

OS VENTOS DO NORTE NÃO MOVEM MOINHOS¹: decolonialidade, currículos e o ensino da língua inglesa

Graça Reis
Marcia de Oliveira Maciel Franco Reis

Resumo

Este artigo explora as criações curriculares cotidianas de professoras e professores de inglês, como forma de combater a lógica necropolítica da modernidade/colonialidade. Tal lógica se manifesta no fascismo contemporâneo, por meio do disciplinamento de corpos e saberes, perpetuando o ódio, a invisibilização de existências e cosmovisões, e a disseminação de histórias únicas sobre as pessoas e o mundo. A pesquisa narrativa é assumida, como abordagem política, estética e, eticamente, engajada, tecendo-se, no pesquisar com o outro, para ressignificar experiências singulares-sociais e valorizar a potência presente em cada fazer-pensar docente. Defende-se que os currículos não são territórios neutros, mas sim campos de disputa que refletem as escolhas dos praticantes-pensantes da escola. Ao analisar as marcas da colonialidade do ser, do saber e do poder, no ensino da língua inglesa, este trabalho aponta, a partir das colaborações com as professoras e professores, outros caminhos tecidos, coletiva e cotidianamente, em favor de uma educação emancipatória, libertadora, fraterna, democrática e justa.

Palavras-chave: currículos; decolonialidade; necropolítica.

THE NORTH WINDS DO NOT MOVE WINDMILLS: decoloniality, curricula and the teaching of english

Abstract

This article explores the everyday curricular creations of English language teachers to combat the necropolitical logic of modernity/coloniality. Such logic manifests in contemporary fascism through the disciplining of bodies and knowledges, perpetuating hatred, the invisibilization of existences and cosmovisions, and the dissemination of single stories about people and the world. Narrative research is adopted as a politically, aesthetically, and ethically engaged approach, woven into the act of researching-with the other to re-signify singular-social experiences and value the potency present in each teacher's doing-thinking. It is argued that curricula are not neutral territories, but rather fields of dispute that reflect the choices of the school's practicing-thinking agents. By analyzing the marks of the coloniality of being, knowledge, and power in English language teaching, this work points, from collaborations with teachers, to other paths woven collectively and daily in favor of an emancipatory, liberating, fraternal, democratic, and just education.

Keywords: curricula; decoloniality; necropolitics.

¹ O título do presente artigo é título homônimo da dissertação de Mestrado (PPGE/UFRJ) de Márcia Oliveira Maciel Franco Reis que foi orientada pela profa. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis (2023). Tanto o título quanto as demais seções da dissertação foram desenhados a partir da música “Sangue Latino”, imortalizada por Ney Matogrosso, e que nos ajudou a refletir e dialogar com as noções de currículos, decolonialidade e ensino de línguas.

LOS VIENTOS DEL NORTE NO MUEVEN MOLINOS: decolonialidad, currículos y la enseñanza de la língua inglesa

Resumen

Este artículo explora las creaciones curriculares cotidianas de profesoras y profesores de inglés como forma de combatir la lógica necropolítica de la modernidad/colonialidad. Dicha lógica se manifiesta en el fascismo contemporáneo a través del disciplinamiento de cuerpos y saberes, perpetuando el odio, la invisibilización de existencias y cosmovisiones, y la diseminación de historias únicas sobre las personas y el mundo. La investigación narrativa se asume como un enfoque política, estética y éticamente comprometido, tejiéndose en el acto de investigar-con el otro para resignificar experiencias singulares-sociales y valorar la potencia presente en cada hacer-pensar docente. Se defiende que los currículos no son territorios neutros, sino campos de disputa que reflejan las elecciones de los practicantes-pensantes de la escuela. Al analizar las marcas de la colonialidad del ser, del saber y del poder en la enseñanza de la lengua inglesa, este trabajo señala, a partir de las colaboraciones con las profesoras y profesores, otros caminos tejidos colectiva y cotidianamente en favor de una educación emancipadora, liberadora, fraterna, democrática y justa.

Palabras clave: currículos; decolonialidad; necropolítica.

INTRODUÇÃO

O conquistador escreve a História. Eles vieram, eles conquistaram, eles escreveram. Não esperem que as pessoas que vieram para nos conquistar escrevam a verdade sobre nós. Eles vão sempre escrever coisas negativas sobre nós. Eles têm que fazer isso, pois devem justificar suas invasões em todos os lugares. Até o homem branco vir aos lugares nada existia. Puff! Eu te descobri. Agora você existe, o que é ridículo
(Miriam Makeba, 1969).

A língua inglesa carrega uma forte influência colonial, graças aos movimentos expansionistas do Império Britânico e do seu colonialismo, bem como do neocolonialismo inglês e americano, por meio da dominação política, econômica e cultural. Dada a uma série de políticas linguísticas, especialmente, ao longo do século XIX, estabeleceu-se como língua franca no mundo (Silva, 2023). Traz a marca de um discurso, bem como os riscos associados a ele, de uma colonialidade que se manifesta nas esferas dos poderes econômico, político e do saber, atravessado por epistemologias que perpetuam sistemas de pensamento coloniais e do ser, envolvendo subjetividade, controle da sexualidade, papéis de gênero atribuídos, e linguagem, que é tanto constitutiva, como constituída pelas experiências individuais (Maldonado-Torres, 2007).

Com base na lógica da dominação colonial, estamos a testemunhar a ascensão de um fascismo contemporâneo que atualiza os dispositivos coloniais, por meio do discurso de ódio, da repressão a corpos dissidentes e da negação de direitos. Essa racionalidade necropolítica, segundo o termo de Mbembe (2018), não se limita a um regime político específico; ela permeia os currículos, as subjetividades e as práticas cotidianas, reforçando a colonialidade, como uma ferramenta de controle e silenciamento. Como notam Traverso (2020) e Stanley (2018), esse fascismo não é apenas um regresso ao autoritarismo clássico; ele infiltra-se nas instituições e nas políticas públicas, esvaziando-as de pluralidade, criminalizando a diferença e desumanizando os corpos que não se conformam. A sua onipresença reside na sua capacidade de operar, por meio das próprias estruturas

da colonialidade: a colonialidade do ser, do saber e do poder. Isso perpetua um sistema violento que leva à morte de alguns, enquanto gera benefícios e privilégios para outros.

Para transgredir, transformar, subverter a lógica da modernidade/colonialidade e seus desdobramentos fascistas, acreditamos que um caminho possível para decolonizar currículos é valorizar as distintas experiências, ideias, emoções e significados que circulam pelo mundo e incorporá-los à sala de aula, por meio de práticas que apresentem uma multiplicidade de narrativas, a partir de diversos referenciais culturais. Tensionando o que é diferente – valores, crenças, saberes, culturas, línguas – surgem as fissuras que nos permitem criar movimentos de resistência, insurgência e re-existência, buscando visibilizar narrativas outras que, até então, eram excluídas, marginalizadas, *dentrofora*² das salas de aula.

Nesse contexto, as *fissuras* que abrimos, nas salas de aula, ao acolher a diversidade de narrativas e corpos, são os espaços, onde a *cidadania dos monstros*, conforme proposto neste dossiê, emerge, desafiando a normatividade colonial e os regimes de verdade que sustentam projetos hegemônicos e/ou autoritários. Assim, criamos juntos espaços outros de *aprenderensinar* nos quais as diferenças são apenas diferentes (Reis, 2016), cuja diversidade seja compreendida, como riqueza de experiências, portanto, possibilidades infinitas, e que o cruzamento entre diversas culturas sirva para ampliar o repertório das experiências dos estudantes.

Nesse esteio, reafirmamos a escola, como um espaço privilegiado para as insurgências cotidianas, na formação dos sujeitos, no encontro, no diálogo e no reconhecimento respeitoso das suas subjetividades. Tais violências não são aleatórias: são manifestações sistemáticas da colonialidade e de um fascismo renovado, que atua na produção de subjetividades dóceis, na normalização da exclusão e na criminalização de vozes dissonantes. Os currículos, então, tornam-se não apenas campos de disputa, mas arenas de resistência e criação. Esses movimentos nos permitem criar oportunidades de identificar, pensar e discutir sobre a existência de preconceitos, opressões e privilégios que marginalizam e invisibilizam formas de *serestarpensarsentir* o mundo que fogem a uma concepção capitalista, brancocêntrica, patriarcal, colonial e heterocisnormativa.

É nesses espaços de potência e transgressão que os *corpos monstruosos* – compreendidos como aqueles que desafiam as normatividades impostas – encontram acolhimento e voz, subvertendo a lógica que busca silenciá-los.

Nos sentimos, então, convocadas para agir em direção a uma lógica multicultural da heterogeneidade e da diferença, acreditando na potência transformadora das narrativas pessoais, pois vamos nos auto(trans)formando e transformando práticas. Assim, sonhando, juntas e juntos, outras possibilidades de mundo, assumimos uma postura *políticapedagógica* decolonial do ensino da língua inglesa, buscando promover uma educação mais democrática, libertadora, justa e amorosa para todas as pessoas (Freire, 1998, 2003, 2021). Problematicar as marcas da colonialidade nas dimensões do ser, saber e poder, no contexto do ensino da língua inglesa, especialmente, em relação aos currículos criados nas escolas, é uma alternativa que busca promover uma educação mais fraterna, inclusiva e emancipatória.

Entendemos com Arroyo (2022), Oliveira (2016) e Reis (2016), que os currículos são territórios em disputa, o que impossibilita pensar e vivenciá-los de forma neutra. Ou seja, os currículos podem tanto perpetuar violências quanto fomentar práticas emancipatórias, desafiando a manutenção/conservação de histórias únicas (Adichie, 2019) sobre pessoas e sobre o mundo.

² Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos utilizamos o “princípio da juntabilidade” das palavras quando duas ou mais palavras, ao serem unidas na escrita, assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas.

Essas disputas curriculares, entretanto, não ocorrem em um vazio político. No cenário contemporâneo, o currículo torna-se um dos principais alvos de disputas ideológicas que procuram neutralizar as potências insurgentes da escola. Frente a isso, é fundamental denunciar como essas formas de fascismo se infiltram nos discursos pedagógicos e nas normativas educacionais, buscando esvaziar a pluralidade epistêmica e enfraquecer a função crítica da educação.

A língua substância o espaço de identidade de um povo (Castro, 2020). Durante anos de colonização, línguas europeias, como o inglês, o espanhol, e o português foram impostas pelos colonizadores aos habitantes nativos em detrimento de línguas locais, como forma de dominação. Tal epistemicídio, ainda, se faz presente na desvalorização de línguas indígenas e africanas, no racismo e preconceito linguísticos, na produção cultural e na hegemonia eurocêntrica. O intuito deste artigo é tecer entendimentos sobre como podemos ensinar a língua inglesa, que traz marcas fortes e bastante presentes da colonialidade, por meio de uma prática, pautada por uma postura decolonial, a partir de pedagogias outras que criam currículos *praticadospensados* (Oliveira, 2016) para além de documentos prescritivos.

Assim, organizamos o texto em três partes, além desta introdução. Na primeira, tecemos considerações sobre nossa opção *epistemicopolíticometodológica* pela pesquisa narrativa *nosdoscom* os cotidianos escolares (Alves, 2001, 2010; Oliveira, 2016; Reis, 2016, 2022). Na segunda, refletimos sobre as marcas da colonialidade, os estudos da decolonialidade (Adichie, 2019; Mignolo, 2011; Walsh, 2017; Maldonado-Torres, 2007, 2010; Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2020) e a noção dos currículos, como territórios em disputa (Arroyo, 2022), trazendo *práticasnarrativas* compartilhadas por professoras da Educação Básica. Na seção final, apresentamos nossos entendimentos que refletem um pouco do que temos aprendido ao pesquisar.

NÃO SEGUIMOS SOZINHAS: A PESQUISA NARRATIVA *NOSDOSCOM* OS COTIDIANOS

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Histórias podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem restaurar a dignidade tirada (Adichie, 2019, p. 32).

Diferentemente da suposta neutralidade e distanciamento do pesquisador postulados pelo paradigma hegemônico, ao tomarmos a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, vemos valorizados os encontros entre sujeitos. O conhecimento que emerge dessas relações surge encharcado de nossas subjetividades, de como cada um é afetado por essas relações e quais sentidos damos aos acontecimentos. É uma impossibilidade não sermos afetados e não nos afetarmos por aqueles(as) com quem nos encontramos, o que torna ambas as noções propostas pela ciência moderna sem sentido. Somos seres *singulares sociais* (Reis, 2022), pois, ao mesmo tempo que o conhecimento produzido atravessa nossas subjetividades e se deixa banhar por elas, somos todos habitados por outras tantas vozes na/da coletividade. É na intimidade das conversas sobre o que acontece no chão das escolas que outros conhecimentos podem ser tecidos de forma implicada, respeitosa e amorosa.

Compreendemos que os conflitos e as tensões estarão presentes, mas que eles são convites para refletirmos com o outro, no encontro – e, quem sabe, sonhar com outras possibilidades de

existência, lutando por uma educação mais justa, democrática e amorosa, como nos ensina Freire (2003). Contudo, é preciso reconhecer que esses sonhos e escutas acontecem em tempos marcados por uma intensificação da violência política, cultural e epistêmica. O fascismo contemporâneo, como nomeiam Traverso (2020) e Stanley (2018), não se expressa apenas em regimes autoritários clássicos, mas se infiltra nas microrrelações, nas estruturas institucionais e nas políticas públicas que esvaziam a pluralidade, criminalizam a diferença e desumanizam os corpos que não se conformam.

Com Reis (2016), entendemos que o cotidiano é espaço privilegiado de produção de práticas curriculares, sendo a sala de aula *espaçotempo* de criação de infinitos sentidos. Os sujeitos da escola, por meio dos diálogos que tecem, diariamente, criam saberes não previstos nos documentos norteadores, o que evita o desperdício dessas experiências (Santos, 2004) e, de forma esperançosa, nos aponta alternativas para subverter a história única. Olhar, atentamente, para as experiências vividas *nosdoscum* os cotidianos das escolas, como ponto de partida (Clandinin, Connelly, 2000), nos ajuda a pensar e desenhar outras possibilidades de existências mais justas e fraternas “[...] sobre o qual é possível atuar para maximizar a esperança [...]” (Reis, 2016, p. 1343). Este trabalho abraça diferentes realidades e, dessa maneira, supera a lógica monocultural que se apresenta como única.

Nesses tempos de recrudescimento do conservadorismo, da violência racial, de ataques à educação e da intensificação dos discursos de ódio, insistir na escuta, na partilha e na construção de conhecimento, a partir da experiência vivida, é um ato insurgente. As insurgências nascem da recusa à obediência epistêmica, da reinvenção dos modos de narrar o mundo, e da criação de outras formas de estar junto. Buscamos, nas/com as conversas tecidas, questionar e superar dicotomias, hierarquias, invisibilizações, histórias únicas e o desperdício de experiências, a fim de tornar visíveis os saberes tecidos em partilha, nos encontros, na diversidade e na pluriversalidade das nossas existências. Dialogamos, portanto, com a ideia de decolonialidade, pois tecemos saberes outros, a partir dos fios puxados de muitas histórias marginalizadas, excluídas e invisibilizadas por um projeto de mundo instaurado e estruturado na e pela lógica da modernidade/colonialidade.

Esse projeto de mundo, no presente, se atualiza em expressões do fascismo contemporâneo, que se manifesta na recusa à pluralidade, na violência contra corpos dissidentes e na criminalização de saberes insurgentes. O autoritarismo epistêmico e a repressão à diferença se tornaram práticas cotidianas dentro e fora dos muros da escola, tornando ainda mais urgente a construção de insurgências que resistam a esse cenário. É, no chão da escola, na pesquisa que se faz com afeto e escuta, que podemos encontrar frestas para romper com os mecanismos fascistas de silenciamento, controle e exclusão.

OS VENTOS DO NORTE NÃO MOVEM MOINHOS: COLONIALIDADE, CURRÍCULOS DA LÍNGUA INGLESA E DECOLONIALIDADE

O processo de colonização foi marcado por inúmeras violências: genocídios, epistemicídios, linguicídios e a conquista de territórios. Desde a invasão das Américas e sua colonização, dois processos distintos – porém, intrinsecamente, ligados – emergem e se mantêm até os dias de hoje.

O primeiro é a construção de uma narrativa dominante que se apresenta como avançada, superior, moderna, culta e associada ao progresso, produzindo uma lógica monocultural global hegemônica, marcada pela contínua violência e desumanização: a colonialidade. O segundo são as lutas que surgem, como alternativas de vida e existência, para confrontar, transgredir e subverter

as histórias que se mostram como únicas, totalizante e universais: a decolonialidade (Mignolo, 2011, 2020; Walsh, 2017; Maldonado-Torres, 2007, 2010; Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020). Essa lógica ecoa e fomenta práticas e afetos associados ao fascismo contemporâneo, manifestando-se no ódio à diferença e no disciplinamento de corpos e saberes.

A colonialidade é o lado mais perverso do colonialismo, como nos diz Mignolo (2011), pois não há modernidade sem colonialidade, visto que esta constitui aquela. A decolonialidade, como entendemos com outras autoras e autores (Santos, 2022; Silva; Passos, 2022; Walsh, 2017), refere-se a posturas, posicionamentos e formas de enfrentamento, resistência e transgressão à lógica monocultural da modernidade e ao projeto civilizatório. Este nefasto projeto é marcado pela morte, exclusão, violência e invisibilização de subjetividades e modos diversos de existência, silenciando a polifonia. No presente, o fascismo contemporâneo se atualiza e opera pelos três aspectos da colonialidade: do ser, do saber e do poder, sustentando um sistema violento e de morte para uns, enquanto gera benefícios e privilégios para outros.

A colonialidade do ser impõe uma hierarquia racializada à sociedade, introduzindo noções coloniais de subjetividade e espaço que moldam a forma como percebemos a nós próprios e aos outros. Ela fabrica uma falsa sensação de superioridade para certos grupos, reduzindo a complexidade da existência humana a dicotomias rígidas.

A colonialidade do saber refere-se à maneira como produzimos, validamos e compartilhamos conhecimentos, a partir de uma perspectiva eurobrancocêntrica, cuja visão de mundo perpetua a marginalização, a invisibilização, e os epistemicídios ao eleger como “verdadeiro” apenas uma forma de produzir conhecimento.

A colonialidade do poder instaura e mantém estruturas de poder econômico, social, político e cultural racializadas, categorizando, reforçando e perpetuando desigualdades (Maldonado-Torres, 2020). O paradigma moderno hegemônico produz a invisibilização de saberes, e os saberes considerados válidos não são compartilhados com toda a sociedade, sendo monopolizados pelo mesmo grupo de pessoas que se julgam no direito de ditar as regras do jogo. Essa dinâmica resulta em injustiça social (Reis, Campos, 2016).

Frente a esse cenário, insurgências se fazem necessárias e urgentes. Insurgir é romper com a passividade, diante das múltiplas formas de dominação; é se colocar em movimento para fazer viver, onde se quer o silenciamento. As práticas pedagógicas insurgentes desafiam a lógica autoritária do currículo prescritivo, criando espaços de escuta, memória, ancestralidade e criação coletiva de saberes. É nas frestas da escola – nos encontros cotidianos, nas cartas, nas narrativas, nos gestos – que florescem resistências à necropolítica e à colonialidade.

Se buscamos tecer uma prática pedagógica emancipatória, assumindo uma postura decolonial, é importante trabalhar em uma perspectiva de valorização das diferenças e da democracia, na tentativa de promover justiça cognitiva para todos. Isso envolve a criação de currículos que integrem outras subjetividades, saberes e experiências de vida, tensionando conhecimentos, frequentemente, aceitos, como naturais, frente a outras cosmovisões. Partimos do pressuposto de que essa abordagem é um caminho viável e desejável.

É, nesse sentido, que os currículos são entendidos, como territórios em disputa (Arroyo, 2022), pois a escolha do que trazemos para nossas aulas, de quem convidamos para dialogar conosco e que nos ajuda a criar saberes outros não é neutra: é sempre uma decisão política e ética. Assim, acompanhamos Oliveira (2016, p. 7), quando entendemos que os currículos, como criações cotidianas dos *praticantes pensantes* das escolas, podem contribuir para a “[...] tessitura da emancipação

social democratizante”, ao firmar o direito de cada sujeito de tecer seus saberes e tê-los validados, contrariando a lógica da modernidade/colonialidade que nos objetiva.

Conceber professores e alunos como autores dos currículos, permanentemente construídos como “obra de arte”, intencionada, emocionada, prazerosa devolve aos sujeitos da escola sua dignidade de criadores, sujeitos ativos dos seus *fazeressaberesprazeres*, únicos, singulares, embora mergulhados num mundo social (e cognitivo) que os ultrapassa, mas que também é por eles tecido (Oliveira, 2016, p. 51).

Assim, ao pensarmos a escola, como território de produção de subjetividades, precisamos perguntar: como as práticas escolares, curriculares e avaliativas contribuem para a manutenção ou a ruptura com as lógicas fascistas contemporâneas? Que insurgências, temos sido capazes de criar nos interstícios desse sistema? Que memórias e saberes, estamos autorizando a existir?

Segundo Scaglione (2019), na prática, a aprendizagem do idioma sempre foi e, ainda, é um privilégio de uma minoria, uma elite da classe dominante. Isso fica evidente em discursos que circulam na sociedade, como: “Para quê ensinar a habilidade oral (*speaking*) se o estudante nunca vai viajar?”; “Nas escolas públicas, é melhor ensinar a ler, pois não há como ensinar outras habilidades devido à lotação das turmas e à falta de recursos”; “Ninguém aprende inglês em escola pública”; “Eu não sei nem português!”; e “Eles não sabem nem português!”, como dito por algumas e alguns colegas professoras e professores.

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental para todos os cidadãos brasileiros e a proposta de focar, na função social e política da língua (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme documento regulador e, portanto, prescritivo, não conseguiu articular, de forma consistente, as premissas teóricas, as competências e as habilidades listados para cada etapa escolar (*British Council*, 2017).

Figura 1: Habilidades da BNCC Língua Inglesa

Table 1 – Examples of abilities reinforcing the use of basic skills and systemic knowledge of the English language

Ability code	Description of the ability
(EF06LI23)	Using possessive adjectives correctly.
(EF07LI19)	Differentiating between subject and object using the appropriate pronouns correctly.
(EF08LI16)	Using some, any, many, much correctly.
(EF09LI15)	Using conditional sentences types 1 and 2 (if-clauses) correctly.

Fonte: *British Council*, 2017, p. 7

Apesar de a BNCC prever conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum que respeite aspectos regionais, ela, também, se afirma, como um “documento completo” (Brasil, 2017, p. 5), normatizando o que deve ser trabalhado em cada área do conhecimento e em cada etapa escolar. Como alertam Reis e Campos (2019b), o que deveria ser o mínimo passa a ser a totalidade do que é ensinado, excluindo, da escola, saberes não canônicos e não hegemônicos. Isso

limita o potencial transformador da educação e a possibilidade de pensarmos e criarmos outros futuros.

Ao desconsiderar outras formas de conhecimento, só percebendo e valorizando o que é hegemônico, entendendo os conhecimentos formais e científicos como únicos válidos, denominando o hegemônico como “comum”, o documento subalterniza práticas e sujeitos sociais portadores de outros modos de estar no mundo e de conhecê-lo, gerando um empobrecimento do horizonte de possibilidades de conhecimento e, conseqüentemente, outras possibilidades de futuro (Reis, Campos, 2019b, p. 26).

Como sinaliza Avelar (2019), o Brasil tem se mostrado um grande mercado para o setor educacional privado, visto como uma significativa fonte de lucro, relegando, para segundo plano, as questões pedagógicas, éticas e sociais, e favorecendo uma prática tecnicista, burocrática e conteudista, que pouco ou nada se conecta com os contextos locais e com os sujeitos. Ao enfatizar o ensino de um conjunto de regras a serem aprendidas, essas práticas promovem, em pouco ou nada, o pensamento crítico e o tensionamento do que é considerado natural e normal.

Nesse sentido, e, para além dessa política de disputa pelo mercado, Phillipson (2018) afirma que, por meio de políticas linguísticas coloniais impostas por governos coloniais, as línguas europeias vão sendo favorecidas em detrimento das demais, possibilitando a “legitimação do empreendimento colonial” (Ibid., p. 3), por intermédio da hierarquização linguística, apontando uma falsa superioridade de um idioma sobre outro.

Vale lembrar que o projeto civilizatório da modernidade/colonialidade é pautado não apenas pelo controle bélico, político, econômico, mas também pelo controle linguístico. Esse controle assume formas sutis e perversas, por meio do que estudiosos, como Stanley (2018) e Souza (2021), reconhecem como fascismo contemporâneo – uma articulação de políticas autoritárias, discursos de ódio e apagamentos epistêmicos que se perpetuam, dentro das instituições, inclusive, nas escolas. Esse novo fascismo não precisa de tanques ou censura explícita: ele se manifesta pela desqualificação sistemática do pensamento crítico, pela vigilância ideológica do currículo e pela criminalização de vozes dissonantes.

Apesar de, intrinsecamente, ligados ao colonialismo e ao imperialismo, os *praticantespensantes* da escola têm discutido e refletido sobre o impacto da colonialidade, no contexto da *aprendizagemensino* da língua inglesa, a partir de uma postura decolonial que busca tensionar e explorar caminhos alternativos. Isso se dá, por meio da tessitura de currículos que sejam mais fraternos, plurais e democráticos. Diante dessa conjuntura, as resistências se organizam em múltiplas frentes: nos cotidianos escolares, nos currículos praticados, nas escritas de si, nas *práticasnarrativas* insurgentes.

Como afirma Hooks (1994), ensinar é um ato de resistência – e, no presente, resistir é cultivar a escuta, é promover a reexistência contra um projeto de mundo, baseado na morte, na homogeneização e no silenciamento. Se decolonizar é tornar visíveltoda e qualquer luta contra a colonialidade, a partir das pessoas e suas práticas, trazemos duas *práticasnarrativas* (Reis, Campos, 2019a) que buscaram desenvolver a linguagem, com base, no que emergiu *nosdoscotidianos* escolares, como um caminho possível para a invenção da cidadania (Freire, 2021). Essas práticas buscam tensionar o *status quo*, as violências e as invisibilizações, trazendo as gentes e suas muitas histórias para a sala de aula, desafiando a lógica moderna/colonial em toda a sua potência.

Prácticannarrativa 1

Junto com os e as estudantes do 6º e 7º anos de uma escola particular de classe média/média alta do Rio de Janeiro, procurei entender como cada um(a) deles(as) se relacionava com as línguas, com as quais tinham contato *dentrofora* (Alves, 2010) da escola: o inglês, o português e o hebraico. Busquei identificar as perspectivas que traziam em relação à língua inglesa, mediante a atividade do autorretrato linguístico, visto que era comum ouvir os estudantes expressarem ideias sobre a língua, como “importante para arrumar um emprego” ou “falada em todos os lugares”.

Quadro 1 – Falas de estudantes

Student A	Estudante A
English because I'm used in <u>travel</u> and the <u>sing</u> .	Inglês porque eu uso para viajar e cantar.
Student B	Estudante B
In my heart there is Japanese because I watch all of <u>animes</u> and I love the pronunciation of the words, <u>there is English</u> because like Japanese I like the pronunciation and if you know English you can travel to all the countries.	No meu coração está o japonês, porque eu assisto a todos os animes e amo a pronúncia das palavras. Tem também o inglês porque, assim como o japonês, eu gosto da pronúncia e, se você sabe inglês, você pode viajar para todos os países.

Fonte: Elaboração própria.

Ao refletir com as narrativas dos estudantes e examinarmos o que expressam acerca das suas relações com o inglês, é possível perceber algumas das crenças e ideias presentes, no imaginário social, em relação a essa língua. Dentre elas, destacam-se a de que “o inglês é falado no mundo todo”; “com o inglês podemos viajar para qualquer lugar do mundo”; “todos falam inglês”; “o inglês abre as portas para a universidade”; “para melhores oportunidades de emprego”, e a ideia de que é uma “língua bonita” ou de que é “para viajar”. Tais entendimentos corroboram uma visão única sobre a língua e reforçam estereótipos, tornando perceptível a influência do discurso que circula *dentrofora* dos *espaçostempos* da escola.

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “uma”, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.) (Bagno, 2015, p. 27).

Questionar essas e outras histórias que se pretendem únicas e totalizantes não deveria ser nosso trabalho docente? Haveria, apenas, um único inglês falado no mundo? Qual variante do

inglês é considerada “bonita”: a da Índia ou a da Inglaterra? É, realmente, imperativo dominar essa variante? Para que aprendemos inglês? A língua inglesa é o único caminho para o quê, como discutimos com os estudantes? As línguas não são sempre mestiçagens, uma vez que não há, como afirma Bagno (2015), uma língua uniforme e homogênea? Não devemos confrontar o mito da unicidade, do monolinguismo e do purismo, quando *aprendemosensinamos* uma língua?

A partir das pistas que emergem nos/dos discursos dos estudantes, reforçamos a crença de que não devemos ter caixas compartimentalizadas para cada língua que falamos, mas, sim, um repertório linguístico (Busch, 2012), isto é, um sistema linguístico integrado, do qual as pessoas se valem para criar sentidos e sentimentos, devido às suas experiências, ampliado e expandido a cada nova interação.

Compreendemos que transitamos de uma língua para outra, eliminando as fronteiras físicas de pertencimento e tensionando questões de legitimidade. Esse movimento fluido de transitar entre línguas, denominado translanguagem (García, 2009; García, Lin, 2016), nos permite abordar as questões de *aprendizagemensino*, a partir de uma perspectiva de potência; e não de falta; de possibilidade, e não de erro; de dinamicidade, e não de estaticidade; de multimodalidade, e não de unimodalidade; de pluriversalidade, e não de universalidade. A quem pertence uma dada língua? A quem pertence a língua inglesa? A todas as pessoas que usam a língua para se comunicar e para criar sentidos em função d suas experiências, ao circular por línguas, culturas, visões, valores e mundos distintos, funcionando como a ponte que une, ao invés da barreira que separa.

Práticanarrativa 2

O trabalho da professora Juliana foi desenvolvido com as crianças do Pré 2, que é a etapa anterior ao primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Rio de Janeiro. O tema abordado foi “Identidade”, e as crianças começaram o trabalho com um autorretrato, logo no início do ano letivo, o que levou Juliana a refletir sobre suas observações: “Eu fiquei muito incomodada – antigamente, não pensava muito nisso – ao ver que as crianças se pintavam louras e de cabelo liso. Mas minha turma não era assim!”.

Como o próximo tema era “Cores”, a professora decidiu trabalhar com os diferentes tons de pele: “Levei caixa de lápis com tons de pele... conversamos sobre isso porque é muito comum as crianças pedirem material emprestado e falarem, por exemplo, ‘me empresta o lápis cor de pele?’”. Na fala de Juliana, percebe-se a materialização da ideia naturalizada de que aquela cor salmão na caixa de lápis de cor representa “a” cor de pele. O trabalho com as cores permite que a professora amplie o repertório lexical das crianças, ao mesmo tempo que tece saberes sobre as identidades dos(as) estudantes, criando oportunidades para que cada um(a) deles(as) - professora e estudantes - exerçam o direito de conhecer a si mesmos(as) (Arroyo, 2022).

Ao tensionar o que emergiu dos autorretratos, como dado (pessoas são louras de olhos azuis), Juliana buscou apoio e colaboração da professora da turma para pensar em como apresentar aquelas crianças as suas histórias que são *singulares sociais* (Reis, 2022), como a formação do povo brasileiro, os povos indígenas, os povos africanos, os povos europeus. Mostrar a herança sociocultural, mas também a herança genética: “meu cabelo é assim porque o da minha mãe também é” e “a minha pele é dessa cor porque pareço com meu pai”, valorizando cada uma daquelas histórias. “A colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que

institua a aprendizagem de ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso” (Rufino, 2021, p. 22).

A professora continuou trabalhando o tema “Identidade”, a partir das “Partes do Corpo”. Como *praticante pensante*, Juliana opta por ir além do que está prescrito no currículo; ao invés de falar apenas de “Heads”, “shoulder”, “eyes”, “nose” e “parar por aí”, como ela mesma diz, resolve retomar o autorretrato para conversar com as crianças sobre as cores de cabelo, os tipos de cabelo e sobre como se reconhecer e valorizar suas próprias imagens.

Apesar das tentativas de cerceamento do trabalho docente e da precarização das condições de trabalho, professoras e professores, cada vez mais conscientes dos seus fazeres docentes, assumem a impossibilidade da neutralidade do ato de educar e o compromisso ético radical com os estudantes (Freire, 1998, 2003, 2015, 2021).

As experiências docentes trazidas, neste artigo, sinalizam a necessidade de interromper toda forma de violência, subalternização e hierarquização instauradas pelo acontecimento colonial, apostando na educação “[...] como radical da vida e prática da liberdade [...]” (Rufino, 2021, p. 25) para “[...] recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação” (Ibid., p. 25).

Os *fazeres saberes* tecidos pelas professoras com as crianças transbordam os muros da escola, mostrando que não há um dentro e fora, mas, sim, um *dentrofora* que permite criações curriculares, cujos saberes, sentires e sentimentos são postos em diálogo, reconhecendo e valorizando as diferenças e, portanto, tecendo conhecimentos e sentidos outros.

ENTENDIMENTOS PROVISÓRIOS

A educação é para nós, para nos curar, e não para nos dominar (Guajajara, 2021, p. 173).

Nascemos e crescemos, dentro de estruturas organizadas pela colonialidade, mas acreditamos na potência da educação, como uma possibilidade de desaprender narrativas hegemônicas, eurocentradas, brancocêntricas, heterocisnormativas, patriarcais e dicotômicas, para aprender com a pluralidade de línguas, corpos e experiências. Nos educamos não para evitar os conflitos, mas para, a partir deles, tensionar o que nos é imposto, semear esperanças e sonhar juntos outras existências.

Ao narrar e compartilhar nossas histórias, ocorre “[...] um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida” (Clandinin, Connelly, 2015, p. 108), que mobiliza a (re)invenção de si, do outro e com o outro, de maneira dialógica, ou seja, nossa transformação, possibilitando que ampliemos as discussões e, com esperança, avancemos em direção a outros pactos civilizatórios (Bento, 2022), que sejam mais justos e plurais.

No entanto, essa reinvenção de si, do outro e do mundo se dá em um contexto marcado por formas renovadas de opressão. O fascismo contemporâneo se apresenta como um projeto necropolítico de controle das subjetividades, da linguagem e da educação – instaurando um clima de medo, censura e perseguição às ideias e práticas que questionam a norma. Como nos alerta Stanley (2018), o novo fascismo não precisa de tanques: ele se alastra pelo discurso moralista, pelo silenciamento do dissenso e pela vigilância dos corpos.

A guerra colonial não acaba. Os movimentos de desaprender e reaprender, as *insurgências monstruosas* emergem, como força vital, reafirmando que a educação, ao acolher o que não se conforma e desafia a norma, é um caminho para a cura (Rufino, 2021) e a construção de um mundo de bonitezas.

Nessa perspectiva, acreditamos no papel da linguagem, como um caminho possível para pensar em um mundo mais democrático, plural e amoroso, o que implica uma postura atenta, comprometida com o outro e respeitosa, de “[...] releitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo” (Freire, 2021, p. 60), assumindo o compromisso com as gentes na tessitura de um mundo repleto de bonitezas. As práticas pedagógicas tecidas, a partir de uma postura decolonial, não são apenas alternativas didáticas, mas verdadeiros gestos insurgentes. Elas são formas de reexistência, frente a um tempo que tenta apagar as pluralidades e sufocar as diferenças.

Como afirmam hooks (2017) e Walsh (2017), educar é resistir. E resistir, hoje, é reinventar a esperança, como prática cotidiana, sobretudo, em tempos de regressões políticas, moralismos autoritários e ataques às escolas. Ou seja, compreender que a língua inglesa pode contribuir para reforçar estereótipos, marginalizar e oprimir, mas também pode ser aliada na valorização da pluriversalidade de existências, na dignificação da vida humana e na emancipação das gentes.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 53-62, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.219>.
- ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela *et al.* (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola, 2015.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 9-26.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 15 out. 2024.
- BRITISH COUNCIL. *BNCC version 3: six aspects for revision: English language component*. São Paulo: British Council, 2017.

- BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, Oxford*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>.
- CARNUT, Leonardo; REGALADO MUJICA, Rogelio; ALMEIDA VASCONCELOS DA SILVA, Julia. Três abordagens sobre o (novo) fascismo no debate marxista contemporâneo. *Revista Direito e Práxis*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1-32, 2025. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/88999>. Acesso em 2 set. 2025.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. *Sankofa - a África que te habita* (Entrevista). Direção: Rozane Braga. Produção: FLB Criação e Produção. Rio de Janeiro: FLB Criação e Produção, 2020. vídeo 1 (25 min). Publicado pelo canal Geraldo de Yemoja. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8133gXViMY>. Acesso em 15 out. 2024.
- CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Frank Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Frank Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL-UFU. Uberlândia: UDUFU, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel Mei Yi. Translanguaging in bilingual education. In: GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel Mei Yi; MAY, Stephen (ed.). *Bilingual and multilingual education*. New York: Springer, 2016. p. 117-130. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1.
- GUAJAJARA, Sônia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2021. p. 171-174.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017. 283p.
- MAKEBA, Miriam. *Helsinki: Yle, 1969* (entrevista). 1969. vídeo 1 (8 min). Publicado pelo canal cosmicrat. Disponível em <https://youtu.be/wONkMpbl7N8>. Acesso em 15 out. 2024.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.
- MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. London: Duke University Press, 2011.
- MIGNOLO, Walter. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 48*, p. 187-224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.12>.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.
- PHILLIPSON, Robert. Linguistic imperialism. In: CHAPELLE, Carol Ann. *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: John Wiley and Sons, 2018. p. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0718.pub2>.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva. Narrativa de *experiênciaprática* como possibilidade de justiça cognitiva. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1332-1357. 2016. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29607> Acesso em fev. de 2026.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva. *Singularsocial*. In: REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patricia. *Dicionário de Pesquisa Narrativa* Rio de Janeiro: Ayvu, 2022, p. 333-342
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Conversas entre professoras: currículos *pensadospraticados* e justiça cognitiva. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21, p. 103-132, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/863/734>. Acesso em: 15 de junho de 2025.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Materiais narrativos e docência. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019a. p. 129-141.
- REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática. *Revista Perspectivas em Educação Básica*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 24-34, 2019b. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/peb/article/view/69918/44185>. Acesso em: 15 de junho de 2025.
- RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar: abrindo a história do presente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- SCAGLION, Luiz Fernando. *Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.
- SILVA, Luis Gustavo Santos da; PASSOS, Maila. Decolonialidade. In: REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patricia (org.). *Dicionário de pesquisa narrativa*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022, p. 129-138.
- SILVA, Rivaldo Lima da. *A Língua como Herança Colonial: Das políticas linguísticas idealizadas pelo imperialismo britânico do século XIX à ascensão do inglês como língua majoritária na formulação dos currículos de ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro e paraibano*. 136f. (TTC),

Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, PA, 2023.

STANLEY, Jason. *Como funciona o Fascismo: a política do “nós” e “eles”*. Porto Alegre: L&PM, 2018.

TRAVERSO, Enzo. *As Novas Faces do Fascismo*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2021.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogias decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2017.

Submetido em agosto de 2025

Aprovado em setembro de 2025

Informações das autoras

Graça Reis

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ e PPGEduc/UFRRJ - Jovem Cientista do Nosso Estado – JCNE/FAPERJ

E-mail: francodasilvareis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8674157963018100>

Marcia Oliveira Maciel Franco Reis

University of Humanistic Studies /ConPAS/UFRJ

E-mail: marciaomfreis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-0317>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8724534394146895>