também quando comecei. No caso da Ufes, temos uma disciplina optativa intitulada "Ensino de inglês para fins específicos", mas devido a sua não obrigatoriedade e não regularidade de oferta, muitos professores bolsistas não têm essa disciplina em seus históricos. Alguns possuem experiência docente, mas não com contexto específico, ou seja, são professores de inglês geral e precisam se familiarizar com o ensino de Ife/Ifa, como sugerem Medeiros e Silva (2023).

Gostaria de voltar à narrativa de algumas partes da minha caminhada para vincular a minha atuação de agora com a minha prática em 2012, quando participei como professora bolsista no então chamado inglês sem Fronteiras, que depois passou a abranger mais idiomas, sendo nomeado Programa Idiomas sem Fronteiras e, atualmente, Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras. Foi nesse período que compreendi o que era participar de um programa de internacionalização, afinal, estávamos no auge do Ciências sem Fronteiras. Esse programa mudou o cenário nacional no que tange mobilidade acadêmica e impactou o ensino de inglês para fins específicos e acadêmicos, fomentando a elaboração de políticas linguísticas (Gimenez; Passoni,

2016; Kawachi-Furlan; Kawachi, 2020). Não cabe, neste momento, tecer minhas considerações sobre esse cenário. Quem sabe em outra oportunidade.

Quando assumi a coordenação pedagógica do então Idiomas sem Fronteiras na Ufes, eu já conhecia o programa, já havia participado de vários encontros e formações, e, principalmente, já tinha elaborado material didático para esse contexto. Essa foi a grande contribuição do programa para a minha experiência docente. Embora já tivesse desenvolvido materiais em outros projetos e instituições, ter essa oportunidade no IsF foi ímpar. A coordenadora do Programa na época desenvolvia pesquisas sobre material didático e Ife/Ifa, então tivemos o privilégio de aprender com uma especialista na área. Os materiais eram feitos em grupos, participávamos de vários encontros de feedback, estudávamos e escrevíamos os materiais a muitas mãos. Eu experimentei o que era um trabalho coletivo nesse ambiente e vi como estava distante de outros espaços em que tinha atuado, marcados por competição e ações individuais. Portanto, eu não via outra forma de seguir com o programa na Ufes que não fosse pela elaboração de material didático, pela formação docente crítica e pela colaboração entre os participantes (Kawachi-Furlan; Kawachi, 2020).

Assim como relatado pelo primeiro autor deste texto, desenvolver material didático requer empenho e muito tempo. São horas e horas para selecionar textos, vídeos, áudios, para escrever, revisar, formatar, dentre tantas tarefas. Por outro lado, para mim, esse é o grande diferencial de atuar com ensino para fins específicos. Como dificilmente encontramos um livro didático que atenda às necessidades dos(as) estudantes, conforme também relatam Vial, Acortini e Sarmento (2024), elaborar o próprio material é a opção mais apropriada. Devo admitir que tenho várias ressalvas com livros didáticos. Acho que são muito distantes das realidades dos aprendizes e, quando se trata de um curso específico voltado para um tema ainda mais específico, essa distância fica ainda mais evidente. Então, desde minha atuação como professora bolsista até como coordenadora, a elaboração de material didático tem feito parte dessa experiência, o que acaba “contagiando” os professores bolsistas, levando muitos a se envolverem com pesquisas (Mozer; Kawachi-Furlan, 2018; Vieira; Kawachi-Furlan, 2019; Freitas-Santos, 2024) ou a atuarem profissionalmente nessa área.

Quadro 5 – O valor do material didático

D: Desenvolver material didático é custoso, mas a recompensa é superior ao custo, né? Porque embora estejamos todos fazendo um material didático para um único cenário possível, o conhecimento construído ali pode ser levado a outros cenários e salvar a vida de muita gente, como relatado na minha dissertação. É por isso que disciplinas voltadas ao material didático e programas como a Rede Andifes/IFA devem continuar existindo! E, claro, que as condições para que os professores possam desenvolver seus próprios materiais sejam repensadas, pois é extremamente difícil apresentar bons resultados quando você dá inúmeras aulas, é pai, mãe, filho e ainda precisa preparar seus materiais.

C: Quando aprendemos a elaborar material didático para um contexto específico, nos sentimos confiantes para adaptar e elaborar materiais para diversos contextos, né?

Fonte: Elaboração própria

Acredito que o desenvolvimento de material didático possibilita localizar alguns aspectos desse universo do ensino de língua inglesa. Temos discutido sobre decolonialidades e repensado as nossas praxiologias tanto em sala de aula como na pesquisa. Porém, quando se trata de inglês para fins específicos e acadêmicos, sinto que a colonialidade está ainda mais marcante. Como pensar em romper com colonialidades se a escrita acadêmica é totalmente regida por padrões norte-americanos e eurocêntricos? Como promover rupturas se, para um artigo ser aceito em determinadas publicações, precisamos de uma declaração de que foi revisado por um nativo? Como pensar em criticidade se programas de mobilidade acadêmica exigem um certificado de proficiência e um determinado nível de domínio da língua, afinal os donos dessa língua é que devem dizer quem pode ou não ser usuário dela? Voltamos, assim, ao questionamento inicial: a quem serve essa língua e esse ensino?

Devo estar sendo ingênua, mas, na tentativa de atribuir sentido a esse contexto, acredito que por meio da elaboração de material didático conseguimos valorizar as perspectivas locais, conseguimos fazer escolhas que sejam apropriadas à nossa realidade e, principalmente, como discutido pelo primeiro autor deste texto, construímos relações mais horizontais entre os professores bolsistas e também entre eles e seus estudantes, pois colaboração é um elemento-chave nesse cenário. Novamente, ressalto que o trabalho coletivo na atuação dos bolsistas impacta a formação docente e as relações que esperamos construir nessa profissão, o que também influencia na atuação desse bolsista, pois o ensino de lfe/lfa depende da troca entre docente e estudante, como bem apontado por Vial, Acorinti e Sarmento (2024,

p. 124): “a sinergia entre o professor, especialista em linguagem, e o aluno, especialista em sua própria área de conhecimento, é essencial.”

Como já deve ter ficado evidente, não buscamos respostas com este texto, tampouco acreditamos que seja possível fazer isso. Nosso intuito foi refletir sobre algo que nos incomoda no contexto Ife/Ifa e, talvez buscando certo otimismo na profissão e na academia, encontramos na elaboração de material didático oportunidades de formação docente que dialogam com nossas perspectivas decoloniais de língua, linguagem, educação e formação docente.

ONDE ESTAMOS

Ao iniciarmos este artigo, não sabíamos quais sentidos seriam construídos. Embora estejamos implicados de perguntas problematizadoras, como nos sugere Pennycook (2010), nossos anos de vivência na colonialidade e nas imposições de uma academia marcada por preceitos modernos e iluministas, como critica Hashiguti (2023), parece nos fazer buscar respostas ou resultados. No entanto, como aprendemos com Sawyer e Liggett (2012), a duoetnografia (e, obviamente, a autoetnografia) se distancia de noções únicas e fixas da realidade, haja vista a natureza do método em privilegiar olhares localizados e contextualizados, em vez de verdades vendidas como absolutas. Portanto, foi em meio a incertezas, como também pontuam outro/as pesquisadore/as que se aventuram a desenvolver pesquisas autoetnográficas (Ono, 2018; Basoni e Merlo, 2022, Freitas-Santos, 2024; Malta, 2024) que tecemos considerações sobre nossas vivências no IFA.

Com Menezes de Souza e Duboc (2021), aprendemos a associação entre decolonialidades e o local, bem como a importância de enfatizarmos essa aproximação. Com isso, buscamos enfraquecer as lógicas universalizantes e passamos a valorizar não apenas aquilo que nos foi instituído a obedecer – o livro didático, a figura que vem de fora (nativo), dentre outros –, mas também damos atenção às epistemologias que são construídas ao nosso próprio redor. Isso requer coragem para desobedecermos ao que foi programado para acontecer, revelando nossos corpos e nos impulsionando a reconhecer também o que é feito aqui e agora. O Ifa, ainda que sendo fruto de natureza global, nos permite pensar as nossas

praxiologias e assim nos faz aproximarmo-nos, nas várias frentes aqui mencionadas, das decolonialidades. Assim, alcançamos a coragem necessária para fomentarmos uma ruptura urgente e iminente, mesmo que ela não ocorra da forma como gostaríamos ou na proporção que desejamos.

Ponderamos, contudo, que essa ruptura não se traduz com a proibição, a ausência e/ou a troca de recursos destinados ao ensino de língua inglesa para qualquer outro idioma. Alguns estudiosos (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Duboc, 2021) nos alertam para o fato de que o movimento decolonial não significa transferência, imposição ou inversão de hegemonias. Cremos em políticas de multilinguismo que busquem investir na educação linguística em diversas línguas. Acreditamos que essa é a ponte para que, dentre muitas possibilidades, possamos dar as mãos uns aos outros por meio das línguas, linguagens e culturas que constituem os outros e a nós mesmos.

Encerramos este texto resgatando o que Sawyer e Liggett (2012) nos lembram: em um duoetnografia, por envolver perspectivas múltiplas, podem-se criar tensões, novas ideias e redimensionamentos. Julgamos que, no processo de tessitura deste artigo, não houve tensões, mas provocações desencadeadas pelo jantar a dois, de cujo cardápio constava diversas opções, como decolonialidade, internacionalização, formação docente, material didático, educação linguística, inglês para fins acadêmicos e tantos outros. Como esperado nessa ocasião, escolhemos algumas delas para compartilhar nossas construções, desconstruções e reconstruções sobre essa rica experiência.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; JONES, S.; ELLIS, C. Making sense and taking action: creating a caring community of autoethnographers. In: ADAMS, T.; JONES, S.; ELLIS, C. (ed.) **Handbook of autoethnography**, 2022, p. 1-20.

BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu?** Reflexos e Refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico. 2022. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.

BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: história e

identificações. **Revista (Con)textos**, Vitória, v. 16, n. 35, 2022, p. 79-93. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/39011>. Acesso em 12 dez. 2024.

DE WIT, H.; HUNTER, F. Understanding Internationalisation of Higher Education in the European Context. In: DE WIT, H.; EGRON-POLAK, E.; HOWARD, L.; HUNTER, F. **Internationalisation of Higher Education**. Brussels: European Parliament, 2015, p. 41 - 58. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em 18 de abr. 2025

DUBOC, A. P. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. Tese de doutorado. 2012. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. 2012

DUBOC, A.P; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, 2021, p. 547-576. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TrwWgmtXdqLnDjnFtPNWFxh>. Acesso em: 13 nov. 2024.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, [S. l.], v. 2, n. 19, 2020, p. 297-331. Disponível em: https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status_quaestionis/article/view/17135. Acesso em 12 dez. 2024.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FERRAZ, D. M. **Língua-linguagem, educação e educação linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FINARDI, K.; SANTOS, J.; GUIMARÃES, F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 233-255. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/7514>. Acesso em 10dez. 2024.

FORTES, L; FERRARI, L. Agency and Subjectivity in Pandemic (Neoliberal) Times: A Duoethnographic Study. Disponível em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 21, 2021. p. 371-398. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tfNRnkSRBYPFDQ8phsrYpJz/>. Acesso em 20 jan. 2025.

FORTES, L. Reflexões autoetnográficas e decoloniais sobre a práxis na formação de Letras Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, p. 1-24, 2024.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ifuBfKpmGjv8rGZpt4gJMrG/>. Acesso em 18 abr. 2025

FREITAS-SANTOS, D. **O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: Decolonialidades e Representatividades por meio do trabalho com material didático.** Dissertação de mestrado. 168 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2024.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 115–126, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.10>. Acesso em 18 jan. 2025.

HASHIGUTI, S. T. O corpo nos estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; CADILHE, Alexandre José; SILVA, Ivani Rodrigues (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 154-183.

KAWACHI-FURLAN, C.; KAWACHI, G. Internalization, Policy and Teacher Education: A critical look at the impacts of the Language Without Borders Program into two Brazilian Universities. In: Calvo, L. C. S.; KADRI, M.; PASSONI, T. P. (Org.). **Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from applied linguists**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 82-99.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2024

LEROY, H. R. Corazonar. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 83-90.

MALTA, L. S. **“É preciso transver o mundo”: a sensibilidade na educação linguística com crianças na perspectiva plural**. 2024. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2024.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; RODRIGUES, J. A. A construção de identidades no livro didático de inglês: Classe social, raça e o Outro. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 143-162.

MEDEIROS, E. M. SILVA, V. L. R. A percepção de ser docente de inglês para fins específicos: um estudo com professores da UFAM. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 13, p. 01 - 20, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2113>. Acesso em 18 jan. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins**, Western Cape, v. 6, n. 1, 2019, p. 9-13. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/336089407_Introduction_and_Decolonial_Pedagogies_Multilingualism_and_Literacies . Acesso em 18 abr. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZES, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **REVISTA X**, Curitiba, v. 14, n. 5. p. 05-21, 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em 20 jan. 2025.

MENEZES DE SOUZA; L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, . p. 876-911, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599>. Acesso em 20 jan. 2025.

MERLO, M. C. R. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. Tese de doutorado. 2022. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.

MOZER, I. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Not by the book: a experiência de desenvolver material em um curso de Inglês para Propósitos Específicos do Programa Idiomas sem Fronteiras. **A COR DAS LETRAS**, v. 18, p. 145-162, 2018.

ONO, F.T.P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/veredas/article/view/27956>. Acesso em 20 dez. 2024.

OLIVEIRA, E. de S; LUCINI, M. **O Pensamento Decolonial**: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, v. 08, p. 97-115, 2021.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, Brasília, DF, 18(2), 2019, p. 15–40. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104>. Acesso em 18 abr. 2025

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. **Australian review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1 – 16.16, 2010.

ROSA, G. C.; DUBOC, A. P. Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. **Íkala**, Medellín, vol. 27, ed. 3, p.840-857, 2022. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/349003/20809474>. Acesso em 20 out. 2024.

SAWYER, R. D.; LIGGETT, T. Shifting Positionalities: A Critical Discussion of a Duoethnographic Inquiry of a Personal Curriculum of Post/Colonialism. **International Journal of Qualitative Methods**, [S.l.], v. 11, n. 5, p. 628-651, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/160940691201100507>. Acesso em 20 jan. 2025.

VIAL, A. P. S.; ACORINTI, W. H.; SARMENTO, S. Teaching English for specific purposes: novice teachers' perspectives. *The Specialist*. [S. l.], v. 45, n. 3, p. 107–133, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/66311>. Acesso em 20 jan. 2025.

VIEIRA, G. S.; KAWACHI FURLAN, C. J. Teachers' Decision-Making Process When Designing ESP Materials in the Languages Without Borders Program. **Olhares & Trilhas**, v. 21, p. 12-24, 2019.

WALSH, C. E. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala, *International Journal of Lifelong Education*, DOI: 10.1080/02601370.2014.991522. 2015.

Sobre os autores

Douglas Freitas dos Santos

Possui graduação em Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018) e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Ensino de Minas Gerais (2023). Atualmente é professor de inglês do Instituto Federal do Espírito Santo - campus Cariacica. Também trabalha no programa Inglês para Fins Acadêmicos da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: elaboração e trabalho com material didático, ensino de línguas para fins específicos, educação linguística, decolonialidades, representatividades, sala de aula e escrita criativa. Como escritor de ficção, autopublicou sua coletânea de contos "Adsumus" em 2020. Desde então tem participado de antologias e escrito histórias cujo foco está em temas de cunho social, representatividade de personagens pertencentes a minorias e ambientações regionais.

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui mestrado em Educação, pela Unesp - Araraquara, Doutorado em Linguística, pela UFSCar, e Pós-doutorado em Estudos da Linguagem, pela UEL.