

Praxiologias de professoras de inglês em escolas públicas de Goiás: (des)articulações para uma educação linguística intercultural crítica e decolonial

English teachers' praxiologies in public schools in Goiás: (dis)articulations toward a critical, decolonial, and intercultural language education

Gabriel Gomes Ferreira Moreira¹
, Ariovaldo Lopes Pereira²

Resumo: Neste estudo, discutimos as praxiologias de três professoras de língua inglesa que atuam em escolas públicas do estado de Goiás, a fim de problematizá-las à luz de perspectivas interculturais críticas e decoloniais de educação linguística (Duboc, 2018; Freire, 2023; Nuñez-Pardo, 2018; Oliveira; Sabota, 2020; Pennycook, 2021; Pessoa; Pinto, 2013; Prado, 2021; Quijano, 2005; Rezende et al., 2020; Rezende, 2022; Rodrigues; Silvestre, 2020; Segato, 2021; Walsh, 2009, 2023). O estudo, de cunho qualitativo interpretativista, foi desenvolvido a partir de um grupo focal realizado em três encontros virtuais, nos quais as participantes compartilharam relatos e registros de suas práticas pedagógicas. Seguindo uma concepção crítica de praxiologias docentes (Pessoa et al., 2021), procuramos articular teoria e prática ao longo da discussão dos dados, entrelaçando-os de maneira mútua e interdependente e, portanto, não os separando em seções distintas. Os resultados evidenciam esforços praxiológicos marcados pela contextualização sociocultural das aulas e pela busca de justiça social, ao mesmo tempo que expõem concepções funcionalistas de interculturalidade e dificuldade em adotar práticas decoloniais mais contundentes. Conclui-se, assim, que as praxiologias abordadas constituem-se como processos situados,

Abstract: In this study, we discuss the praxiologies of three English teachers working in public schools in the state of Goiás, seeking to problematize them through critical intercultural and decolonial perspectives of language education (Duboc, 2018; Freire, 2023; Nuñez-Pardo, 2018; Oliveira; Sabota, 2020; Pennycook, 2021; Pessoa; Pinto, 2013; Prado, 2021; Quijano, 2005; Rezende et al., 2020; Rezende, 2022; Rodrigues; Silvestre, 2020; Segato, 2021; Walsh, 2009, 2023). Adopting a qualitative interpretivist approach, the study was developed through a focus group conducted in three online meetings, in which the participants shared narratives and records of their pedagogical practices. Guided by a critical conception of teachers' praxiologies (Pessoa et al., 2021), we sought to articulate theory and practice throughout the discussion of the data, interweaving them in a mutual and interdependent manner and, therefore, not separating them into distinct sections. The findings reveal praxiological efforts marked by sociocultural classroom contextualization and the pursuit for social justice, while also pointing to functionalist conceptions of interculturality and challenges related to more forceful decolonial practices. It is concluded that the praxiologies examined are constituted as situated, contradictory, and unfinished processes, demanding constant critical inquiry and

¹ Mestre em Educação e Linguagem (PPG-IELT/UEG) e discente de doutorado em Letras e Linguística (PPGLL/UFG).

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-8691-4529>. E-mail: gabrielgfm16.gg@gmail.com.

² Doutor em Linguística Aplicada (Unicamp) e professor no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação e Linguagem (PPG-IELT/UEG).

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-5626-664X>. E-mail: ariovaldolopes@ueg.br.

contraditórios e inacabados, demandando constante inquietação e ressignificação no contexto da escola pública. resignification within the context of public education.

Palavras-chave, Educação linguística crítica. Interculturalidade crítica. Decolonialidade. Língua inglesa. Educação pública.

Keywords: Critical language education. Critical interculturality. Decoloniality. English language. Public education.

Recebido em: 04/01/2026

Aceito em: 29/04/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

Promover uma educação linguística crítica, intercultural e decolonial no contexto da escola pública brasileira permanece um desafio atravessado por tensões históricas, políticas e epistemológicas, sobretudo no que tange ao ensino da língua inglesa, língua cujo processo de expansão “é considerado natural, neutro e benéfico” (Pennycook, 2017, p. 9, tradução nossa). Esse ensino, frequentemente associado aos discursos de progresso e universalidade, tende a reproduzir lógicas coloniais que naturalizam modos hegemônicos de ser, pensar e viver, desconsiderando as realidades socioculturais daquelas/es que se encontram no Sul Global. Diante desse cenário, torna-se fundamental olhar para praxiologias docentes como espaços de disputa, negociação e possibilidade de deslocamento de sentidos.

Neste artigo, discutimos praxiologias de três professoras de língua inglesa que atuam em três escolas públicas do estado de Goiás — duas municipais e uma estadual —, focalizando as (des)articulações que emergem na tentativa de promover uma educação linguística problematizadora. Partimos do entendimento de que suas praxiologias não se constituem de forma linear ou homogênea, mas são atravessadas por contradições, avanços e limitações que refletem tanto as condições (i)materiais da escola pública quanto as suas formações, experiências e os seus posicionamentos. Assim, tomamos as realidades aqui expostas como esforços decoloniais (Silvestre, 2017) em um contexto educacional complexo.

Inspirados na concepção freiriana de *práxis*, bem como em entendimentos mais recentes de praxiologias docentes (Pessoa *et al.*, 2021), optamos por não separar, neste artigo, uma seção dedicada especificamente à discussão teórica. Ao contrário, a teoria e a análise de dados são apresentadas de forma articulada e sem a tradicional divisão dicotômica, em diálogo constante

com as praxiologias compartilhadas pelas professoras participantes. Essa escolha metodológica faz jus à compreensão de praxiologias como práticas intrinsecamente imbricadas à teoria, uma vez que, como afirmam Pessoa *et al.* (2021, p. 16), tratam-se de “epistemologias fundidas com nossas práticas”. Assim, teoria e prática não são concebidas como extremos dissociados, mas como dimensões que se constroem mutuamente no fazer docente.

O estudo constitui-se em uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista crítico, realizada por meio de um grupo focal com três professoras da rede pública de educação de Goiás: Aurora, Malu e Clarice. Ao longo de três encontros, que aconteceram via Google Meet, as participantes compartilharam relatos e registros de atividades desenvolvidas em suas aulas de língua inglesa, possibilitando a problematização de suas praxiologias à luz da educação (linguística) crítica (Duboc, 2018; Freire, 2023; Hooks, 2013; Pennycook, 2021; Pessoa; Pinto, 2013), da interculturalidade crítica (Nuñez-Pardo, 2018; Oliveira; sabota, 2020; Rodrigues; Silvestre, 2020; Walsh, 2009, 2023) e de pensamentos decoloniais (Ernesto; Farias, 2022; Prado, 2021; Quijano, 2005; Rezende *et al.*, 2020; Rezende, 2022; Segato, 2021).

No primeiro encontro do grupo focal, realizamos atividades para nos conhecermos, a proposta do estudo foi apresentada com detalhes e compartilhamos um pouco de nossas trajetórias como professoras/or de língua inglesa. No segundo encontro, discutimos alguns pressupostos básicos que fundamentam os conceitos de interculturalidade crítica (Candau, 2020; Nuñez-Pardo, 2018; WALSH, 2009) e decolonialidade (Silva Júnior; Matos, 2019; Reis; Jorge, 2020). Já no terceiro encontro, tomando como referência as discussões previamente realizadas, as professoras foram convidadas a compartilhar e problematizar praxiologias desenvolvidas em suas aulas de inglês, de modo a traçar paralelos entre o que têm feito em sala e a compreensão de conceitos mobilizados ao longo do grupo focal.

No curso das reflexões, o estudo evidencia movimentos contra-hegemônicos marcados pela empatia, pela tentativa de aproximação com as vivências das/os estudantes e pela inserção de temáticas socioculturalmente relevantes, como racismo, desigualdade de gênero e questões ambientais. Ao mesmo tempo, aponta limites relacionados às abordagens ainda funcionalistas de interculturalidade (WALSH, 2009) e aos desafios para o aprofundamento de praxiologias efetivamente decoloniais.

Desse modo, buscamos contribuir para o debate sobre a educação linguística na escola pública, ressaltando o caráter processual, situado e inacabado das praxiologias docentes e a necessidade de constante inquietação e reconstrução na tentativa de promover uma atuação

descolonizadora. As seções deste estudo, na parte da introdução e conclusão, estão intituladas por falas ditas pelas professoras ao longo dos encontros do grupo focal.

“Comecei a me desabrochar para a ideia do reflexivo”

Inicialmente, a participante Aurora destacou que as atividades das quais falava foram realizadas com suas/seus estudantes durante a pandemia de COVID-19. A professora disse que, ao assistir a uma live, descobriu a possibilidade de utilizar o Google Forms em suas aulas e, logo em seguida, quis utilizar a ferramenta para interagir com as/os alunas/os. Por essa contextualização inicial feita por Aurora, percebemos que a professora se dedicou a promover praxiologias significativas em suas aulas durante a pandemia, pois se esforçava para saber da recepção das/os estudantes em relação às atividades que estava propondo.

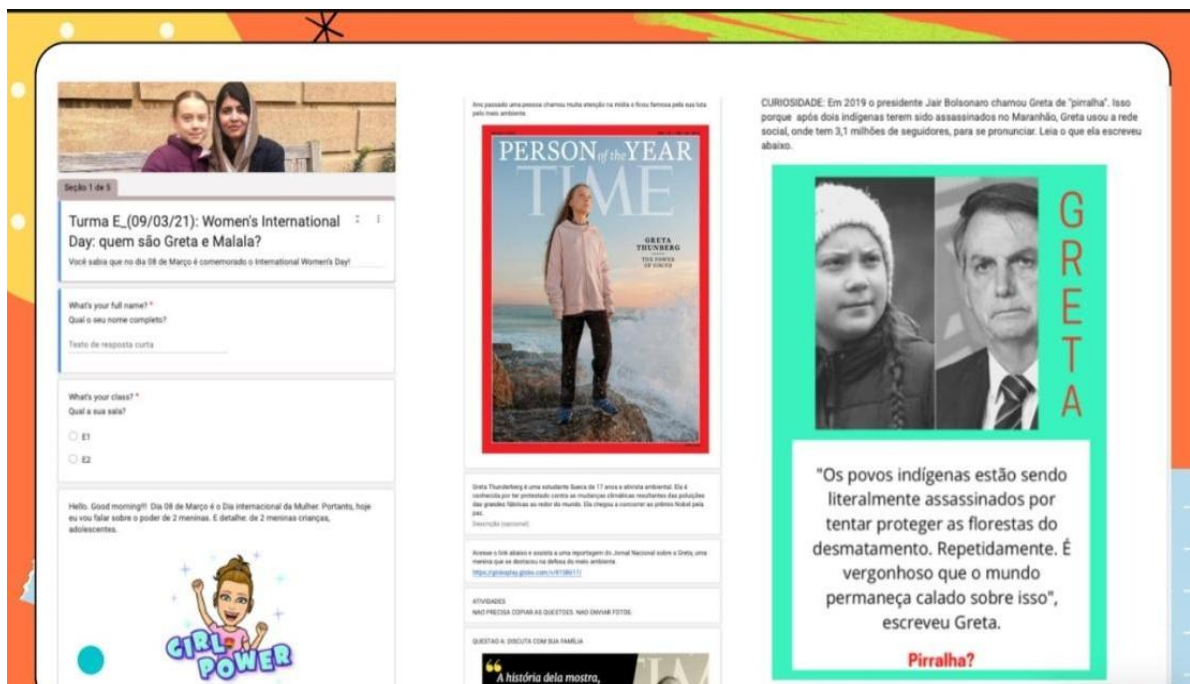
Aurora disse que “teve um retorno muito positivo dos alunos e dos pais porque, segundo os pais, os alunos gostavam de fazer [as atividades] no celular, clicando ali pelo Google Forms” (Aurora, GF). Isso é sinal de que Aurora se impulsionou pela satisfação das alunas/os e de suas/seus mães e pais com a nova proposta de atividades, demonstrando empatia em sua *práxis*. Freire (2023 [1968]) fala sobre a empatia entre professoras/es e alunas/os, assinalando, metaforicamente, que educadoras/es devem pegar os olhos de suas/seus alunas/os emprestados para compreenderem o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais significativa. Vemos muito dessa atitude nas falas de Aurora. Ao falar sobre a ferramenta, Aurora diz:

Quando eu tive a oportunidade de usar o *Google Forms*, eu comecei a me desabrochar pra essa ideia do reflexivo, de levar um ensino mais crítico pros alunos, que até então eu nunca tinha feito. Essa ferramenta me possibilitou abrir essas ideias (Aurora, terceiro GF).

É muito interessante ver que Aurora encontrou em um recurso tecnológico, aplicado às suas aulas, uma forma prática e contextualizada de interagir com suas/seus alunas/os. É inegável que a sociedade atual é fortemente influenciada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), principalmente devido ao contexto de globalização em que vivemos. Tornar essas tecnologias parte das interações promovidas em aulas de línguas é imprescindível para uma educação linguística “dinâmica e diversificada” (Silveira, 2023, p. 8). Aurora reconhece essa necessidade e, além disso, não somente utiliza esses recursos, mas o faz de modo a questionar as realidades que vivemos, como veremos em suas próximas atividades.

De início, trazemos imagens de uma das atividades realizadas por Aurora, que foi baseada no dia internacional da mulher. Aurora decidiu falar sobre duas figuras femininas conhecidas mundialmente, Greta e Malala. Primeiramente, os exercícios foram sobre Greta, que podem ser visualizados a seguir.

Figura 1. Atividade referente ao dia internacional da mulher – exercícios sobre Greta



Fonte: registros da professora Aurora

No primeiro exercício, Aurora colocou a foto da capa da revista *TIME* em referência à ativista do meio ambiente Greta Thunberg, que dizia: “*person of the year*” (personalidade do ano). Também, ao lado da imagem, havia a legenda “*the power of youth*” (o poder da juventude). Como enunciado do primeiro exercício, existia uma breve descrição dizendo que Greta havia chamado atenção pela sua “luta pelo meio ambiente”. Nesse exercício, especificamente, as/os alunas/os foram solicitadas/os a: 1) traduzir um trecho introdutório sobre Greta; 2) assistir a uma reportagem do Jornal Nacional sobre ela; e 3) discutir com a família uma mensagem sobre a trajetória de Greta.

Sobre esta primeira parte, Aurora explicou que queria que as/os alunas/os refletissem sobre os motivos de Greta ser considerada “*person of the year*” pela revista *TIME*. Deste primeiro momento, acreditamos ser importante salientar a atenção de Aurora com

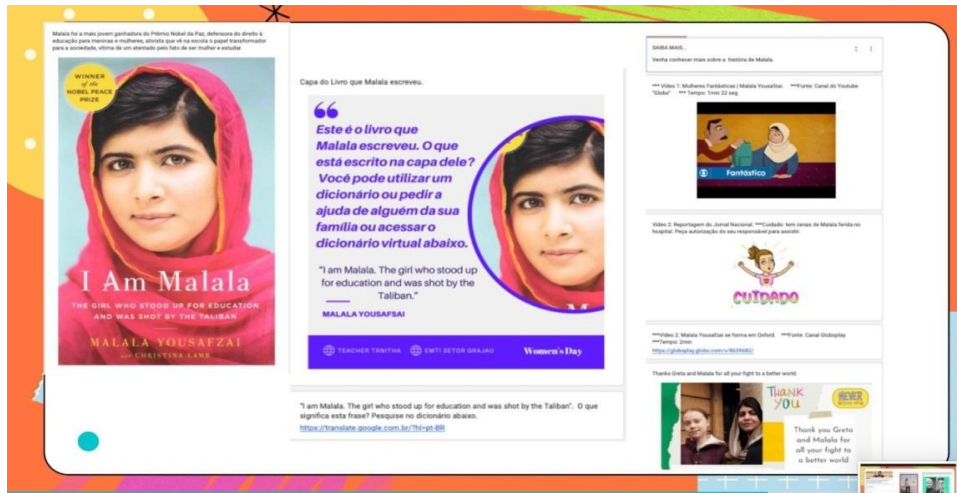
acontecimentos de grande repercussão na sociedade, considerando que trouxe para discussão a fama de Greta Thunberg, ativista ambiental sueca de grande repercussão mundial. Merece destaque, também, sua perspicácia em pedir para que as/os alunas/os discutissem a trajetória da jovem ativista com seus familiares, possibilitando que a criticidade se estenda aos ambientes de convívio familiar de suas/seus alunas/os. Ao falar sobre educação linguística crítica, Duboc (2018, p. 16) afirma que o exercício da crítica “perpassa a desconstrução ou deslocamento de sentidos”, sendo que é um processo que envolve ler o outro e, em contrapartida, se ler ao mesmo tempo. Acreditamos que algumas das propostas de Aurora viabilizam este processo, principalmente quando pede para que as/os alunas/os levem a discussão sobre a trajetória de Greta para suas famílias.

Na parte seguinte, Aurora contextualiza o conflito gerado por Jair Bolsonaro, então presidente do Brasil, em função de ataques feitos por ele contra Greta. O enunciado explica que, em 2019, após dois indígenas terem sido assassinados no Maranhão, Greta utilizou suas redes sociais para se pronunciar sobre o caso. Em resposta e, de maneira truculenta, Bolsonaro chamou a ativista de “pirralha” por se importar com o assunto. É interessante que, ao expor essa situação, Aurora não se posiciona de modo a contra-atacar Bolsonaro, mas abre espaço para a indagação ao terminar o texto com a pergunta “pirralha?”. Sobre isso, Aurora disse: “é lógico que não vou me aprofundar nesse assunto, um assunto político, com crianças, né..., mas deixo ali para reflexão” (Aurora, terceiro GF).

Creemos que essa elaboração da professora atribui a autonomia do questionamento a quem lê, ou seja, cabe às/aos alunas/os pensarem se Greta realmente é uma “pirralha” considerando a situação apresentada. Pennycook (2021, p. 10) afirma que questões como “mudança climática, desigualdade de gênero, e o neoliberalismo” estão diretamente conectadas com questões de “língua e discurso”, o que implica dizer que “linguistas aplicados não podem ignorá-las”. Diante desse pensamento, e reconhecendo a posição de Aurora como uma educadora de língua inglesa, vemos que suas praxiologias refletem essa consciência crítica destacada por Pennycook.

O próximo exercício é sobre Malala e sua história. De início, foi solicitado às/aos alunas/os que traduzissem um pequeno trecho sobre Malala: “*I am Malala. The girl who stood up for education and was shot by the Taliban*” (Eu sou Malala. A garota que se levantou em defesa da educação e foi baleada pelo Talibã). Posteriormente, havia um *link* de acesso a um vídeo de uma reportagem do Jornal Nacional sobre a ativista.

Figura 2. Exercício no Google Forms sobre Malala



Fonte: registros da professora Aurora

Nas duas atividades apresentadas, Aurora pediu para que as/os alunas/os traduzissem um trecho introdutório sobre Greta e Malala. Aurora não explicou, exatamente, o porquê desta abordagem, mas vemos uma condução muito lógica por parte da professora. Em vários momentos, Aurora e as outras professoras destacaram a falta de proficiência e a heterogeneidade de seus grupos como desafios. Entendemos que dar espaço para a língua materna (LM) das/os alunas/os é uma forma de tornar a aula mais tangível e acessível, principalmente em um contexto de pandemia, onde a professora não estava presente durante a atividade. Ao discutir o uso de português para a aprendizagem de línguas adicionais, Moraes Filho e Pinheiro-Mariz (2020, p. 158) explicam que “haverá sempre elementos de conhecimentos prévios dos alunos que os ajudarão no processo de aprendizagem”. A partir dessa visão, enxergamos que, no contexto de Aurora, faz-se necessário o uso da LM para melhor acessar as/os alunas/os, o que valoriza seus conhecimentos prévios. Porém, acreditamos que essas abordagens poderiam ter sido promovidas de maneira mais indutiva.

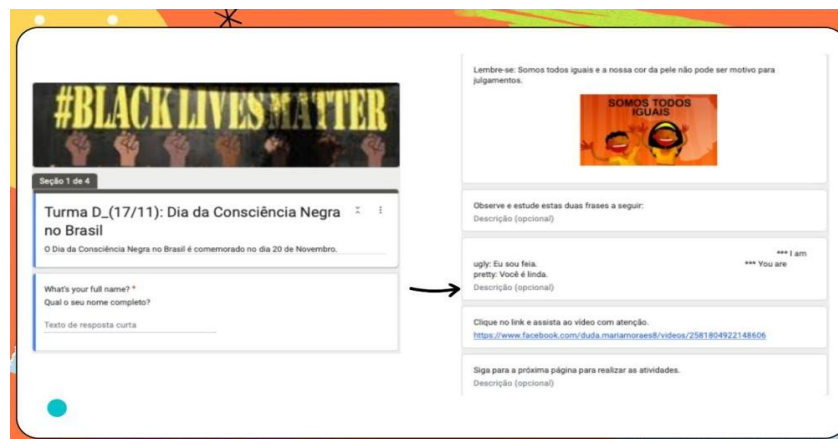
Em continuação, Aurora falou de uma atividade que realizou para abordar o movimento antirracista nos Estados Unidos, mais especificamente em relação aos acontecimentos envolvendo as então recentes polêmicas acerca do movimento negro antirracista *Black Lives Matter* (vidas negras importam). Mais uma vez, esta atividade de Aurora aconteceu levando em conta um período de conscientização no Brasil, neste caso, a semana da consciência negra. Ao iniciar sua fala sobre a atividade, Aurora disse:

Na semana da consciência negra, mais uma vez, eu usei o lado crítico para trabalhar de uma forma... para trazer essa sensibilidade aos alunos, né? Da questão do *Black Lives Matter*, que tava ali no auge. A gente não pode deixar isso passar em branco, a gente tem que levar isso para as nossas crianças (Aurora, terceiro GF).

A atenção e a sensibilidade de Aurora, ao pensar em atividades contextualizadas e que abarcam assuntos socioculturalmente relevantes na atualidade, contribuem para uma mudança de mentalidade de suas/seus alunas/os. Para Freire (2023 [1968]), a emancipação de oprimidos só acontece por meio dessa mudança de mentalidade, sendo a educação a ferramenta chave para que atinjam esse estado crítico de ser e viver. As propostas de Aurora demonstram caminhos em direção a essa emancipação, pois se desviam de modos normalizados de educação linguística, ou seja, ilustram a ideia de que dar aula de inglês não diz respeito, exclusivamente, a ensinar a estrutura da língua.

Em seguida, trazemos uma imagem da parte inicial da atividade mencionada anteriormente:

Figura 3. Atividade realizada na semana da consciência negra



Fonte: registros da professora Aurora

No primeiro exercício da segunda página, Aurora traz um breve enunciado que diz que “nossa cor de pele não deve ser motivo para julgamentos”. Junto a isso, existe uma imagem com a frase “somos todos iguais”. Então, a professora colocou duas frases, em português e inglês: *You are pretty* (você é linda) e *I am ugly* (eu sou feia). Aurora disse que colocou essas frases por causa do vídeo que as/os alunos iriam assistir em seguida. O vídeo escolhido pela professora é muito interessante e útil para a discussão promovida na atividade, pois abre espaço

para uma problematização de padrões de beleza que negligenciam a negritude. O vídeo é bem curto e mostra um diálogo entre mãe e filha, as duas negras. A seguir, reproduzimos uma imagem e o *link* do vídeo.

Figura 4. Ariana conversando com sua mãe - vídeo utilizado por Aurora



Fonte: https://youtube.com/shorts/LHSjjv_P9Jg?feature=share

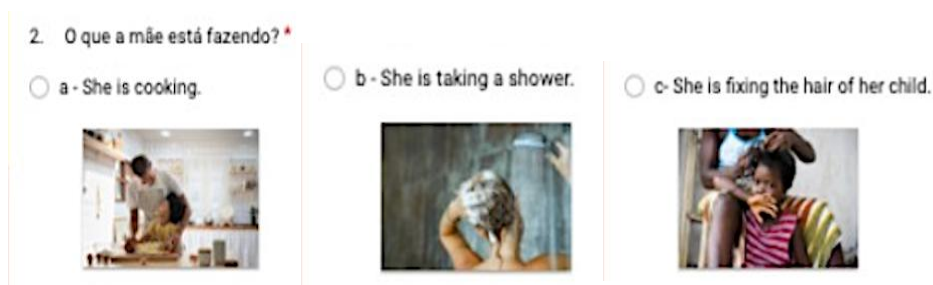
Este é um vídeo de grande potência, porque demonstra como somos e nos fazemos ser por meio da linguagem. Ariana se chama de feia – *I'm so ugly* –, como se já tivesse aceitado essa condição de ser. Ver esse vídeo nos lembra o que Bell Hooks (2013) diz sobre língua(gem), mais especificamente considerando nossas práticas sociais. A autora afirma que a educação permite ensinar novas práticas de linguagem, traçando assim um caminho para a transgressão. O vídeo evidencia, de maneira concreta, como nossas práticas de linguagem são, essencialmente, de caráter social, pois essa afirmação de Ariana se concretizou em sua percepção como ser social por meio da interação. Trazer este vídeo para uma aula de língua inglesa é um ato, de fato, de empatia, pois possibilita oportunidades de acolhimento para alunas/os que se identificam com Ariana e que, como ela, talvez tenham vivido ou ainda vivem o mesmo sentimento.

Os comentários de algumas mães das/os alunas/os demonstram a força de alcance e empatia desse material escolhido por Aurora. Segundo a professora, utilizando a plataforma disponibilizada pela prefeitura (AVA), bem como por mensagens via *Whatsapp*, algumas mães se emocionaram com a atividade. Aurora disse que “duas mães falaram que ficaram muito emocionadas com o vídeo e trabalharam com as crianças a questão do racismo”. Isso demonstra que a sala de aula de língua pode (e deve) ser ambiente para problemáticas sociais, espaço para trazer para discussão aquilo que as/os alunas/os vivem em suas realidades. Esta atividade, também, abre caminho para movimentos de

descolonização, pois traz à tona a maneira como a opressão social se constitui pela ideia de raça (QUIJANO, 2005), ou seja, um processo nefasto em que uma raça, a do branco europeu, é posta como superior a outra, a do negro colonizado. Esta poderia ter sido uma das discussões promovidas por Aurora como uma forma de esforço para movimentos outros, movimentos de descolonização (SILVESTRE, 2017).

A seguir, trazemos uma imagem do exercício 2, que sucede o exercício sobre o vídeo de Ariana. É um exercício simples de prática controlada, em que as/os alunas/os escolhiam a opção que ilustrasse o que a mãe de Ariana estava fazendo no vídeo.

Figura 5. Exercício a ser feito após assistir ao vídeo de Ariana

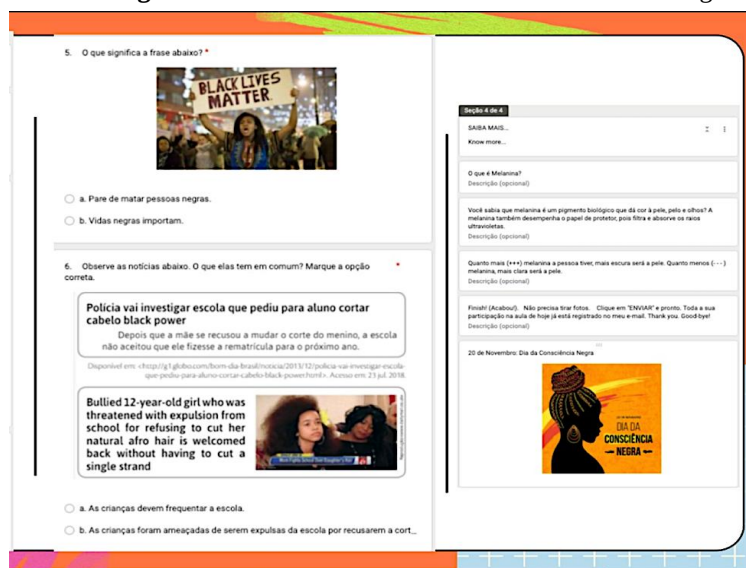


Fonte: registros da professora Aurora

Sobre este exercício, Aurora explicou que decidiu colocar as frases em inglês por serem simples e por estarem associadas às imagens, o que facilitaria a compreensão das/os alunas/os. O que nos chama a atenção neste exercício é a escolha de imagens em que a negritude é presente. Isso se relaciona diretamente com uma exposição anterior de Aurora, considerando que, no primeiro encontro do grupo focal, a professora havia mencionado que procura utilizar imagens que confrontem a homogeneidade da nossa sociedade colonial. Ao problematizar a colonialidade em imagens que circulam na Educação Básica, Ernesto e Farias (2022, p. 701) destacam que este conteúdo “carrega preconceitos, eurocentrismo, autoritarismo e violências que disciplinam corpos e subjetividades”. Percebemos as escolhas de imagens de Aurora como uma forma de contrapor essa tradição colonial que direciona conteúdos imagéticos e escritos em materiais didáticos na educação linguística (Nuñez-Pardo, 2018).

Como continuação do exercício, as/os alunas/os tinham que selecionar a opção que traduzisse uma frase que estava em um cartaz de uma protestante no movimento *Black Lives Matter*. Posteriormente, havia duas notícias sobre episódios de racismo, um no Brasil e outro nos EUA, e as/os estudantes escolhiam a opção que melhor explicasse o que as duas situações tinham em comum.

Figura 6. Parte final do exercício sobre consciência negra



Fonte: registros da professora Aurora

Mais uma vez, Aurora demonstra cuidado em trazer para suas praxiologias de sala de aula acontecimentos atuais, ao tratar do movimento *Black Lives Matter*. No exercício 5, vemos uma oportunidade de abordagem intercultural crítica na qual Aurora não se adentrou. Claro que falar sobre movimentos antirracistas em outros países já abre espaço para movimentos de interculturalidade, mas acreditamos que Aurora poderia ter se direcionado a contrastar aproximações e afastamentos socioculturais entre o contexto focalizado e a nossa própria realidade. Por que esse movimento está acontecendo lá? Vivemos isso aqui? Temos movimentos parecidos? Estas talvez seriam perguntas pertinentes para que Aurora promovesse interações críticas por meio da interculturalidade, assim tocando as dinâmicas sociais complexas que fazem parte de toda cultura (Walsh, 2009).

Em relação ao exercício 6, Aurora mencionou que gostaria de tocar “a questão que ainda hoje as pessoas querem cortar os cabelos afros”. A proposta de Aurora foi de extrema pertinência para promover movimentações interculturais e decoloniais. Primeiramente, Aurora trata da negligência dos traços de negritude, que é uma prática recorrente nos dias atuais e que ressoa nossas heranças coloniais de eliminação a aspectos desviantes, ou seja, de eliminação daquilo que se diverge da lógica eurocentrista (Rezende *et al.*, 2020). Também, ao trazer situações parecidas que aconteceram em contextos socioculturais distintos, o exercício possibilita perceber que problemáticas sociais, neste caso, o racismo, existem em culturas distintas e, muitas vezes, se assemelham, de certa forma. Seria ainda mais interessante se Aurora

tivesse chamado a atenção das/os alunas/os para a maneira como o problema foi tratado em ambos os contextos.

No fato que aconteceu no Brasil, a mãe do aluno se recusou a cortar seu cabelo e a escola não permitiu sua matrícula, tendo assim que esperar pela investigação da polícia. No caso dos EUA, a aluna foi ameaçada de expulsão por não cortar o cabelo, porém, foi readmitida sem ter que mudar sua aparência. Por que situações parecidas tiveram desfechos distintos em países diferentes? Este é um questionamento interessante para que Aurora explorasse a convivência do Estado com práticas de colonialidade (Segato, 2021).

“Relacionar as nossas aulas com o dia a dia deles”

Logo após Aurora, também no terceiro encontro do grupo focal, Malu apresentou uma atividade que realizou com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta atividade aconteceu durante a pandemia, de maneira assíncrona, no ano de 2021. Malu pediu para que as/os alunas/os se apresentassem em inglês, falando um pouco de suas vidas pessoais e profissionais. A seguir, trazemos a descrição que Malu fez da atividade, em que destacou algumas motivações e explicou os detalhes do que havia pedido às/aos alunas/os:

É uma aula que eu desenvolvi com uma turma de EJA, assim... eu tinha percebido que eles [as/os alunas/os] reclamavam muito de ‘ah, professora, a gente não sabe nem a língua portuguesa direito’, aí foi quando eu pensei em relacionar as nossas aulas com o dia a dia deles, né? com o cotidiano deles. Aí, essa aula foi o trabalho de apresentação deles, que foi durante esse tempo de pandemia, é... foi em 2021, né? E trabalhando esse tema de se falar sobre si mesmo, eu acabei ganhando muitos deles, trazendo [eles] pra aula. Eles passaram a faltar menos nos dias que a gente tinha aula. Não sei se cheguei a comentar com vocês, mas havia quase que um revezamento... de quem entrava para assistir a aula, e quem não entrava, né? Aí, eu tinha solicitado pra eles um texto no qual eles deviam falar sobre si, falar da família, falar como que estava a vida deles durante aquele momento de pandemia. Essa foi a atividade com eles (Malu, terceiro GF).

A professora mencionou uma queixa frequente de suas/seus alunas/os, que afirmavam que “não sabiam nem a língua portuguesa”, um discurso muito recorrente entre brasileiras/os em se tratando da aprendizagem de outras línguas. Com o intuito de expandir o conceito de polifonia elaborado por Bakhtin (2013), Ducrot (1987, p. 164) afirma que os enunciados que produzimos não surgem por uma “única escolha”, assim explorando a ideia de “autonomia relativa” para mostrar que não somos unicamente responsáveis por aquilo que dizemos. A partir

desse conceito, acreditamos que essa fala das/os alunas/os de Malu ecoa diversas narrativas que existem no Brasil acerca do fracasso na aprendizagem de línguas, que Pessoa e Pinto (2013, p. 31) chamam de “resistências” ao tratarem das “razões de desistência do estudo do inglês”.

Pessoa e Pinto (2013) refletem sobre os resultados de entrevistas semiestruturadas com 37 discentes e 4 docentes da Faculdade de Letras da UFG, cujo objetivo foi discutir as razões de as/os participantes terem desistido de estudar inglês. Dentre os contextos de desistência que apareceram no estudo, destacamos as problematizações das autoras sobre o ensino regular, que é o contexto no qual as/os alunas/os de Malu estão. Nos relatos das/os participantes que mencionaram suas experiências com o inglês nesse contexto educacional, houve falas como “não passava dessa noção básica, tipo ‘good morning’ [risos]”, e também “eu fiquei o ensino médio inteiro aprendendo ‘verbo to be’ e até hoje eu não sei o que é” (Pessoa; Pinto, 2013, p. 40). Problematizando esses comentários e se referindo ao pensamento de Bourdieu (1973), Pessoa e Pinto (2013, p. 41) denunciam a “incapacidade das escolas de tornar o *habitus* dessas/es estudantes compatível com o *habitus* que se pressupõe nesses contextos”.

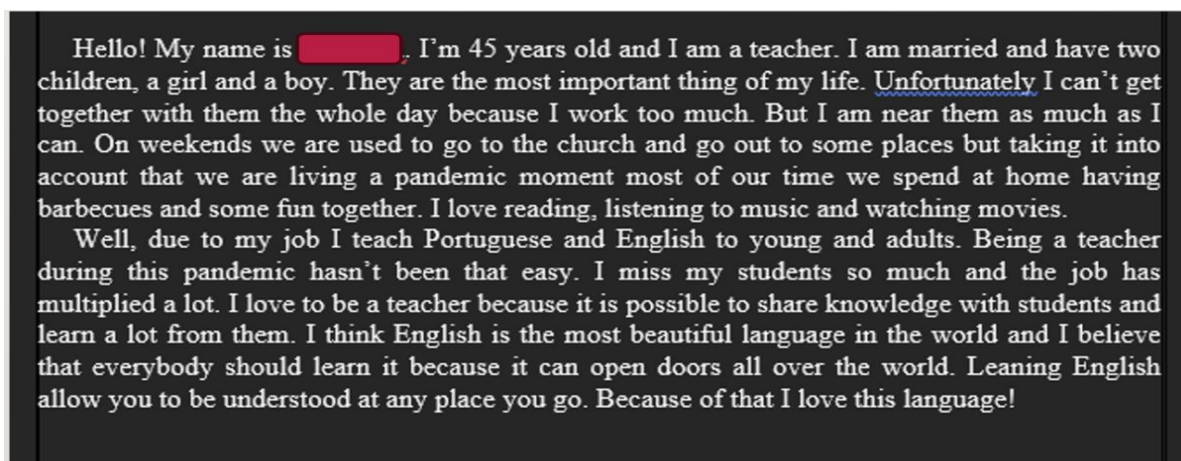
Essa reflexão das autoras aponta que as escolas parecem funcionar, no que se refere ao ensino de inglês, em uma realidade diferente daquela das/os estudantes que ali estão. De maneira similar, em um estudo com 10 alunas/os e 5 professoras de uma escola pública em fortaleza, Miranda (2005) procurou identificar e discutir as crenças das/os participantes em relação ao ensino-aprendizagem de inglês. Uma das crenças apontadas para a dificuldade de aprendizagem da língua inglesa foi a de “deficiência linguística” (p. 112) das/os alunas/os. Esta ideia de “deficiência” era uma crença naturalizada pelos dois públicos do estudo, tanto as/os estudantes quanto as professoras. Ao falar das/os alunas/os, uma das professoras disse que “Muitos deles têm deficiência na questão do aprender mesmo, até mesmo na língua portuguesa a gente vê, entendeu?”. A professora complementou dizendo que “É um aluno...que pelo contexto, pelo bairro em que eles vivem, talvez pela formação dele, fica difícil a gente trabalhar [...]” (Miranda, p. 108). Ainda, ao falar do papel de professoras/es no ensino de inglês, um aluno disse que “Aí, você vai, *a pessoa que sabe da coisa* não tá nem aí, chega, senta... ‘aí, copia aí’. Como eu já tive muito professor assim, em escola particular, eu tive professor de inglês que era só copiando, copiando, ninguém aprendia nada, entendeu?” (Miranda, p. 105, grifo da autora).

Os resultados desse segundo estudo ilustram a incongruência entre o *habitus* das/os estudantes e as praxiologias das professoras, o que se aproxima da problematização de Pessoa e Pinto (2013). Apesar de as/os alunas/os da Malu parecerem ter essa ideia de “deficiência

linguística” (Miranda, 2005) internalizada, a professora procurou não a aceitar, na medida em que quis “relacionar suas aulas com o dia a dia deles [suas/seus alunas/os]”. Como indica Prado (2021, p. 8), a pedagogia decolonial e reflexiva perpassa a “interconexão entre sujeitos, experiências e epistemes”, o que demanda empatia com realidades e sofrimentos alheios para que se concretize efetivamente. Por isso, vemos essa motivação de Malu como um movimento de empatia, que é um posicionamento essencial para buscarmos por empenhos de descolonização. A necessidade deste tipo de ação se justifica, por exemplo, no próprio relato de Malu, que diz que as/os estudantes passaram a faltar menos a partir dessa atividade.

Em seguida, Malu explicou que, antes de as/os alunas/os escreverem seus textos, resolveu mostrar-lhes um exemplo. Para isso, a professora redigiu um texto sobre si e levou para a aula como forma de ilustrar o que havia pedido às/aos estudantes. Malu disse que, ao mostrar seu texto, pediu para que as/os alunas/os comentassem o que haviam entendido. A professora falou que queria que elas/es percebessem que era para falar sobre suas vidas como se estivessem em uma conversa, destacando o que consideravam importante compartilhar, sem muita formalidade e sem seguir um modelo específico de atividade. A seguir, reproduzimos o texto que Malu levou às/aos suas/seus alunas/os.

Figura 7. Texto de apresentação de Malu



Fonte: registros da professora

Em seu texto, Malu fala sobre a importância de sua família. Também fala de algumas dificuldades, como a falta de tempo com seus filhos e a rotina agitada como professora, principalmente durante o período da pandemia. É pertinente discutir, mesmo que brevemente, a importância de ações como essa para uma educação linguística mais humanizada. Como Oliveira e Sabota (2020) argumentam, vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade

cultural em que, mesmo em um contexto local, existem diversas microculturas coexistindo. Neste cenário, é inegável que nossas subjetividades se (re)constroem pelas histórias que vivemos, as quais levamos conosco, também, para dentro da sala de aula.

Ferraz (2018) busca problematizar o uso da palavra “ensino” ao se referir à educação linguística, reconhecendo que a sala de aula de línguas é marcada por relações de poder. Para o autor, muitas vezes, professoras/es assumem uma posição de poder em suas aulas, exercendo um papel de detentoras/es do conhecimento em detrimento da inteligência de aprendizes. É por isso que o autor defende que falemos educação linguística e não ensino de línguas, de modo a quebrar a tradição de que a/o professora/or “transmite” conhecimento para suas/seus estudantes, e procurar compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas de forma mais dinâmica. Diante disso, é necessário rompermos com hierarquizações assimétricas e destrutivas que ainda existem entre professoras/es e alunas/os, não de modo a fomentar uma anarquia escolar, mas com o intuito de nos aproximarmos de nossas/os alunas/os.

Esse tipo de ação é importante para deixarmos claro que a sala de aula também é lugar para paixões e vivências, como diz Hooks (2013). Ao ver o texto de Malu, é provável que muitas/os alunas passaram a se sentir mais à vontade para falarem de si. Esse processo se torna ainda mais pertinente levando em conta o momento em que a professora realizou a atividade, durante o período de pandemia. Nas palavras de Kawachi *et al.* (2022, p. 36), a pandemia foi um momento sombrio de nossas histórias marcado por “desafios de (sobre)vivência”, que teve um grande impacto para a educação linguística. As/os autoras/es dizem que, em cenários como esse, é necessário procuramos pelo afeto em nossas aulas de línguas, como forma de promover uma educação crítica e abrir espaço para sentimentos, promover o diálogo e buscar esperança. Esse movimento de contextualização e intersubjetividade é notável nos textos produzidos ao longo da atividade proposta por Malu, os quais comentamos a seguir.

As/os alunas/os de Malu escreveram e enviaram seus textos via *Whatsapp*. Junto aos textos, elas/eles colocaram imagens que mostrassem algo sobre suas realidades. Algumas imagens registravam o ambiente de trabalho, enquanto outras pessoas resolveram mostrar suas famílias. Apesar de Malu ter mostrado todos os textos das/os alunas/os e suas respectivas imagens, não traremos este conteúdo na íntegra, pois não obtivemos autorização para isso. Também, gostaríamos de salientar que nosso objetivo não é discutir os compartilhamentos dessas/es discentes, mas refletir sobre o impacto das praxiologias de Malu ao propor esta

atividade. Malu explicou que deixou as/os alunas/os livres para utilizar qualquer ferramenta para auxiliá-las/os na construção de seus textos.

No primeiro relato, uma aluna mostrou uma imagem em que estava limpando o chão. Em seu texto, disse que trabalhava limpando um postinho – mesmo o texto estando em inglês, a palavra “postinho” foi escrita em português (“*I work in a postinho*”) –, onde entrava às 7h e saía às 17h. A aluna acrescentou que passa os fins de semana com seu marido e seu filho. No segundo compartilhamento, a aluna mostrou uma foto com seus 4 filhos e seu gato. Em seu texto, disse que durante a semana trabalhava em uma indústria de colchões, onde lavava cerca de 18 banheiros e limpava as salas de todos os diretores e encarregados – “*6 rooms of encarregados*” – e, nos fins de semana, trabalhava como manicure. A aluna também disse que em sua casa existia somente um celular, que era dividido entre ela e mais 7 pessoas com quem ela morava e, por isso, não conseguia entregar as atividades na data correta – “*Teacher, eu devo muitas activities*”.

Outra aluna, em seu texto, disse que, apesar de possuir uma rotina corrida cuidando de três crianças, se esforça para prosseguir: “*it is not easy but we Will win*” (não é fácil, mas venceremos), escreveu ela. Também, um aluno, que já estudava com Malu desde o 9º ano do fundamental 2, resolveu enviar um vídeo trabalhando, em que mostrou sua rotina em uma indústria de produção de asfalto.

Ao verem os compartilhamentos das/os alunas/os de Malu, Clarice e Aurora fizeram comentários.

Que legal, Malu! Eu já dei aula na EJA também e, assim... é difícil, né? Porque eles têm uma rotina de trabalho [Aurora complementa dizendo que é uma rotina pesada] que é um dia inteiro, aí chegam, à noite, e têm que ir pra escola. É puxado mesmo! Eles têm razão de, de vez em quando, fugirem das aulas [risos das professoras] (Clarice; Aurora, terceiro GF).

Ao falar sobre o ensino de inglês na EJA, Medeiros e Fontoura (2019) realçam que se trata de um contexto educacional que possui sua própria feição, o que demanda abordagens pedagógicas específicas. Ainda, as autoras explicam que a EJA é, muitas vezes, uma alternativa para pessoas vítimas de desigualdades sociais, pois é nesse ambiente que encontram a oportunidade de conseguirem estudar. Acreditamos que a EJA ilustra a diversidade cultural que Oliveira e Sabota (2020) destacam, pois demonstram que, em uma única realidade social, existem diferentes sujeitos, com diferentes histórias e, portanto, diferentes necessidades educacionais. As falas anteriores de Clarice e Aurora tocam esta particularidade da EJA, ao

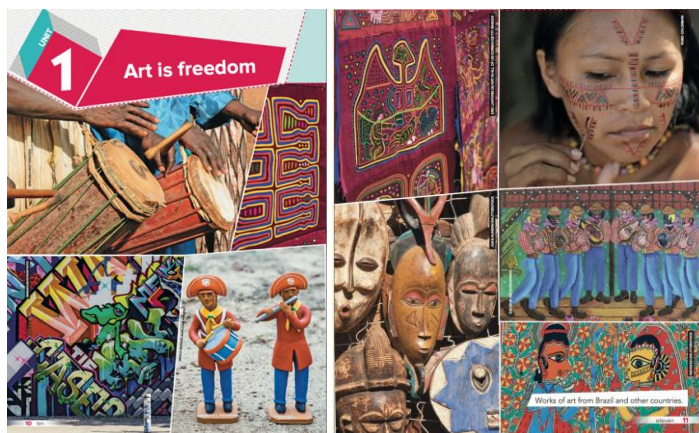
dizerem que é uma realidade onde alunas/os têm que conciliar uma rotina pesada de trabalho e os estudos. À vista disso, professoras/es devem reconhecer a necessidade de uma abordagem contextualizada para estas/es alunas/os, no sentido de procurar formas de aproximá-las/os de suas aulas.

Malu demonstra essa preocupação, principalmente por propor uma atividade focada nas vivências dessas/es alunas/os. Ao comentar os textos que as/os estudantes fizeram, Malu diz que o uso de português em alguns momentos da escrita prova que suas/seus alunas/os tentaram fazer a atividade. O fato de Malu não condenar o uso de português é um ponto de empatia em suas praxiologias, especialmente por causa do contexto educacional em que a professora atua. Imagine trabalhar com alunas/os da EJA sob uma perspectiva totalmente monolíngue.

Certamente, as/os estudantes não se conectariam com as aulas e, muito possivelmente, não teriam motivação alguma para fazer o que seria proposto pela professora. Isso se conecta ao que Medeiros e Fontoura (2019, p. 71) salientam sobre a EJA, ao falarem que “trata-se, portanto, de compreender os jovens e os adultos na sua diferença e levar em conta a sua história de vida, percebê-los como sujeitos que são o que são porque vivenciaram dilemas nos mais diferentes espaços sociais”. Walsh (2023), nessa esteira, fala sobre procurarmos histórias que são nossas, para que pensemos sobre nossas realidades de maneira localizada. Percebemos que as praxiologias de Malu abrem espaço para histórias que são nossas, no caso da atividade que propôs, as histórias de suas/seus alunas/os.

“A gente tem que tentar relacionar aquele conteúdo [do livro didático] com a vivência dos alunos”

Em seguida, Clarice falou da atividade que realizou com sua turma de 8º ano, que foi baseada em discutir partes da unidade 1 do livro *Beyond Words*. Clarice projetou as páginas dos livros que utilizou com as/os discentes e explicou como as discussões aconteceram. A unidade 1 trata de movimentos artísticos e, conforme a orientação presente no livro da/o professora/or, tem o objetivo de “levar os estudantes a refletirem sobre o papel das artes visuais no que diz respeito ao seu caráter estético, ético, político, social e inclusivo” (Costa *et al.*, 2018, p. 10). A seguir, encontram-se as imagens de abertura da unidade e a fala de Clarice sobre como iniciou a discussão com as/os estudantes.

Figura 8. Abertura da primeira unidade do livro

Fonte: Beyond Words, 2018. Unidade 1, p. 10-11

Ao tratar da abertura da unidade, Clarice disse:

Art is freedom! Então, a gente já começa a reflexão pelo título e pelas imagens. O que eles conseguem ver, de onde é esse movimento artístico, o que eles reconhecem dessas imagens, né? Então, as discussões mais em português mesmo. Aqui a gente tem uma imagem de uma índia, né? Então é arte, desenhar o corpo... trago essas discussões do que eles entendem de arte (Clarice, terceiro GF).

Clarice explica que questionou as/os alunas/os sobre a origem das artes mostradas na abertura e buscou explorar o que elas/es compreendem por arte. Nesse caso, a professora poderia ter se aprofundado mais em cada uma das representações artísticas presentes na abertura, principalmente considerando a diversidade cultural do material. O próprio livro da/o professora/or propõe esta abordagem para a sessão de abertura da unidade:

Lembramos, ainda, que é recomendável transcender os exemplos hegemônicos, que privilegiam as artes visuais dos espaços urbanos de países desenvolvidos, buscando sensibilizar os estudantes para a necessidade de preservar manifestações artísticas tradicionais de outras regiões, mantendo viva a diversidade cultural e identitária de comunidades frequentemente ameaçadas pela indústria cultural global (Costa *et al.*, 2018, p. 11).

Nesse trecho, é notável que a finalidade dessas imagens é procurar por formas contra-hegemônicas de compreender arte e cultura, de forma a valorizar as produções e as histórias de comunidades sufocadas pela indústria cultural. Pensando em uma geo-ontoepistemologia decolonial, Rezende (2022, p. 194) diz que, para que possamos “tensionar” a matriz colonial de

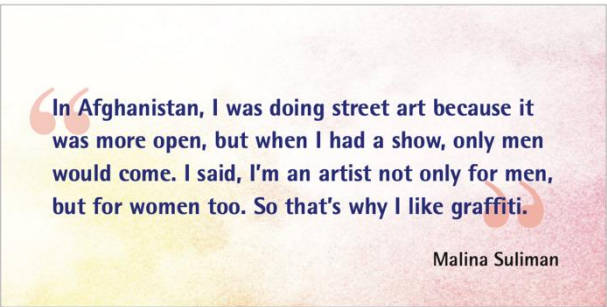
poder, devemos considerar “quem fala, de onde, em quais circunstâncias e com quais intenções, para quais finalidades e para quem”. A autora explica que este é o caminho para “estar/atuar no mundo” com seus diferentes territórios e trajetórias. Inclusive, as instruções no livro da/o professora/or abrem espaço para isso, nas quais se encontram alguns detalhes sobre as imagens da abertura. Nessa parte, é explicado que algumas imagens mostram cerâmicas produzidas no Norte e no Nordeste brasileiros, instrumentos musicais de origem africana, as molas feitas pelas indígenas de Kuna, uma pintura corporal feita por indígenas brasileiros e um mural de grafite pintado em uma rua no Brasil. Pensamos que Clarice poderia ter assumido o desafio de explorar essas produções com mais detalhes.

Posteriormente, Clarice falou sobre outra discussão que teve com suas/seus alunas/os. Nesse caso, o exercício referia-se ao grafite como manifestação artística.

Figura 9. Exercício sobre grafite

2 Read the following quote posters. Then, with a classmate, choose the option(s) that, in your opinion, present(s) the purposes of graffiti street art.
Resposta pessoal. Objetivos: refletir sobre o tema do texto e fazer inferências.

I  **II** 

III 

a To help new artists. d To redecorate old buildings.
b To address political issues. e To make art available to anyone.
c To promote a famous artist. f To share one's ideas and feelings.

Fonte: Beyond Words, 2018

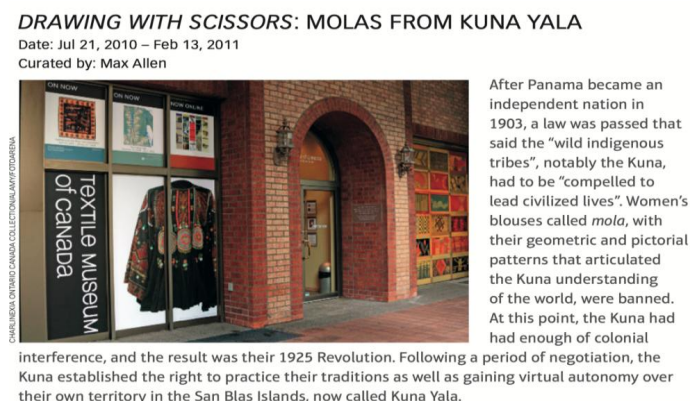
Ao descrever como abordou este exercício, Clarice disse: “eu perguntei pra eles se já tinham ido em exposições de arte, ao museu... infelizmente, poucos, né? Eles responderam que vão a estes locais mais públicos aqui de Goiânia, né?” (Clarice, terceiro GF). Pensamos que

essa fala de Clarice destoava do objetivo principal do exercício, que é mostrar que não precisamos ir a um museu, ou a uma galeria de arte, para, de fato, ter contato com arte. O exercício traz algumas falas que mostram que o grafite é uma forma de popularizar a arte e levá-la para as pessoas em suas rotinas diárias. Ao serem perguntadas/os se frequentam exposições de arte ou museus, as/os alunas/os de Clarice disseram que costumam ir a locais públicos em Goiânia, que, por sinal, é uma região da cidade marcada pela arte, seja pelo grafite, pelo artesanato ou pela música local. Contudo, Clarice viu essa resposta das/os alunas/os como um fato destoante, por não estarem frequentando espaços institucionalizados como artísticos.

Quando fala sobre questionarmos à matriz colonial que herdamos, Rezende (2022, p. 194) diz que esse processo é marcado pela “polifonia e a policromia do ver-escutar-pensar-sentir-agir-dizer” que se constrói pela interculturalidade como meio de/para interação, onde há espaço, também, para problematizarmos concepções do que venha a ser arte e de como praticá-la. Assim como tudo que acreditamos saber, pensamos que as epistemes ocidentais que legitimam o que é arte também se prendem a amarras coloniais. Nesse caso, a arte de rua pode ser uma forma genuína e contra-hegemônica de manifestação das subjetividades, que está em constante luta com maneiras institucionalizadas de pensar e praticar arte. Clarice acabou não percebendo o conteúdo potencializador do exercício para discussões que problematizem esta realidade.

Por fim, Clarice mostrou um texto que leu com suas/seus alunas/os, que tratava da arte de mulheres panamenhas. O texto era uma nota de imprensa (*press release*) que divulgava uma exposição das tradicionais *mol*as panamenhas, que são blusas ornamentadas e construídas pelas mulheres do povo Kuna como forma de materializar a realidade que lhes cerca. A seguir, apresentamos a imagem da página abordada por Clarice em sua aula.

Figura 10. Texto sobre *mol*as panamenhas utilizado por Clarice



DRAWING WITH SCISSORS: MOLAS FROM KUNA YALA

Date: Jul 21, 2010 – Feb 13, 2011

Curated by: Max Allen



After Panama became an independent nation in 1903, a law was passed that said the “wild indigenous tribes”, notably the Kuna, had to be “compelled to lead civilized lives”. Women’s blouses called *mola*, with their geometric and pictorial patterns that articulated the Kuna understanding of the world, were banned. At this point, the Kuna had had enough of colonial

interference, and the result was their 1925 Revolution. Following a period of negotiation, the Kuna established the right to practice their traditions as well as gaining virtual autonomy over their own territory in the San Blas Islands, now called Kuna Yala.

Fonte: Beyond Words, 2018

Ao apresentar a atividade, Clarice disse:

A leitura desse texto aqui foi bem legal! Foi bem instrutivo, bastante vocabulário que eu trabalhei com eles. Além da questão cultural, do tanto que o Brasil perdeu quando os portugueses chegaram aqui e dizimaram os índios, né? Porque perdeu muito da arte indígena, perdeu muito da cultura, da língua. E aí, esse texto aqui mostra essa retomada do trabalho artístico dessas mulheres do Panamá, que também foi muito sofrida, teve uma época da dominação que elas foram proibidas de fabricar essa roupa, né? Que era tipo uma blusa, inclusive eles chamam aqui no texto de *dress*. Aí, eu trabalhei o vocabulário de roupas com eles, *blouse*, *dress*, *sweater*... né? e outras coisinhas de vocabulário (Clarice, terceiro GF).

Realmente, assim como Clarice destaca, o processo de colonização do Brasil foi arcado por dizimações, como tantos outros movimentos na dominação europeia. Uma trajetória de epistemicídios que, nas palavras de Almeida (2022, p. 164), se configurou por “formas de dominação hegemônicas que além de subalternizarem os sujeitos dominados, aniquilam seus saberes e a validade desses próprios conhecimentos”. Ao falar dessa atividade, Clarice denuncia a opressão do colonialismo, menciona o fato de indígenas terem seus saberes e costumes infringidos e, muitas vezes, eliminados, porém, no fim, acaba trabalhando vocabulário relacionado a roupas. A consciência de Clarice sobre o sofrimento causado pelo colonialismo é presente, mas a professora acaba não explorando suas problemáticas de maneira mais nítida e problematizadora.

Ao falar de colonialidade e decolonialidade, Rezende *et al.* (2020) criticam o fato de, muitas vezes, articularmos conhecimentos sobre decolonialidade, mas não assumirmos, de fato, uma posição decolonial de confronto. As autoras destacam que a decolonialidade tem muito

mais a ver com nossa postura do que com os conhecimentos que mobilizamos. No caso desta discussão promovida por Clarice, as críticas mencionadas pela professora em seu relato perdem espaço para o tratamento de vocabulário. Não que a professora tenha que se abster de ensinar vocabulário em suas aulas, mas pode ser um processo articulado a tentativas de conscientizar sobre as relações de poder que marcam os processos de eliminação das práticas coloniais.

Parte do próprio texto utilizado por Clarice oportuniza uma discussão contra-hegemônica, na qual é explicado o conceito das *molos* como vestimentas que representam a vida dos Kunas e algumas tradições desse povo. Esta explicação está logo abaixo do texto mostrado anteriormente, com o título de *additional information* (informação adicional).

Os painéis gráficos nas blusas *mola* - feitos em apliques e bordados invertidos - retratam tudo o que os Kuna veem à sua volta, desde plantas antigas e espíritos de animais a notícias de televisão e personagens da Disney reimaginadas. *Drawing with Scissors* [nome da exposição] inclui cerca de 200 *molos* que estão entre as mais antigas conhecidas e as que foram feitas ontem, algumas por Domitila Deleon de Fernandez, a neta do líder da Revolução de 1925. As fotografias da exposição mostram o mundo matrilocal Kuna das Ilhas San Blas onde, para proteger as tradições antigas e bem sucedidas dos impactos negativos da globalização, nenhum forasteiro pode possuir propriedades (Costa *et al.*, 2018).

Em esforços para ampliar os fatos expostos neste trecho, Clarice poderia ter concretizado, de forma mais contextualizada, as críticas que expôs ao falar da atividade anteriormente. Essa parte do texto trata do conceito das *molos* como vestimentas dos Kunas, expõe alguns detalhes da exposição *Drawing with Scissors* (desenhando com tesouras), que exhibe variados tipos de *molos* e imagens sobre a cultura deste povo, e ainda menciona o fato de que forasteiros não podem possuir propriedades em seu território. Essas são informações de grande potencial para articulações decoloniais durante a aula, principalmente por focalizarem a realidade de uma comunidade não-hegemônica. Rezende (2022, p. 194) afirma ser inegável o fato de a modernidade estar fundada em uma matriz colonial, mas, ao mesmo tempo, diz que é inegável “a sobrevivência dos saberes ancestrais de indígenas”. Nesse sentido, a autora diz que os povos indígenas detêm “corpos, linguagens, espiritualidades e epistemes que sobreviveram e que vazam pelas membranas da colonialidade” (Rezende, 2022, p. 194). Realçar as vivências, saberes e costumes desses povos é um caminho necessário para praxiologias decoloniais em

aulas de línguas, que Clarice poderia ter explorado de maneira mais detalhada, evidente e problematizadora.

Algumas considerações: revisitando praxiologias

De início, consideramos as praxiologias de Aurora, das quais salta aos olhos um cuidado e uma perspicácia em procurar compreender melhor suas/seus estudantes e, principalmente, em aproximá-los de realidades socioculturais do planeta que habitamos. A professora conduziu esse processo de maneira prática, fazendo uso de recursos tecnológicos, e com atenção à recepção das/os alunas/os em relação às atividades. Muitas vezes, foi notável o esforço da professora em abordar acontecimentos reais em sala, como a polêmica envolvendo Greta, o ativismo e a história de superação de Malala, e o movimento *Black Lives Matter* nos Estados Unidos. Apesar de Aurora, algumas vezes, não ter traçado paralelos entre a realidade sociocultural do Brasil e estes outros cenários, é inegável o fato de a professora esforçar-se para não se ater a perspectivas hegemônicas em suas aulas.

Malu nos mostrou que a realidade de nossas/os estudantes não deve ficar de fora da sala de aula. Como explicam Rodrigues e Silvestre (2020), nossas construções socioculturais se deram por modos de naturalização hegemônicos, em que, muitas vezes, perdemos a noção de quem realmente somos. Percebemos que a ação de Malu é um pontapé inicial para compreendermos estes processos, uma vez que devemos parar e rever quem somos, o que fazemos e que indivíduos temos ali como alunas/os. Para além disso, como destacam o autor e a autora, devemos problematizar “os conflitos e as relações de poder” (Rodrigues; Silvestre, 2020, p. 422) que estão incorporados na construção das bases epistemológicas da sociedade em que vivemos. Nesse sentido, além de abrir espaço para as realidades de nossas/os estudantes, como Malu fez, podemos, também, problematizá-las, de modo a questionar o porquê dessas realidades serem como são.

As praxiologias de Clarice nos fazem repensar o uso do livro didático em aulas de línguas. Primeiramente, destaca-se o fato de que, muitas vezes, o livro didático pode abrir possibilidades para praxiologias contra-hegemônicas, o que pode ser visto em muitas das atividades propostas no livro utilizado por Clarice. Para que esse conteúdo chegue a alunas/os de maneira mais contextualizada e relevante, é necessária uma atuação crítica, politizada e consciente de professoras/es (Silva; Barros, 2021), no sentido de compreendermos as propostas

de cada passagem do livro e sabermos abordá-las por um olhar problematizador. Clarice demonstrou-se consciente da relevância de muitas das discussões presentes no livro, mas acabou, em alguns casos, não aproveitando as oportunidades de problematização.

Das praxiologias das professoras depreendem, principalmente, três reflexões que precisamos ter como professoras/es de língua: o sistema não se dobra/rá às praxiologias problematizadoras; a interculturalidade crítica se fixa na tentativa de compreendermos problemáticas socioculturais outras de maneira intersubjetiva; é crucial irmos além da evidenciação de colonialidades, mas procurarmos problematizá-las e combatê-las. Acreditamos que essas reflexões se encontram em uma postura de ousadia que precisamos assumir, no sentido de não ceder a um sistema tendencioso, problematizar o que outras/os vivem em contraste com o que vivemos, e irmos além da conscientização, assim nos contrapondo às naturalizações ontoepistemológicas as quais somos constantemente submetidas/os.

Referências

- ALMEIDA, Fabio. Epistemicídio. In: MATOS, Doris; SOUSA, Cristiane. (orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 163-169.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*, v. 12, n. 1, p. 53-80, 1973.
- CANDAU, Vera. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 678-686, 2020.
- COSTA, Elzimar; FREITAS, Luciana; NEVES, Rogério. (orgs.). *Beyond Words*. São Paulo: Richmond Educação, 2018.
- DUBOC, Ana. Lendo a mim mesma enquanto aprendo enquanto ensino o outro. In: PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane; MÓR, Walkíria. (orgs.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- ERNESTO, Eduardo; FARIAS, Kátia. Educação escolar e colonialidade no “divã desconstrucionista”. In: VII CONEDU 2021 — Ebook. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 700-719. DOI: <https://doi.org/10.46943/vii.conedu.2021.02.036>.

FERRAZ, Daniel. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane; SILVESTRE, Viviane; MÓR, Walkíria. (orgs.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 85.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KAWACHI, Guilherme; ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval. Letramento Crítico e Afeto na Educação Linguística Contemporânea. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 36-52, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2022v25n2p36>.

MEDEIROS, Letícia; FONTOURA, Helena. As dificuldades do ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de professores que atuam na área. *Polyphonia*, [S. L.], v. 30, n. 1, p. 68-84, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v30i1.60192>.

MIRANDA, Mirla. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada à Língua Inglesa) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MORAIS FILHO, Emerson; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. O lugar da língua materna no ensino de línguas estrangeiras: algumas representações de professores. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 7, p. 138-162, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i7.74097>.

NUÑEZ-PARDO, Astrid. The English textbook: tensions from an intercultural perspective. *Gist Education and Learning Research Journal*, Bogotá, n. 15, p. 230-259, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26817/16925777.402>.

OLIVEIRA, Jossane; SABOTA, Barbra. Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica: entre concepções e articulações. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. L.], v. 6, n. 3, p. 384-406, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38392>.

PENNYCOOK, Alastair. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Routledge, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical reintroduction*. 2.ed. New York: Routledge, 2021.

PESSOA, Rosane; PINTO, Joana. De resistência à aprendizagem de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 31-51, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000100003>.

PESSOA, Rosane; SILVA, Kleber; FREITAS, Carla. (orgs.). *Praxiologias do Brasil central: sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PRADO, Kelvin. Educação e prática decolonial: uma ferramenta político-pedagógica. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23899/relacult.v7i2.2128>.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Glasco, 2005, p. 107-130.

REIS, Patricia; JORGE, Miriam. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 49-63, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47677/glauks.v20i1.173>.

REZENDE, Tânia; SILVESTRE, Viviane; PESSOA, Rosane; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks - Revista de Letras e Artes*, Viçosa, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

REZENDE, Tânia. Geo-ontopistemologia decolonial. In: MATOS, Doris; SOUSA, Cristiane. (orgs.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 191-201.

RODRIGUES, Michael; SILVESTRE, Viviane. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 407-429, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38340>.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, Renata; BARROS, Adriana. A decolonialidade no ensino de língua inglesa: o professor, o estudante e os conteúdos presentes no livro didático. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 79, p. 32-46, 2021.

SILVA JÚNIOR, Antônio; MATOS, Doris. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SUEar*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 101-116, 2019.

SILVEIRA, Dayane. *Educação Linguística Crítica, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Multiletramentos: perspectivas do sul global*. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SILVESTRE, Viviane. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, Vera. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, Catherine. *Rising up, living on: re-existences, sowings and decolonial cracks*. London: Duke University Press, 2023.