



Uma análise autoetnográfica sobre uma proposta decolonial de ensino de Estágio Supervisionado

An autoethnographic analysis of a decolonial proposal for Teaching Practicum

Fernanda Mota-Pereira

Universidade Federal da Bahia

fmpereira@ufba.br

<https://orcid.org/0000-0002-9425-7485>

Resumo:

Neste artigo, faço uma análise de cunho autoetnográfico sobre minhas experiências de ensino do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, observando a transição de uma orientação epistemológica pautada na colonialidade para uma atitude decolonial. Para isso, dividi o artigo em duas seções. Na primeira, discorro sobre a abordagem metodológica eleita para o desenvolvimento do artigo em uma proposta de decolonização dos pressupostos científicos que decalcam a pesquisa ao privilegiar a autoetnografia como método. Na segunda parte, me debruço sobre a análise de planos de ensino e experiências no componente enfocado, destacando o papel da literatura como recurso para uma perspectiva decolonial, que se alinha à realidade social encontrada nos campos de atuação dos estudantes de Estágio Supervisionado durante a graduação e, em parte, depois dela: a escola pública.

Palavras-chave: Autoetnografia; Ensino de Língua Inglesa; Estágio Supervisionado; Decolonialidade.

Abstract:

In this article, I do an autoethnographic analysis of my teaching experiences in English Teaching Practicum courses, observing the transition from an epistemological orientation based on coloniality to a decolonial attitude. For this, I divided the article into two sections. In the first, I discuss the methodological approach chosen for the development of the article in a proposal to decolonize the scientific assumptions that underlie research by privileging autoethnography as a method. In the second part, I focus on the analysis of course descriptions and teaching experiences in the aforementioned course, highlighting the role of literature as a resource for a decolonial perspective, which is in line with the social reality found in the fields of Teaching Practicum students' performance during their undergraduate studies and, in part, after them: the public school.

Keywords: Autoethnography; English Language Teaching; Teaching Practicum; Decoloniality.





Resumen:

En este artículo realizo un análisis autoetnográfico de mis experiencias docentes de componentes de Pasantía Supervisada en el currículo de lengua inglesa, observando la transición de una orientación epistemológica basada en la colonialidad a una actitud decolonial. Para ello, dividí el artículo en dos secciones. En el primero, analizo el enfoque metodológico elegido para el desarrollo del artículo en una propuesta para descolonizar los supuestos científicos que sustentan la investigación privilegiando la autoetnografía como método. En la segunda parte, me centro en el análisis de los planes de curso y las experiencias docentes en el componente focalizado, destacando el papel de la literatura como recurso para una perspectiva decolonial, la cual está en consonancia con la realidad social que se encuentra en los campos de actuación de los estudiantes del Pasantía Supervisada durante graduación y, en parte, después de ella: la escuela pública.

Palabras clave: Autoetnografía; Enseñanza de lengua inglesa; Pasantía supervisada; Decolonialidad.

Introdução

Neste artigo, retomo reflexões desenvolvidas em “A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado” (Pereira, 2020) para abordar, em uma perspectiva autoetnográfica, experiências como docente do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, enfocando a transição de uma abordagem alicerçada em preceitos de colonialidade para uma atitude decolonial. Para esta reflexão, analisei os planos de curso que elaborei ao longo de cerca de nove anos de ensino desse componente. Nessa análise, evidenciei aspectos que guiaram a reelaboração dos princípios pedagógicos que orientavam minha prática, de um insumo atento às epistemologias do Norte às epistemologias do Sul (Santos, 2019). Nessa transição, a consciência sobre o lastro epistemológico que subjaz às escolhas teóricas feitas na criação do currículo do componente em foco auxiliou na reconfiguração da proposta pedagógica adotada nele.

Articulei a análise de planos das disciplinas com uma apreciação de anotações sobre situações vivenciadas no ensino delas, revisitação a planos de aula, bem como uma experiência específica de ensino de inglês, em que estudantes de Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa observaram minha atuação antes de assumirem a regência da turma como professores em formação. Ao descrever os planos da disciplina, estabeleci relações entre as concepções de ensino que orientaram a sua elaboração nos anos iniciais de minha atuação nos componentes em tela e as mudanças impressas pela imersão em estudos sobre decolonialidade.

A pesquisa que substancia este artigo se insere no campo da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001) e é qualitativa (Méndez, 2013), bem como autoetnográfico (Hughes; Pennington, 2017; Méndez, 2013). A confluência desses campos se deve ao fato de ser um estudo, com atravessamentos em experiências de cunho subjetivo, sobre a linguagem e seus usos, e, portanto, relacionado à Linguística Aplicada. O acréscimo do termo “Crítica” se deve pela consideração





às implicações políticas das escolhas feitas para compor o currículo dos componentes, em que enfoqueei relações de poder subjacentes aos recortes feitos e aos cânones enfatizados, bem como as opções que se desviam deles. Nessa mirada política, portanto, incide uma das diferenças entre a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica. Desse modo, é mais adequado situar as discussões neste artigo no âmbito da segunda, porque nele abordo questões de colonialidade e decolonialidade na formação de professores de língua inglesa, que estão intrinsecamente atrelados a questões de poder, haja vista o predomínio das epistemologias do Norte nas pesquisas realizadas no Ocidente, presentes nos manuais dedicados a metodologia de ensino, que privilegiam o método que, por sua vez, tem a colonialidade (Kumaravadivelu, 2003a) em seu cerne.

O predomínio das Epistemologias do Norte em manuais de ensino e em outros campos se deve a uma legitimação da ciência produzida nesse polo, consideradas como “epistemologias dominantes” (Santos, 2019, 19), que levou a considerar as que não são circunscritas a ele, ou seja, as epistemologias do Sul, como “o reino da ignorância”. (Santos, 2019, p. 25). Essa atribuição depreciativa se pauta em construções discursivas instituídas como “verdade” através das “grandes narrativas, cuja função era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana ocidental e ‘universal’” (Oliveira, 2013, p. 91). Apesar de, conforme Lyotard (2006, p. 69), essas narrativas terem perdido sua “credibilidade”, é possível observar a resistência de parâmetros ainda atrelados a certo positivismo, manifesto na busca por universais ou modelos totalizantes, a exemplo do que sugere a ascensão e declínio de métodos (Brown, 2007), observada na história da metodologia de ensino de língua estrangeira. Nessa história, métodos eram criados e substituídos para atingir um ideal de aprendizagem, como se alcançá-lo fosse possível. Esta é uma questão que interessa diretamente às discussões empreendidas neste artigo, que se volta a pensar modos de transitar de uma ênfase em conteúdos e práticas calcados na colonialidade na formação de professores para uma atitude decolonial.

Depois dessa introdução que antecipa pontos discutidos ao longo deste artigo, explano, em linhas gerais, sobre seu conteúdo. Este se divide em duas partes principais. Na primeira, discorro sobre questões de metodologia da pesquisa que empreendi para o artigo, assinalando a decolonização que me propus a empreender sobre a abordagem de pesquisa qualitativa que elegi, a saber: a autoetnografia. Com isso, antecipo parte da arquitetura teórica sobre Decolonialidade, que serve como lastro também para as discussões na segunda parte. Nela, faço uma análise das minhas experiências com o componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, relacionando-as com a literatura e reflexões sobre colonialidade e decolonialidade no ensino.

O método em pesquisa qualitativa através da Autoetnografia em perspectiva decolonial

As considerações sobre as reconfigurações metodológicas nos componentes de Estágio Supervisionado situam-se na Linguística Aplicada Crítica, como já mencionado, e se inserem no campo da pesquisa qualitativa, também chamada de Interpretacionismo. Essa vertente da pesquisa “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o



mundo em que vive continuamente” (Lessa, 2008, p. 2). Assim, investigações que envolvam sujeitos não se alinham com técnicas de medição numérica, pois há diversos fatores que interferem na investigação e que escapam a uma objetividade. Neste artigo, ao invés de primar pelo objetivismo, optei por uma perspectiva subjetiva, que incide na análise autoetnográfica, e se afina com as epistemologias do Sul Global.

A subjetividade na pesquisa encontra solo profícuo na vertente qualitativa. A respeito dela, Méndez (2013, p. 280) afirma que o pressuposto subjacente da pesquisa qualitativa é que a realidade e a verdade são construídas e moldadas por meio da interação entre as pessoas e o ambiente em que vivem (referenciando Silverman, 2000, e Freebody, 2003). Reconhecer que realidade e verdade são construções e que dependem de fatores externos ao fenômeno em si é um avanço em relação ao objetivismo e seus desdobramentos que definiam as pesquisas que podiam ou não ser legitimadas ou tidas como científicas.

Em uma perspectiva mais tradicional de ciência, entre os requisitos que chancelam um conhecimento como válido ou não está a impessoalidade, vista como um requisito para garantir a cientificidade da pesquisa ao modo das Epistemologias do Norte. A centralidade dessas Epistemologias levou não apenas a um menosprezo aos conhecimentos produzidos no Sul Global como, também, a uma ênfase na objetividade, que, para ser configurada, se apoia em “formas radicais de exclusão epistemológica ou sociopolítica” (Santos, 2019, p. 73). Em outras palavras, a objetividade é uma construção pautada na exclusão de formas de saber e conhecer e composição de margens para fins de legitimação e hierarquização. Essa visão contrasta com a diversidade celebrada pelas Epistemologias do Sul e com a concepção de que “qualquer sistema de conhecimento é também um sistema de desconhecimentos” (Santos, 2019, p. 69). Desse modo, à história das epistemologias do Norte Global subjaz uma tessitura de conhecimentos e saberes omitidos por esse sistema de silenciamentos.

Entre as formas de silenciamento, estão as investidas contra a voz em primeira pessoa e a subjetividade. Assim, mesmo nas pesquisas qualitativas, em que se prima pela interpretação em detrimento da medição dos dados, de acordo com Méndez (2013, 280), no período tradicional (início dos anos 1900), os pesquisadores buscavam apresentar um relato objetivo de suas experiências de campo. Essa época abrange o período do pós-guerra à década de 1970, quando houve a tentativa de aliar a pesquisa qualitativa à quantitativa para garantir uma precisão dos resultados (Méndez, 2013). No bojo dessa busca de exatidão, há alguns outros conceitos que podem ser associados a ela, a exemplo da neutralidade e, como afirma Santos (2019, p. 73), “a autoridade, o consenso, a tradição, a revelação ou a eficácia”.

Até os dias atuais, mesmo diante de diversas investidas teóricas que assinalam o caráter reducionista da construção da neutralidade e da objetividade, muitas pesquisas ainda se pautam em critérios e parâmetros voltados a atingir uma “verdade”. Embora não refute a importância de pesquisas com base em um arcabouço teórico tradicional, admito, na esteira de Santos (2019, p. 78), a necessidade de reconhecer e celebrar o “pluralismo interno da ciência”, que não demande por resultados científicos uniformes, admitindo a diversidade e a contradição. Tal pluralismo encontra solo profícuo nas Epistemologias do Sul.

As epistemologias do Sul se afinam com as discussões no campo dos estudos sobre decolonialidade, que se iniciam quando o termo “colonialidade” é usado por Aníbal Quijano ao final



da Guerra Fria (Mignolo, 2018, p. 106). Colonialidade e decolonialidade são termos que se conjugam, porque, como afirma Mignolo (2018, p. 106-107), “[c]olonialidade – o lado mais sombrio da modernidade ocidental – é um conceito decolonial e, portanto, a âncora do pensamento e do fazer decoloniais na práxis de viver”. Assim, não é possível pensar a decolonialidade sem acionar reflexões sobre a colonialidade, à qual se contrapõe.

Na contramão da colonialidade, as Epistemologias do Sul, que se encontram na base da decolonialidade, advogam por um modo de fazer ciência que problematize a clássica divisão entre conhecimentos e saberes, reconhecendo e deslocando a hierarquia estabelecida entre eles e valorizando as mais diversas formas de experiências. Com essa guinada, a subjetividade, outrora rechaçada como requisito para validação do conhecimento científico, passa a ter um lugar na cena da produção científica. O reconhecimento de que a subjetividade não é elemento deslegitimador nas pesquisas não contribui para invalidar aquelas que se amparam na objetividade. Ao contrário disso, reconhecê-la promove uma ampliação de formas de acesso ao conhecimento que leva a admitir que, mesmo quando a objetividade é pretensamente atingida, ela passa por interpretações e formatações que comprometem uma transparência que se queira atingir. Como afirmam Denzin e Lincoln (2000) apud Méndez (2013, p. 284), a realidade objetiva nunca pode ser capturada. Podemos saber algo apenas por meio de suas representações. O uso da palavra “representações” é sintomático da existência de uma interpretação, que atravessa a percepção dessa realidade, que, por sua vez, passa por um crivo subjetivo perpassado por questões culturais que atuam na forma como se interpreta o mundo e como essas representações são acessadas. Além disso, qualquer representação é, como afirma Hall (2016, p. 53) uma “produção do sentido pela linguagem” e, portanto, não é um dado externo ao sujeito, mas, sim, construído a partir de sua perspectiva também.

Para ilustrar a ausência de neutralidade e a visão interessada que incide sobre o desenvolvimento de teorias que se impõem como a “verdade” em tom universalista, basta acionar o arsenal científico usado no século XIX para categorizar tipos humanos em termos de inferioridade e superioridade, através de critérios que tinham os tipos humanos que faziam a avaliação como modelo. Esses critérios serviram para engendrar diversos preconceitos e outras estratégias de subalternização, que atravessam a história do colonialismo e, em sua interface, da modernidade, promovidas por colonialidades que regem poéticas de vida. Exemplos como esse demonstram a clara relação entre conhecimento e poder (Lyotard, 2006), que não deve ser desconsiderada ao se falar em ciência.

Apesar das discussões empreendidas desde a ascensão da pós-modernidade, no final da década de 1950 (Lyotard, 2005), sobre o caráter tendencioso e lacunar das grandes narrativas, predominou, por muito tempo, mesmo depois do referido marco da era pós-moderna, um discurso sobre neutralidade e uma desconfiança sobre produções acadêmicas em que se assume a primeira pessoa. Tal desconfiança, com a ascensão das epistemologias do Sul e as contribuições de vertentes teóricas que operaram um descentramento do cientificismo, tem sido cada vez mais deslocada e a primeira pessoa passa, então, a figurar como uma voz que se coaduna a um projeto de reconhecimento do pluralismo da ciência. Nesse âmbito, a autoetnografia é uma das abordagens que destaca a pertinência dessa voz na pesquisa (Méndez, 2013).

As ponderações sobre subjetividade na pesquisa requerem certa cautela para que não se atribua ao discurso em primeira pessoa uma autoridade e transparência. Ao relacionar essa





reflexão à autoetnografia, por exemplo, noto que essa é tida como uma vertente metodológica que dá acesso a um mote em relação ao qual se tem certa autoridade. Para ilustrar, cito Hughes e Pennington (2017, p. 753), que afirmam que a autoetnografia representa um processo, produto e possibilidade de aprender mais sobre um assunto que você presumivelmente conhece muito bem – você mesmo. Destaco desta citação o termo “presumivelmente”, que sugere o caráter lacunar da linguagem, que não é passível de uma relação direta com o que se deseja expressar, e os enquadramentos sociais e contextuais que marcam as significações do que se expressa. A ausência de transparência leva, inclusive, a declarações que não se deseja fazer, mas que são impostas pelo caráter fascista da língua, como disse Roland Barthes (1996), ou que são interpretadas de formas diferentes. Somam-se a esses aspectos, a ficcionalização impressa pela memória em relação ao vivido e os redimensionamentos resultantes de processos inconscientes.

Nesse sentido, mesmo a escrita em primeira pessoa sobre uma experiência do próprio sujeito não garante que o relato seja fidedigno ao vivido. É com base nessa argumentação que a análise que se segue é feita. O objetivo dessa seção, contudo, não se limita a uma introdução à análise, mas, como visto, a uma reflexão em prol do pluralismo científico. Tal pluralismo é também celebrado na articulação entre diferentes campos disciplinares, a exemplo do campo da linguística e da literatura.

A relação entre Linguística Aplicada Crítica e Literatura em uma Análise Autoetnográfica sobre experiências de ensino em Estágio Supervisionado

Em “Literatura e(m) ensino de língua estrangeira” (Mota, 2010), problematizei a divisão dicotômica entre literatura e linguística, que compõem duas áreas em Letras, mostrando a inter-relação existente entre elas. Apesar de se constituírem como diferentes, elas têm como ponto de interseção a cultura e os “signos verbais” (Mota, 2010, p. 102), que os constituem e que estão intrinsecamente relacionados.

Em qualquer contexto em que o professor atue, quer seja em uma sala de aula com estudantes de diferentes países ou de uma mesma cidade ou região, o repertório de experiências culturais desses sempre será diversificado, sendo, portanto, necessário usar estratégias para contemplar a pluralidade e ensinar a lidar com ela. Essas questões que se alinham à interculturalidade (Walsh, 2018) estiveram alheias às minhas preocupações quando comecei a lecionar Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

Em 2012, quando tive minhas primeiras experiências de ensino desse componente, enfatizei técnicas e princípios pedagógicos que viabilizassem o processo de aprendizagem da língua inglesa, enfocando métodos, abordagens, estratégias para fazer plano de aula, ensino de habilidades de produção e compreensão oral e escrita, avaliação, questões políticas referentes ao inglês padrão em contraste à pluralidade linguística desse idioma, bem como a interculturalidade. Esses dois assuntos finais foram pouco destacados nas discussões e, como sempre eram abordados no final do semestre, não havia uma reflexão mais ampla sobre as contribuições que eles poderiam ter



para dilatar a sensibilidade intercultural dos estudantes e discutir preconceitos que levam a uma visão homogeneizante da língua inglesa, que muito contrasta com as suas inúmeras variedades.

Ao revisitar e analisar os planos de ensino, minhas anotações e memórias sobre as aulas, constatei que minha proposta de ensino dos componentes de Estágio Supervisionado de Inglês entre 2012 e 2016 foi voltada para os métodos e sua história, tendo também o objetivo de ensinar estratégias efetivas para o desenvolvimento de habilidades, tendo em vista, ainda, o acesso a diferentes repertórios culturais no idioma. Esses objetivos convergiam com a ementa do curso: “[e]studo teórico-metodológico de língua inglesa, seleção de métodos e técnicas relativos às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, visando à construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem” (Universidade Federal da Bahia, 2005, p. 100) e com o Conteúdo Programático, qual seja: “[a]presentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem; estratégias de ensino/aprendizagem; planejamento de aulas; avaliação; relação professor/aluno/sala de aula; questões interculturais na sala de aula; micro-aulas” (Universidade Federal da Bahia, 2005, p. 100).

De acordo com o plano de curso do componente em foco, no primeiro semestre que o ministrei, ensinei os seguintes conteúdos: método, abordagem, metodologia, currículo, técnica, mitos sobre o ensino de inglês como língua estrangeira, reflexões sobre os propósitos de ser um professor de inglês, Método de Tradução e Gramática, Método Direto, Método Audiolingual, Cognitive Code Learning, Community Language Learning, Suggestopedia, The Silent Way, Total Physical Response, Natural Approach, Functional Syllabus, Abordagem Eclética, Método Comunicativo, Task-Based Language Teaching, Learner-Centered Instruction, Cooperative Learning, Interactive Learning, Content-Based Instruction, Humanistic Education and Experiential Learning, Negotiated Curricula, Construtivismo, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Planejamento de aulas, uso de filmes ou outras mídias em sala de aula, abordagem intercultural, ensino das quatro habilidades, ensino de inglês sem recursos e com excesso de alunos, ensino de leitura crítica, ensino de questões interculturais através da literatura e de filmes, o perfil do professor e o aspecto lúdico na performance do professor de inglês, inglês padrão e ingleses mundiais, avaliação, múltiplas inteligências, uso de tecnologias em sala de aula, o desenvolvimento profissional do professor, literatura e ensino de inglês. Além de todos esses conteúdos, abordados por ser um componente curricular de 136 horas, os estudantes tiveram como atividade a análise da atuação da professora que tem papel protagonista no filme *Freedom Writers*. Ao assistir a esse filme, os alunos foram convidados a refletir sobre a proposta pedagógica da professora e como os princípios que ela seguia poderiam engendrar ideias para uma prática pedagógica crítica e transformadora (Kumaravadivelu, 2003b).

No segundo semestre de 2012 e primeiro de 2013, mantive os mesmos conteúdos no plano da disciplina, considerando a efetividade das aulas na primeira experiência. No segundo semestre de 2013, fiz alguns acréscimos, a exemplo do ensino por projetos e do ensino de gramática. Esses acréscimos resultaram da necessidade de abordar o ensino de gramática sob um prisma não tradicional, já que esse é um dos conteúdos privilegiados em aulas de língua inglesa na educação básica, principalmente, em escolas públicas. Ao mesmo tempo, inseri uma proposta de ensino que prima pela criatividade e autonomia, princípios que estão na base da pedagogia de projetos.



No primeiro semestre de 2014, fiz uma mudança sutil em relação aos planos anteriores, com a inserção do assunto Inteligência Emocional no Ensino de Literatura. Tal inserção sugere a proposta de ampliar a relação entre ensino de língua inglesa e literatura. No segundo semestre de 2014 e no primeiro de 2015, mantive os mesmos conteúdos e basicamente as mesmas referências. Embora não tenha feito alterações, as discussões nas aulas sempre descortinaram perspectivas diferentes e alusões a outras referências e assuntos.

No segundo semestre de 2015, por sua vez, acrescentei a leitura do capítulo 3 do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e o tema da criatividade. A inserção do referido capítulo foi um desdobramento da experiência de observação de aulas no componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa em que constatei, de forma mais evidente, a necessidade de abordar questões políticas que afetam o processo de ensino e aprendizagem e a relação dos alunos com a escola. Diante dessa constatação, decidi ensinar princípios de uma Pedagogia Crítica (Kumaravadivelu, 2003b). Essa proposta, contudo, em virtude das demandas da turma, se tornou secundária diante da necessidade de dar às aulas um caráter mais prático. Por esse motivo, selecionei textos do livro *How to Teach English: an Introduction to the Practice of English Language Teaching*, de Jeremy Harmer (1998), por ser um livro de linguagem simples e voltado para aspectos mais relacionados a como ensinar.

Essas mudanças resultaram de avaliações dos alunos sobre o semestre anterior a respeito da elevada tônica teórica do componente e sobre a complexidade da linguagem dos textos, bem como o volume de leituras. Os comentários acerca da quantidade de textos designados foram comuns a quase todas as turmas. Embora o componente tenha a carga horária de 136 horas, sendo, portanto, o dobro dos convencionais, os estudantes a contabilizam como apenas um componente e tendem a considerá-lo excessivamente denso.

Em 2016, ensinei Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa nos dois semestres, o que me permitiu uma maior imersão no universo escolar e um estreitamento de laços com algumas escolas. As experiências foram profícuas, como em outros semestres em que ensinei Estágio Supervisionado II. No primeiro semestre de 2017, não lecionei disciplinas de Estágio Supervisionado. Esse hiato teve como causa a necessidade de repensar alguns conteúdos e revisar concepções, motivada por experiências em algumas turmas de Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa e também pelas orientações e observações de aulas em Estágio Supervisionado II.

Um dos redimensionamentos resultantes da reflexão sobre minha atuação nesses componentes se relacionou ao fato de que constatei que não abordei princípios filosóficos, sociais, políticos referentes ao papel do professor no Brasil com a ênfase que deveria, considerando os graves problemas sociais no país. Inserir apenas a leitura de um capítulo de *Pedagogia do Oprimido* não foi suficiente para empreender uma abordagem que primasse pela sensibilização e conscientização acerca dos desafios socioeconômicos e culturais locais enfrentados no cotidiano da escola e apontar para uma pedagogia mais atenta às demandas dos contextos que circunscrevem os aprendizes. Com esse horizonte em perspectiva, inseri, entre as leituras indicadas no plano de ensino do segundo semestre de 2017, o texto “From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools”, de minha autoria (Mota Pereira, 2016). Nele, abordo o ensino desprovido de questões culturais e a ênfase excessiva em



conteúdos gramaticais, dando relevo a princípios interculturais e tendo em tela salas de aula no estado da Bahia, com base em minha experiência anterior como professora da educação básica e como professora de Estágio Supervisionado, que vai a campo para observar aulas em escolas públicas. Inseri esse texto também com o intuito de incentivar uma prática pedagógica em que os estudantes transpusessem o ensino de conteúdos meramente gramaticais. O uso desse texto alinha-se ainda com o propósito de descortinar a falta de efetividade de uma aula em que os alunos aprendem *sobre* a língua e se sentem inaptos a usá-la ou a compreender os seus contextos de uso porque ela é estudada apenas como sistema e não como prática social e cultural. Um dos argumentos que substancia essa visão é a baixa fluência dos aprendizes brasileiros (EF, 2020), a despeito de estudarem inglês no ensino fundamental e médio e por causa da ênfase em estudos de gramática dissociada da finalidade de comunicação.

Observo que, até 2017, minhas aulas tinham como objetivo principal preparar os futuros professores para ensinar a língua para formação de falantes de inglês. Embora o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e a consciência social estivessem subjacentes à minha proposta pedagógica, ele apenas ocorreu de forma mais sólida à medida que a minha imersão no espaço escolar aumentou e passei a ser mais sensível às necessidades dos professores em formação e de seus alunos, bem como quando minhas experiências em oficinas que ministrei em uma escola pública me permitiram uma aproximação maior às narrativas dos alunos. Antes disso, o objetivo de formação para o pensamento crítico não tinha o destaque que pode ser observado nas reflexões teóricas e experiências com o componente, apresentadas por Cristiane Carvalho de Paula Brito e Fernanda Costa Ribas (2018, p. 248),

Entendemos que o professor formador é, portanto, responsável por estimular práticas entre os futuros professores a partir de “análises contextualizadas de ensino” (GIMENEZ et al., 2008, p. 304), que privilegiam a reflexão crítica na ação, sobre a ação (SCHÖN, 1983) e sobre concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem que embasam o fazer pedagógico do profissional de línguas (BARCELOS, 2007), propondo tarefas que utilizam a linguagem como ferramenta de mediação (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011).

O texto de Brito e Ribas (2018) contempla questões fundamentais à formação de professores, a exemplo da noção de que o conhecimento não é um dado preexistente, mas, sim, uma construção e de que teoria e prática estão interrelacionadas. Alguns desses pontos fazem parte dos conteúdos de livros comumente presentes em programas de Estágio Supervisionado. Entre eles, menciono *Techniques and Principles in Language Teaching*, de Diane Larsen-Freeman (2010), como ilustram o programa de ensino de Estágio Supervisionado I da Universidade Federal do Tocantins (Universidade Federal do Tocantins, 2019); o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará (Universidade Federal do Oeste do Pará, 2014); e referências complementares do componente curricular de Prática Pedagógica I do Projeto Pedagógico de Curso Letras Inglês do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba Centro de Humanidades (Universidade Estadual da Paraíba, 2016), apenas para citar alguns exemplos.





Livros como o de Larsen-Freeman (2010), no entanto, assim como os de outros autores que também figuram nas referências dos componentes de Estágio supervisionado, a exemplo de Richards e Rodgers (2001), dão elevada ênfase ao método em seus textos. A respeito dos métodos, é válido mencionar que o modelo que pode ser depreendido das configurações teóricas deles é ocidental e calcado em uma colonialidade por serem produtores de marginalidades ao não contemplarem elementos das culturas locais em que são implementados (Kumaravadivelu, 2003a).

Para Kumaravadivelu (2003a, 2003b), a alternativa para o caráter generalizante dos métodos é o estabelecimento de uma proposta que parta do contexto, que ele configura como macroestratégias. As macroestratégias são princípios que orientam práticas pedagógicas, a exemplo da ampliação das oportunidades de aprendizagem, a consciência sobre aspectos linguísticos, a contextualização, a integração de habilidades e a importância de considerar o contexto social, cultural em que o processo de aprendizagem ocorre. Embora, em *Beyond Methods*, Kumaravadivelu (2003b) também apresente parâmetros que possam orientar o ensino de língua inglesa e, entre eles, delinheie o parâmetro da possibilidade que leva em consideração a noção de que o ensino pode ser um agente de transformação social ou de manutenção da opressão, em reta linha com Paulo Freire, ele não aborda justiça social, gênero, sexualidade, questões étnico-raciais entre outras que fazem parte dos problemas a serem enfrentados contra a opressão e seus desdobramentos. Essas bandeiras fazem parte da agenda decolonial e nisso também reside a importância de atitudes decoloniais no ensino de línguas.

Diante de uma onda crescente de discursos preconceituosos nos anos de 2018 e 2019 no Brasil contrários ao processo de abertura para vozes silenciadas por práticas hegemônicas, o ensino de língua inglesa que se restringe a questões linguísticas cumpre com apenas uma parcela do papel que a educação pode ter como caminho para a transformação social. Ao ensinar os aprendizes a falar uma língua de matriz imperialista como o inglês, é ético trazer à cena questões sociais, étnico-raciais e de gênero que levem a uma compreensão da realidade social e que promovam, inclusive, a reflexão sobre quem, historicamente, tem o privilégio de acesso ao aprendizado da língua inglesa. Como afirma Leffa (2011), a educação é um dos fatores que espelham o abismo entre pessoas pertencentes a classes sociais privilegiadas ou não, pois as pessoas de classe média ou abastada frequentam as escolas privadas enquanto nas públicas predominam pessoas de classes desprivilegiadas. Essa desigualdade é espelhada entre falantes e não falantes de língua estrangeira, ou seja, aqueles que podem ter acesso aos cursos livres de idiomas ou não. Diante desse quadro, torna-se imprescindível abordar questões como desigualdade no elenco de conteúdos a serem ensinados dentro de uma proposta pedagógica que considere a relação entre escola e entorno social. Em *Education and Literatura: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters* (Pereira, 2019), abordo essa disparidade em termos raciais, assinalando que os alunos na escola pública são negros em sua maioria. Com essa constatação, intersecciono raça e classe social e vejo-os como elementos intrinsecamente imbricados na educação e que precisam ser contemplados nos currículos.

Ao admitir a importância de abordar questões sociais, raciais e de gênero como defendo no livro supracitado (Pereira, 2019), lanço algumas perguntas: como trazer reflexões sobre a realidade social para a sala de aula de língua inglesa sem deixar em segundo plano os conteúdos linguísticos? Que repertório os professores em formação poderiam usar nas aulas para tornar



mais crítica a perspectiva dos seus aprendizes sobre sua realidade? Tendo essas perguntas em horizonte, no segundo semestre de 2018, optei por privilegiar autores do Sul Global no referencial teórico, que convidassem a reflexões sobre questões mais locais, e iniciei o curso com uma discussão sobre a língua inglesa e seu status imperialista em relação às línguas dos sujeitos que foram colonizados com o intuito de suscitar uma reflexão sobre a relação entre aprender/falar um idioma e identidade linguística. A partir disso, propus algumas situações-problema em que o ensino para fins de comunicação em inglês convergisse com reflexões críticas e conscientização sobre questões sociais e diversidade linguística.

No referencial teórico que propus, o pensador indiano Kumaravadivelu (2003b) teve um protagonismo na introdução às categorias principais dos métodos, ajudando a entender a composição deles e a transpô-los mediante a proposta de pós-método, e contemplei mais autores brasileiros. Essa mudança teve o propósito também de decolonizar o currículo que fora orientado por um referencial canônico. No primeiro semestre de 2019, contemplei questões raciais no início do curso ao acrescentar às referências do componente o livro *Pedagogy of Hope*, de bell hooks (2003).

Ainda no tocante às questões mencionadas, a resposta a elas não é simples e sempre variará de acordo com o contexto de ensino e aprendizagem. Entretanto, é possível vislumbrar um caminho mediante a articulação entre linguística aplicada crítica e literatura. Enquanto aquela promoveria os insumos metodológicos necessários para pensar estratégias de ensino mais significativas e que envolvessem os aprendizes, a literatura promoveria o acesso a contextos culturais que levariam à identificação entre o contexto dos próprios aprendizes e aquele vivenciado por personagens. Afinal, os textos literários promovem uma projeção em experiências alheias que também têm algo a dizer sobre as próprias vivências de quem os lê.

Como exemplo que ilustra o caráter profícuo da articulação entre esses dois campos, aludo a uma aula que ministrei em uma escola pública de Salvador, Bahia, para que estudantes de Estágio Supervisionado II observassem minha atuação como professora antes de assumirem a regência de suas turmas, uma vez que a professora regente da escola estava em período de afastamento de suas atividades. Nessa aula, usei poemas da escritora indiana Rupi Kaur com o intuito de envolver os aprendizes na reflexão sobre a importância de ler literatura para ampliar horizontes culturais, levá-los a recitar poemas em inglês para deslocar o receio de falar essa língua estrangeira, interpretar os poemas, ampliar vocabulário e, sobretudo, pensar sobre questões raciais, caminhos e propósitos de vida. Para abordar os poemas, fiz uma contextualização sobre Rupi Kaur e promovi discussões sobre o padrão eurocêntrico de beleza, atitudes negativas diante de situações de fracasso e os objetivos capitalistas que regem a sociedade e que desembocam no individualismo. Nessa fase de contextualização, fiz anotações no quadro de palavras que seriam encontradas nos poemas. Li os poemas em voz alta, pedindo para que os aprendizes repetissem algumas palavras e sublinhassem aquelas que já conhecem para enfatizar o conhecimento prévio. Em seguida, os aprendizes escolheram o poema com que se identificavam mais e o recitaram. Eles tiveram como atividade escrever uma frase curta justificando o porquê da escolha e contaram, para isso, com as palavras já listadas no quadro e com a ajuda dos próprios colegas, o meu auxílio e o uso de dicionários.

A discussão sobre os poemas trouxe diversas reflexões que foram substanciadas pela conscientização sobre questões nem sempre evidenciadas, a exemplo da retórica que engendra o apreço



pelo padrão eurocêntrico em detrimento do padrão africano, a competitividade motivada pelo capitalismo, que extingue a solidariedade e o senso de comunidade, bem como propósitos de vida que, ao reforçarem o caráter negativo do fracasso, enfraquecem as possibilidades de força para se reerguer.

Entre outros objetivos, ministrei essa aula como uma demonstração da possibilidade de ter a literatura como um recurso para ensinar inglês e instilar o pensamento crítico. A atividade conjugou a leitura à escrita e à fala com reflexos para a compreensão oral, pois os poemas, quando recitados, eram ouvidos e acompanhados em leitura silenciosa pelos demais alunos.

Em outros textos que escrevi (Mota, 2010; Pereira, 2019), há exemplos de atividades para ensino de inglês através da literatura, temática à qual me dedico há muitos anos e que compõe o escopo do projeto de pesquisa Educação em Narrativas: Experiências em Contextos de Aprendizagem (Pereira, 2016), que comecei a desenvolver em 2016. Esse projeto articula as áreas de Língua e Literatura e, com isso, aciona o arsenal teórico e temático que entrecorta os estudos literários e que se espriam em reflexões sobre gênero, classe social, história, cultura, raça e etnia, convergindo com temáticas abordadas no campo da linguística aplicada, sobretudo a Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001). Para abordar tais assuntos, a literatura figura como um profícuo recurso.

O papel da literatura, contudo, não se limita ao seu repertório temático. Ghosn (2001), por exemplo, assinala que os benefícios da literatura envolvem a inteligência emocional. Para Ghosn (2001, s/p), a literatura tem o potencial de fomentar a inteligência emocional ao fornecer experiências emocionais vicárias que moldam os circuitos cerebrais para a empatia e ajudam a criança a compreender o comportamento humano. A literatura também promove a aprendizagem de línguas, enriquecendo o vocabulário dos alunos e modelando novas estruturas de linguagem. Além disso, a literatura pode fornecer um contexto motivador e de baixa ansiedade para a aprendizagem de línguas.

Além dos efeitos na inteligência emocional, destaco a importância da literatura como recurso para discutir temas que levem ao desejo de ampliar o senso de comunidade e ética na sociedade. A busca por essa ética significa o bem-estar comum e o respeito a diferentes formas de vida, especialmente aquelas impactadas pela desigualdade social e da opressão. Acredito que ter acesso a histórias que desnudem situações de opressão é um passo para a conscientização e sensibilização sobre elas.

Sabe-se que as formas de opressão são seculares, mas, ao fazer um recorte temporal, é possível perceber que o colonialismo/modernidade imprimiu uma forma homogeneizante de conceber modos de saber e existir subjugados a um modelo eurocêntrico. Essa homogeneização encontra-se na base da constituição da Colonialidade, que erigiu o colonialismo e se mantém em variados mecanismos de subalternização apesar do fim desse sistema (Oliveira, 2018). A respeito da Colonialidade, Walsh (2018, p. 82) admite que não é possível escapar dela, mas, sim, como assinalou o Comandante Insurgente Galeano, abrir “fissuras” nela e um dos meios de fazer isso é através de um exercício constante de pensamento crítico.

Como afirma Mignolo (2018), cada pessoa é responsável por sua própria emancipação. Acredito, contudo, que professores são duplamente responsáveis, pois, além de emanciparem a si mesmos, devem primar por estratégias e conteúdos que não reafirmem a colonialidade presente em currículos e práticas de ensino. A colonialidade está muito mais presente no cotidiano do que se pode imaginar e uma atitude decolonial pode atuar na resistência a práticas opressoras e na abertura de caminhos para poéticas de vida em sua pluralidade.



Conclusões

Este artigo traz considerações ampliadas sobre análises que fiz de planos de ensino de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, anotações e memórias de aulas, cujos resultados foram publicados anteriormente em “A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado” (Pereira, 2020). Para esta versão ampliada, acionei reflexões sobre epistemologias e conteúdos que orientaram os planos de ensino de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, bem como minha prática pedagógica e trouxe uma experiência de ensino sob uma perspectiva decolonial.

A análise demonstrou um projeto de ensino inicial alheio a uma reflexão sobre a presença de colonialidade que perfez escolhas metodológicas e referenciais teóricos. Tal presença foi deslocada à medida que tive uma imersão maior em escolas públicas e percebi a necessidade de trazer uma mirada política para as aulas, que privilegiasse temas relativos a sujeitos subalternizados pela modernidade e seus desdobramentos, a exemplo do capitalismo, do racismo, entre outros mecanismos de opressão.

A guinada para uma atitude decolonial no ensino de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa teve a contribuição também da leitura de pensadores desse campo e de textos literários. Reconheço que nem todo texto literário atende ao propósito de decolonizar e ampliar a consciência social. Por esse motivo, defendo, a escolha de textos literários produzidos por autores do Sul Global e que representem pautas contra-hegemônicas, configurando, com isso, o que Chinua Achebe (2000, p. 73) chama de um “equilíbrio de histórias”.

No bojo das discussões empreendidas neste artigo, destaco as reflexões sobre a pesquisa autoetnográfica, em relação à qual assinalo a contribuição de direcionar as lentes da pesquisa para as experiências do sujeito pesquisador. Como sujeito de minha própria investigação, declaro que as análises poderiam ter sido enriquecidas com mais elementos, talvez aqueles provenientes de relatos de estudantes e outros instrumentos, mas reconheço que cada pesquisa tem um recorte e o que elegi centra-se em um exercício de reflexão sobre minha própria prática sob uma lente que parece ser individual. Afirmo que apenas “parece” sê-lo, porque o falar sobre si sempre tem refrações que se mesclam a experiências outras e a aspectos que transcendem o plano individual. Ao considerar o alcance que esse tipo de pesquisa pode trazer, espero que essas reflexões inspirem outros professores a se debruçarem sobre suas próprias práticas e bases epistemológicas que regem seus princípios pedagógicos.

Referências

- Barthes, R. (1996). *Aula* (L. Perrone-Moisés, Trad.) Cultrix.
- BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. (2018). Estágio Supervisionado de Língua Inglesa como espaço de (trans) formação de professores. *Entrepalavras, Fortaleza*, 8(3), 244-263.
- Brown, D. H. (2007). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman.
- EF English Proficiency Index (2020). Disponível em: <<https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>>. Acesso em 13 jan. 2021.





- Ghosn, I. K. (2001). Nurturing Emotional Intelligence through Literature. *English Teaching Forum* 2001, 39(1). https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-1-c.pdf
- Hall, S. (2016). *Cultura e Representação* (D. Miranda & W. Oliveira, Trad.). Editora APUC-RIO: Apicuri.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English: an Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Addison Wesley Longman Limited.
- Hooks, B. (2003). *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Hughes, S. A.; Pennington, J. L. (2017). *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. SAGE.
- Kumaravadivelu, B. (2003a). A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2003b). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2010). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Leffa, V. J. (2011). Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In D. C. LIMA (org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares* (pp. 15-31). Parábola.
- Lyotard, J.-F. (2006). *A Condição Pós-Moderna* (R. C. Barbosa, trad.;. 9th ed.). José Olympio.
- Méndez, M. (2013). Autoethnography as a Research Method: Advantages, Limitations and Criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 279-287. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412013000200010&lng=en&tlng=en
- Mignolo, W. (2018) What does it Mean to Decolonize? In W. Mignolo & C. Walsh (eds.). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 105-134). Duke University Press.
- Mota-Pereira, F. (2016). From non-cultural to intercultural principles: A Proposal for English Classes in Brazilian Public Schools. *Intercultural Education*, 27(6), 577-586. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1249634>
- Mota, F. (2010). Literatura e(m) Ensino de Língua Estrangeira. *Fólio - Revista de Letras*, 2(1). [S. I.]. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>
- Oliveira, C. L. (2008). Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias: Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, 2(3). <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>
- Oliveira, D. B. (2013). O fim das grandes narrativas modernas e sua influência sobre a concepção de patrimônio cultural. *Políticas Culturais em Revista*, 1(6), 85-98. <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/8250/6071>
- Oliveira, L. F (2018). *Educação e Militância Decolonial*. Selo Novo.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pereira, F. M. (2016). *Educação em Narrativas: Experiências em Contextos de Aprendizagem*. Projeto de Pesquisa.
- Pereira, F. M. (2019) *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters*. EDUFBA.
- Pereira, F. M. (2020). A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. In S. O. Sá, F. Freitas, P. A. Castro, M. G. Sanmed & A. P. Costa (eds.). *New Trends in Qualitative Research*, 2, (pp. 69–82). Ludomedia. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020b>



Plano de Ensino de Estágio Curricular Supervisionado em Inglês – Métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira, do professor Edmundo Narracci Gasparini, da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ, <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/Colet%202012/Planos%20de%20Curso%202012/1%C2%B0%20semestre/MAELE.pdf>

Richards, J. C. & Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Santos, B. de S. (2019). *Fim do Império Cognitivo: a Afirmação das Epistemologias do Sul*. Autêntica Editora. Universidade Estadual da Paraíba. Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I do Projeto Pedagógico de Curso Letras Inglês do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba Centro de Humanidades, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=50&rl=RelatorioPPC>

Universidade Federal da Bahia (2005). *Projeto de Reestruturação Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador*.

Universidade Federal do Oeste do Pará. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará*. 2014. Disponível em: http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/letras-li-portugues-ingles-ppc/at_download/file

Universidade Federal do Tocantins. Programa de Disciplina 2019_1 - Estágio Supervisionado Língua Inglesa e Literaturas II.pdf. Disponível em: https://docs.uft.edu.br/share/s/d5UXZvXWR8Gs23We_7c-_g

Walsh, C. (2018). On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In W. Mignolo & C. Walsh (eds.). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (pp. 81-98). Duke University Press.



