

Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas

Warming up

Neste capítulo, teço reflexões sobre currículo e materiais didáticos no ensino de inglês a partir de uma articulação entre teorias e minhas experiências, como aprendiz e professora, em uma mirada autoetnográfica (HUGHES; PENNINGTON, 2017), e proponho estratégias de ensino arvoradas em uma perspectiva decolonial. (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018) Para isso, faço um trançado que envolve fios da teoria e da prática, de modo que os limites entre elas se esmaeçam no tecido que envolve o ato de ensinar e aprender.

Essa trança se constitui sob a orientação de uma *práxis*, no sentido freireano, que envolve “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2011, p. 52) Assim, assinalo que as considerações neste capítulo têm em horizonte o plano social, que não deve ser eclipsado em nome de formas bancárias de educação (FREIRE, 2011), que enfatizam o acúmulo de conhecimento sem que ele tenha uma relação com o contexto social, cultural, histórico e político no qual os aprendizes se situam. Tal plano tampouco deve ser ignorado, como ocorre em casos de ênfase em mecanismos de homogeneização e disseminação de

epistemologias, bem como em concepções que regem o ato de ensinar e aprender, materializada pela colonialidade dos métodos (KUMARAVADIVELU, 2003) *norteadores* da produção de currículos e materiais didáticos. Ter o plano social em tela significa, também, pensar alternativas de ensino que visem à transformação social, passível de ocorrer com uma educação que desperte o desejo de saber e o pensamento crítico. (HOOKS, 2010) Essa concepção de educação é um dos caminhos para levar a escolhas mais assertivas no plano político, gramáticas de vida regidas por preceitos éticos e a não aceitação de mecanismos de poder que soerguem a desigualdade social, o preconceito e diversas formas de violência, calcadas em hierarquizações.

O percurso a ser traçado neste texto abre diversas veredas. A primeira delas abrange uma reflexão sobre representações no ensino de língua inglesa e suas implicações na construção de identidades ou identificações (HALL, 2016) de falantes e professores. Para isso, me valho de um conceito de representação na esteira de Stuart Hall (2016). A segunda encerra uma apreciação crítica sobre currículo e materiais didáticos, enunciando questões que apontam para a presença de uma colonialidade do saber, do ser e do poder (MALDONADO-TORRES, 2019) no ensino de língua inglesa. Essa percepção advém de leituras sobre essa temática articuladas às minhas experiências como aprendiz e professora de inglês, especialmente do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. A terceira compreende propostas de decolonização de currículos e materiais didáticos, voltadas não só para professores como também para estudantes de inglês sem assumir um tom prescritivo ou totalizante, que destoaria do próprio caráter fluido e não institucionalizante de uma perspectiva e uma atitude decolonial.

Representações no ensino de língua inglesa e suas implicações na construção de identidades ou identificações

Começo este capítulo em uma mirada autoetnográfica (HUGHES; PENNINGTON, 2017), acionando algumas representações que passaram minha formação como estudante e professora de inglês, traduzidas em perguntas feitas a mim no exercício desses papéis. Seleciono três delas: 1) você já morou no exterior? 2) seu inglês é britânico ou americano? 3) onde, com quem e por quanto tempo estudou?

As três perguntas supracitadas revolvem em torno de representações sobre o falante ideal de língua inglesa – um idioma ainda muito atrelado, no Brasil, ao *status* socioeconômico e, por extensão, também étnico-racial. Falo em “extensão” porque é inevitável estabelecer relações entre cor e classe social em um país como o Brasil, de desigualdades abissais e estruturalmente racista. As perguntas que eram feitas comumente vinham seguidas por um ar de desconfiança sobre o fato de uma mulher negra, cuja formação escolar ocorreu, em maior parte, na escola pública e de padrão social não abastado falar inglês. Essa cena que narrativizo é inspirada nas narrativas de cenas do racismo cotidiano trazidas por Grada Kilomba (2019) em *Memórias da Plantação*, que são aqui acionadas menos no intuito de falar sobre mim do que de trazer uma questão que se expande para um quadro representativo de experiências de outros sujeitos que também são interpretados de acordo com padrões alicerçados em preconceitos engendrados pela Colonialidade.

Existe uma representação facilmente identificável de sujeitos que têm acesso a uma educação em língua estrangeira. Esse padrão converge com o resultado expresso pelo *EF English Proficiency Index* (2020), de acordo com o qual o Brasil ocupa a 53^a posição, classificada como baixa proficiência. Os dados não revelam a discrepância de acesso ao inglês entre negros e brancos, mas um cruzamento com outras plataformas de dados sobre educação a tornam evidente. Uma

dessas evidências da discrepância de oportunidades no campo da aprendizagem reside na comparação desse índice com o percentual de estudantes da educação básica atendidos pela rede pública, que é de 80%, de acordo com a leitura dos dados do IBGE pelo site G1, divulgado em 15 de julho de 2020, que apresenta um índice maior de pessoas analfabetas entre negros e pardos do que entre brancos, com uma diferença percentual de 5,3 pontos; e uma diferença percentual de 15,2 pontos de desvantagem para negros e pardos no que se refere à conclusão das etapas do ensino básico. No que concerne à evasão escolar, esses índices são ainda mais expressivos, sendo a diferença percentual de 44,4% de desvantagem para negros e pardos. (ESCOLAS, 2020)

Essa breve radiografia da educação básica pública, tendo em tela questões étnico-raciais, pode ser articulada com os baixos índices de proficiência. Se à escola pública é atribuída uma qualidade de ensino de língua estrangeira distante em muitos graus do ensino bilíngue oferecido nas escolas daqueles que podem pagá-las e a maioria dos estudantes do país estão no ensino público e são, conseqüentemente, os mais pobres, não é nenhuma surpresa constatar que o aprendizado de língua inglesa ainda está ao alcance de uma minoria que detém a maioria das riquezas do país, ou seja, a classe abastada que pode arcar com escolas bilíngues e/ou cursos livres. É redundante afirmar, mas também necessário enfatizar que, nessa classe abastada, pessoas brancas predominam.

Esses quadros, contudo, têm sido subvertidos por iniciativas de ampliação do acesso às línguas estrangeiras a um custo mais acessível ou mesmo gratuitamente. Entre esses projetos, destaco o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), que oferece cursos gratuitos de língua estrangeira para a comunidade acadêmica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e tem cotas raciais e sociais. O PROFICI já teve cerca de 25 mil matrículas desde sua implementação, em 2012, o que significa que houve considerável redimensionamento da concepção de que as línguas estrangeiras são inacessíveis.

Apesar da abertura promovida não apenas por iniciativas como a citada, mas também pelo acesso através das tecnologias, como aplicativos, videoaulas, canais no Youtube, MOOCS, entre outros, para sobre o estudante falante em potencial de inglês “histórias únicas” (ADICHIE, 2009) que o distanciam de uma leitura de si como falante de inglês, não apenas em potencial, mas em toda sua potencialidade. Trago à baila o conceito de “história única”, usado por Chimamanda Adichie (2009) em sua fala emblemática em um TED Talk, porque ele define o caráter metonímico que se atribui a pessoas, lugares, comportamentos, entre outros, em que um aspecto é tomado como o fator determinante, que encapsula toda uma pluralidade em uma leitura uniforme. Uma das leituras uniformizantes sobre aprendizes de inglês é a visão sobre a impossibilidade de aprender inglês em escolas da educação básica da rede pública, o que converge com a representação de que o falante de inglês é, idealmente, branco e de classe social privilegiada. Essa representação é sugerida até mesmo nos documentos oficiais que regem a educação, que não provêm as bases para a obtenção da proficiência linguística na escola de forma clara e estratégica.

Ao ler a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), noto um apelo pela articulação entre o ensino de inglês e conceitos como língua franca, multiletramentos, interculturalidade. (BRASIL, 2018) Os propósitos postulados pela BNCC acenam para objetivos de formar falantes que aprendam o idioma para fins de comunicação e possam, metalinguisticamente, refletir sobre os conceitos supracitados de modo a não concebê-la sob a égide da clássica dicotomia do inglês estadunidense e britânico, que desconsidera as variedades plurais desse idioma. Todavia, uso o termo “acenar” ao falar desses objetivos, e não “confluir” ou “concordar”, porque, embora a BNCC aponte as questões teóricas e concepções a serem consideradas ao ensinar, ela não enuncia como, com carga horária tão limitada, seria possível atingir os objetivos explicitados no documento que sinalizam para a necessidade de aulas conduzidas majoritariamente na língua alvo e de atividades de prática e compreensão oral. Em termos teóricos, os postulados desse documento são profícuos:

[...] as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 485)

Endosso a importância de ensinar a língua considerando questões culturais (MOTA-PEREIRA, 2016), voltadas ao pensamento crítico e de cunho político e social, o que se afina com a proposta da BNCC. Entretanto, considero também imprescindível ter em horizonte o aprendizado para fins de comunicação, de uso da língua para expressão, que não se limite a conteúdos gramaticais e habilidades instrumentais, como normalmente se observa na educação básica. A BNCC converge com essa visão, mas enfatiza um ensino *sobre* o idioma em vez de, propriamente, um ensino *do* idioma, pois não são apontados caminhos estratégicos para o desenvolvimento da oralidade e de outras habilidades que promovam a formação de aprendizes capazes de se comunicar nessa língua. Observo, contudo, avanços nesse documento em relação ao ensino tradicional. A concepção de língua é mais afinada com as tendências contemporâneas da linguística aplicada e, se houvesse um tempo maior dedicado ao estudo do idioma e estratégias bem definidas, renderia resultados que subverteriam os índices negativos da proficiência no país, além de formar falantes conscientes do caráter plural do inglês.

Em contraste ao que é preconizado pela BNCC, o que observo é que o ensino sobre o idioma, ao invés da ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades para expressão, comunicação e compreensão oral e escrita, perpetua os baixos índices de proficiência no país e ratifica a noção de que estudantes da educação básica na rede pública não aprendem a língua efetivamente na escola. Essa representação do ensino de inglês na educação básica em escolas

públicas suscita algumas indagações: ainda existe uma crença de que a escola deve ensinar língua estrangeira apenas para fins de leitura e conhecimento gramatical, como apregoa o primeiro “método” de ensino de língua estrangeira, o Método de Tradução e Gramática, e, por isso, não se credita a esse espaço a possibilidade de aprender língua estrangeira para fins de comunicação e, assim, não se ensina a língua para esses fins? Ou essas crenças interferem na efetividade das aulas mesmo quando professores se propõem a contemplar essas finalidades?

As perguntas mencionadas podem ser desdobradas em várias outras. Uma delas se refere à representação que a sociedade tem em relação ao professor e ao estudante de escola pública. A resposta a essa questão ecoa da afirmação de Leffa (2011), de acordo com a qual, a educação é um dos fatores mais discriminantes na sociedade, pois os ricos frequentam a escola privada, enquanto os pobres, a pública. Essa afirmação sugere que quem pode pagar escolhe ir para escolas privadas, pois são consideradas de melhor qualidade.

A noção de qualidade é questionável e é sempre importante frisar que há excelentes escolas públicas, assim como há escolas particulares que não se voltam para uma educação emancipadora e crítica. Entretanto, ao pensar no contexto da cidade de Salvador, é visível o investimento das escolas privadas em aulas de inglês em turnos opostos, na formação de professores, no critério de seleção de professores fluentes e adoção de metodologias voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, em contraste com o predomínio do ensino de gramática nos currículos de escolas públicas. Conforme Jorge (2009, p. 164), “[m]uitos professores (de LE ou não) pensam que ensinar uma língua significa apenas ensinar sua gramática e seu vocabulário.” Reforço essa afirmação com base na experiência de nove anos de ensino de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, em que, na maioria das vezes em que meus alunos solicitaram o plano da unidade que ensinariam, neles predominavam conteúdos gramaticais. Esse quadro enuncia uma discrepância de oportunidades entre ricos e pobres e, em linhas gerais, brancos e negros.

Diante da constatação dessa discrepância que engendra representações sobre falantes de inglês, o estudante de escola pública enfrenta, além dos desafios inerentes ao aprendizado de uma língua estrangeira, uma representação negativa sobre sua possibilidade de aprender língua estrangeira por pertencer ou advir de um contexto desacreditado como lugar de aprendizado efetivo de um idioma. Além de um preconceito de classe, que credita apenas aos espaços bem pagos a possibilidade de ensinar o idioma de forma efetiva, há também um preconceito racial, pois, como mostram os dados do IBGE mencionados anteriormente, no âmbito escolar, negros e pardos demonstram desvantagem em relação aos brancos. Essa desvantagem pode ser compreendida ao pensar no predomínio de currículos e materiais didáticos que pouco ou nada refletem a realidade dos aprendizes e nos quais é possível observar uma ausência de representatividade atenta ao pluralismo que atenuaria o potencial de exclusão ou não identificação, que leva a reprovações e evasão. Afirmo que essas reflexões também advêm da minha experiência como aluna negra, cuja vida escolar foi, majoritariamente, na escola pública.

Colonialidade em currículos e materiais didáticos

Representações presentes em currículos e materiais didáticos de ensino de língua inglesa por muito tempo estiveram circunscritas ao Norte Global, com ênfase em dois países: Inglaterra e Estados Unidos. Por Norte Global entendo, na esteira de Santos (2019), uma configuração geopolítica que envolve locais pertencentes a centros hegemônicos ou a eles alinhados, que operam na construção de hierarquias calcadas na colonialidade do ser, saber e poder, que estão interrelacionadas (MALDONADO-TORRES, 2019). Para Maldonado-Torres (2019), a colonialidade do poder não seria suficiente para soerguer seus efeitos na forma como sujeitos concebem e interagem com o mundo. É necessário que ela se estenda aos conhecimentos e

aos modos de existência em prol de uma naturalização de padrões e hierarquias ou, como o autor afirma, na esteira de Franz Fanon, “manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44) Por isso, ao falar em decolonialidade, é imprescindível que ela não se limite a questionar o alcance dos centros hegemônicos na definição da geopolítica do poder, que situa o Norte Global como espaço privilegiado, mas também problematize a ênfase no conhecimento produzido nesses centros, bem como estilos e metas de vida.

Um exemplo claro da existência da colonialidade do poder que se enovela à do ser e saber é apresentada por Arran Stibbe (2015), em suas considerações profícuas sobre a noção de desenvolvimento. Ao fazer uma leitura da literatura que versa sobre a questão, destaca o predomínio da economia clássica, no campo do conhecimento científico econômico, em atuar na configuração de uma linhagem de pensamento nesse campo de estudo, que privilegia o desenvolvimento econômico sem considerar os impactos nefastos do consumo sobre a Natureza. A episteme consolidada por essa visão se traduz em atitudes de apreço ao consumo, associado à visão de desenvolvimento, moldando metas de vida de acordo com o que o sujeito consegue ter, ao invés do que ele é capaz de ser. Desse modo, formas de vida balizadas pelo poder de consumo se constituem em detrimento de formas outras voltadas a relações interpessoais e exercícios de vida alheios ao capital.

Um termo chave que destaco da leitura do texto de Stibbe (2015) é desenvolvimento, como definidor de estilos de vida, linhagens de conhecimento e o serviço desse aos mecanismos que avaliam as sociedades e ditam caminhos a serem seguidos, bem como formas de estabelecimento do poder. Em nome do desenvolvimento, vidas humanas e não humanas são exploradas. Essa exploração é ofuscada por argumentos e metas pautados na classificação do mundo em países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, em que a noção de desenvolvimento, nutrida por aqueles que se intitulam desenvolvidos – o que, por sua vez, está atrelado ao potencial de

consumo – desconsidera que há lugares tidos como não desenvolvidos que nutrem formas de vida sem impactos ao meio ambiente e com uma simplicidade não voltada à exaustão da Natureza.

Penso que a classificação do mundo nos três termos derivados da palavra “desenvolver” é extensiva à forma como sujeitos são categorizados e regem suas escolhas e sonhos, influenciados pela ressonância das colonialidades mencionadas. Tal ressonância é tamanha que há pessoas que não imaginam que metas de vida almejar sem que estejam atreladas ao autodesenvolvimento para alcançar padrões mais elevados de consumo. Ao lado disso, emergem também representações de poder aquisitivo que se busca atingir diante da mudança de classe social ou mesmo para quebrar estereótipos que decalcam, discriminatoriamente, perfis de pobreza.

Os tentáculos do consumismo são nutridos cotidianamente por propagandas que, se antes adentravam o cotidiano através dos comerciais televisivos, atualmente invadem as telas de aplicativos e redes sociais. O bombardeio de apelos pelo consumo é parte de uma guerra sem fim, em que perdem sempre mais aqueles que nutrem o ciclo que torna mais ricos os produtores dessas correntes de consumo: os grandes empresários, incluindo aqueles que engendram as máquinas dos sonhos nas quais apenas cabem aqueles que se submetem à ditadura do *ter*. Importa assinalar que, entre os mecanismos de ratificação de uma gramática de vida pautada no “*ter*”, está a própria sala de aula, em que, não raro, os objetivos de estudo são justificados por metas de *status* e privilégios a serem atingidos que pressupõem a exploração de outras pessoas e mesmo a autoexploração. (HAN, 2017)

Meu objetivo, ao trazer essas reflexões, é propor uma perspectiva decolonial para o currículo e materiais didáticos no ensino de inglês, para que compreendam saberes e conhecimentos do Sul Global e suscitem uma atitude crítica em relação à carga ideológica que abarcam, operando uma lógica que se distancie de parâmetros pautados no capitalismo e racismo. Minha intenção, com isso, é abrir “fissuras”, para usar um termo do Comandante Insurgente Galeano, citado por Catherine Walsh (2018, p. 82), e propor novos “*frames*” (STIBBE,

2015), ou seja, quadros conceituais atrelados a signos verbais ou não, que ativam camadas de sentido, de ideologias e cosmovisões, que permitem um redimensionamento de uma tradição de conteúdos abordados em aulas, chancelados por currículos e materiais didáticos silenciosos em relação a formas de ser, saber e poder eclipsadas pela colonialidade.

As representações que aciono consistem em três elementos principais: 1) a concepção de nativo atrelada a falantes de inglês como língua materna oriundos de países pertencentes ao *inner circle* (KACHRU, 1990), entre os quais se destacam Inglaterra e Estados Unidos; 2) a forte presença de pessoas que espelham o ideal relacionado ao Norte Global de sujeito que, na leitura das considerações de Castro-Gomez feita por Oliveira (2018, p. 69), é “branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média”, compondo representações da tríade raça, classe social e gênero; 3) a presença de uma política de bem-estar e sucesso atrelado ao consumo como aspecto orientador de metas, conteúdos e estratégias no campo do ensino.

Entre as representações mencionadas, destaco a primeira, em relação à qual é importante revelar que, em mais de duas décadas de experiência docente, sempre vivenciei situações em que era interpelada sobre a origem do meu inglês com expectativas de que eu a situasse como estadunidense ou britânica. Essas questões também são lançadas aos meus alunos e orientam as avaliações de várias pessoas sobre o que significa falar inglês bem. Mesmo depois de tantas pesquisas e discussões sobre línguas inglesas, para sobre professores de inglês uma ânsia quanto à aproximação entre esses e falantes “nativos” pertencentes a esses dois países. A esse respeito, importa frisar que essa ânsia desconsidera o inglês negro falado nos Estados Unidos e tantas outras variedades do idioma nesse país, bem como o *cockney* – uma variedade usada por falantes pouco escolarizados na Inglaterra. De forma análoga, ela também descarta os ingleses falados na Nova Zelândia e na Austrália, que também pertencem ao *inner circle* (KACHRU, 1990). A marginalidade dessas variedades se afina a um projeto de homogeneização e hegemonia, expressivas de

uma colonialidade linguística, ou seja, de uma concepção de língua atrelada a variedades tidas como padrão e assim legitimadas mediante a estratégia de inferiorização das demais em uma hierarquização interessada.

No contexto do ensino de línguas e no “mercado” de trabalho para professores de inglês, é possível flagrar a presença de tal colonialidade que define vagas nas escolas mais almejadas para aqueles cuja fala se aproxima mais do ideal do falante “nativo”. Embora desconheça pesquisas que tenham mapeado esse fenômeno, ele está presente no relato de diversos estudantes e muitas vezes se exprime também em propagandas que enfatizam a importância de falar como “nativo”. Um exemplo desse tipo de propaganda é a do EF English Live, em que a atriz Tatá Werneck encena o papel de uma aluna de inglês que pronuncia a palavra *teacher* com um sotaque em que o som /t/ é pronunciado como /tʃ/ – um fenômeno muito comum entre estudantes brasileiros, que é visto com olhar de reprovação pela professora estadunidense com quem a atriz contracenava.

A troca do som /t/ por /tʃ/ é uma realização que pode ser facilmente justificada ao analisar o português falado por brasileiros, que, em boa parte das regiões do país, falam o fonema /t/ como [tʃ] diante do som vocálico palatal /i/, não constituindo, com isso, uma palavra distinta, pois esse traço fonético não é diferencial. A assimilação de uma realização fonética do português para o inglês aproxima-se do que Kumaravadivelu (2003) define como nativização, ou seja, um processo de reconfiguração de um idioma pelo falante em que incorpora aspectos da sua própria língua. Essa reconfiguração é feita por diversos falantes de inglês como língua estrangeira, que adaptam fonemas inexistentes na própria língua.

A nativização é mais comumente atribuída às mudanças e misturas que incidem sobre uma língua inicialmente estrangeira falada em uma região na qual passará a ser uma das línguas usadas na comunicação. Um exemplo é o inglês nigeriano. A leitura de romances, contos e textos ensaísticos do escritor nigeriano Chinua Achebe (2009) traz um olhar sobre tal processo. Na leitura de seus textos, é possível notar marcas

da cultura nigeriana na articulação da língua inglesa, expressa no uso de provérbios, de uma sintaxe que imprime um caráter diferencial e do uso de palavras do igbo, que adentram espontaneamente a malha da escrita.

O uso da língua inglesa por escritores africanos, ainda que com uma dicção que enuncia traços das línguas africanas, suscitou uma polêmica expressa no livro *Decolonising the Mind*, de Ngũgĩ wa Thiong’o (2011). Para esse autor, que é queniano, o uso de línguas europeias na literatura africana é uma forma de sustentação do imperialismo que deveria ser rechaçada pelos escritores africanos. A resposta de Achebe (2009) à reação de Thiong’o evoca o signo da ambivalência ao assinalar que, se para o autor queniano, o uso da língua é uma questão de “ou/ou”¹ (ACHEBE, 2009, p. 97, tradução nossa), para ele, é uma questão de “ambos”² (ACHEBE, 2009, p. 97, tradução nossa).

Ao articular a discussão entre os dois escritores para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, defendo a ambivalência da alternativa de ensinar/aprender o inglês tido como padrão, relacionado a variedades de prestígio do *inner circle*, e contemplar as línguas inglesas faladas em outras partes do mundo. Entretanto, considero pertinente perguntar até que ponto essa ambivalência orienta os critérios de seleção de professores em instituições tidas como referência no campo de ensino de inglês. Essa pergunta desdobra-se em outras, a exemplo de: quem produz livros didáticos, que, mesmo que contenham áudios com falantes de vários países, ainda são de autoria desses dois polos do *inner circle*? E, ainda, quais são as representações mais corriqueiras de falantes tidos como proficientes e que países são os destinos mais desejados para intercâmbios com a finalidade de aprender o idioma? As respostas desembocam nos *frames* que motivaram a construção da propaganda supramencionada, em que a aluna de inglês aprende que professores “nativos” (nesse

¹ [No original] either/or

² [No original] both

caso, estadunidenses) garantiriam a aquisição da língua inglesa com precisão e autenticidade.

A propaganda supramencionada endossa a concepção de falante nativo como ideal de professor, que estaria apto, em contraste a professores brasileiros, não representados na propaganda, a ensinar a falar inglês “corretamente”, evocando a autoridade outrora atribuída a “falantes nativos”, que orientava a legitimação de materiais como autênticos ou não, políticas, métodos e exames de proficiência (RAJAGOPALAN, 2004). Para Rajagopalan (2004), esse falante “nativo” não tem mais o mesmo privilégio de outrora. Ao se perguntar sobre o *status* do falante nativo como professor, ele traz a seguinte reflexão: “[o] falante nativo continua a reter seu status privilegiado anterior como um profissional de inglês como língua estrangeira?’ A resposta é, penso, um não em alto e bom som”.³ (RAJAGOPALAN, 2004, p. 116, tradução nossa) Para ele, essa resposta se justifica pelo declínio do *status* do inglês padrão diante do inglês mundial (*World English*), em relação ao qual o falante nativo seria o menos ideal em virtude de sua condição monolíngue. O uso do *World English* requer competências desenvolvidas em estágios de interlíngua e no multilinguismo, o que confere ao falante de inglês como língua estrangeira uma vantagem.

Concordo com Rajagopalan (2004) e noto o quanto suas considerações estão afinadas com pesquisas no campo de inglês como língua franca, assimilada à proposta da BNCC. (BRASIL, 2018) Entretanto, assim como nas discussões sobre preconceito linguístico, sob o patrocínio do celebrado livro de Marcos Bagno (2007), as forças e discussões para desconstrução do preconceito ainda não são tão amplas a ponto de não mais existirem atitudes de reprovação diante de uma produção fonética, como a encenada por Tatá Werneck na propaganda, ou de outros desvios em relação ao inglês padrão.

³ [No original] ‘Does the native speaker continue to retain his/her former privileged status as an EFL professional?’ The answer is, I think, a resounding no.

Acrescento que, apesar dos esforços, a ênfase na acuidade pro-mulgada pelo Método Audiolingual (BROWN, 2007) não foi desconstruída com o Método Comunicativo. (BROWN, 2007) Ainda há muita ênfase em *como* se fala ao invés da mensagem. Essa ênfase não é desinteressada. Ela é uma forma de silenciamento, pois, no bojo dessa premissa, encontra-se o privilégio direcionado àqueles que tiveram ou têm acesso à educação formal em centros onde se ensina inglês para fins de comunicação e com metas de excelência. Assim, no que tange ao ensino e aprendizagem de inglês, o privilégio recai sobre aquele cuja fala expressa a familiaridade e o conhecimento do idioma, urdidos em anos de exposição a ele e de acesso a instituições, situações e recursos que promovem uma aprendizagem efetiva, o que, de acordo com a EF, não está ao alcance da maioria da população.

Ainda a respeito da ênfase na acuidade, um breve percurso sobre os métodos de ensino revela que ela foi uma meta de atravessamento secular não limitado ao Método Audiolingual, mas iniciado com o Método de Tradução e Gramática e, depois, o Método Direto. (BROWN, 2007) Apesar das reconfigurações promovidas pelo Método Comunicativo, que prioriza a fluência (BROWN, 2007), a ênfase na estrutura predomina em currículos que prescrevem o ensino de tópicos gramaticais, que levam muitos estudantes a usar, como metáfora dos seus conhecimentos do idioma, o tópico “verbo *to be*”.

A BNCC traz uma proposta alheia ao ensino voltado à apreensão de regras gramaticais, apontando para uma visão de aprendizagem de língua inglesa que considere múltiplas linguagens e a variação linguística. Nesse sentido, ela está na contramão do que tem sido feito, em linhas generalizantes, em aulas de inglês em escolas públicas, trazendo uma contribuição para a descontinuidade de uma aprendizagem desprovida das múltiplas possibilidades abertas ao se aprender um idioma. Entretanto, como já mencionado, a BNCC não aponta caminhos para implementar estratégias que tornem mais significativo o ensino de inglês e possibilitem a aprendizagem da língua para fins de uso e o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação a esse uso. Críticas análogas foram feitas em relação aos *Parâmetros*

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sobre a discrepância entre eles e a realidade escolar. Essas críticas sinalizam para a importância de preconizar propostas pedagógicas que estejam articuladas a caminhos estratégicos, considerando questões práticas como, por exemplo, a carga horária destinada às aulas, o número de alunos por turma, o perfil delas, a formação do professor, as condições do ambiente, entre outros. A título de ilustração, um dos entraves para um ensino efetivo de inglês nas escolas é a restrita carga horária dessa matéria, em que, muitas vezes, o conteúdo deve ser ensinado em uma aula de 50 ou mesmo 40 e até 30 minutos, incluindo a chamada, o tempo necessário para a transição entre aulas, o momento de cumprimentar os alunos e dizer os propósitos da aula.

Acredito e defendo, com base em minhas próprias experiências, que é possível ensinar a falar o idioma e refletir sobre ele mesmo em situações adversas, mas isso requer tempo, planejamento, contínuo estudo de estratégias, conhecimento sobre a realidade social e cultural dos alunos, entre outros requisitos nem sempre ao alcance de todos os professores. Ainda assim, é plausível para esses ministrar aulas que não se limitem a inférteis lições de gramática e mesmo o foco nesse aspecto da língua pode ser contextualizado, articulado a práticas orais e atrelado a temas de relevância social.

Nem sempre, contudo, um ensino significativo acontece e atribuo a ausência de tentativas para realizá-lo a *frames* em relação ao aprendizado de inglês na educação básica pública. Por décadas, tem prevalecido um ensino de inglês que não prioriza a comunicação com o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Essas experiências sobressaem muito mais do que outras em que professores da educação básica de escolas públicas ensinam com propósitos comunicativos. A ressonância desse *frame*, que aciona termos como gramática, tradução, memorização, ausência de contexto e de propósito comunicativo, promove as bases para o predomínio de métodos tradicionais de ensino de inglês.

A preponderância de um ensino tradicional de inglês é uma constatação resultante das minhas experiências como professora da

educação básica durante alguns anos e como professora de estágio supervisionado, substanciadas pela leitura de textos como o de Gladys Quevedo-Camargo e Gutemberg Silva (2017). Nesse texto, os autores tecem uma análise crítica sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, trazendo um panorama histórico a respeito do qual concluem que:

Ao longo desse percurso de 162 anos, o ensino de línguas na escola pública brasileira ficou mais pobre. Em termos de orientação metodológica, o método gramática-tradução parece nunca ter deixado de existir, posto que o método direto não surtiu o efeito desejado. A ênfase no uso da língua (estrangeira) para comunicação e no seu caráter social a partir do final da década de 1990, embora sinalize um avanço em termos de ensino, também não surtiu (ainda?) os efeitos desejados, talvez devido à falta de orientações explícitas em termos metodológicos. (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 264)

Os autores assinalam, com base no estudo realizado pelo Conselho Britânico que analisam em seu texto, a ausência de políticas que valorizem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Em relação a este, também destacam como, desde seu início, em 1855 (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017), houve diversas perdas ao invés de avanços e o estágio atual é um dos piores. O painel histórico sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil ganha contornos ainda mais desanimadores quando os autores se debruçam sobre as escolas públicas. A respeito delas, mencionam três desafios, a saber: a “vulnerabilidade social” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 264), que aflige os alunos e que traz impactos em sua aprendizagem; o tamanho e a heterogeneidade das turmas; e o trabalho dos professores que é comprometido por contratações que não garantem estabilidade, pela excessiva carga horária de atividades, por baixos salários que não cobrem as horas dedicadas ao “planejamento das aulas, elaboração de provas, correção dos trabalhos dos alunos ou das provas aplicadas”. (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 265)

Os fatores apontados por Quevedo-Camargo e Silva (2017) convergem em um *frame* da área de inglês, marcado pela desvalorização tanto por parte de professores, que vivenciam os desafios impostos a quem é da área, quanto de alunos, que os presenciam. Somam-se a esse *frame* as representações negativas de professores no Brasil, disseminadas por noticiários e programas televisivos existentes há décadas, como *A Escolinha do Professor Raimundo*, que representa um professor que padece com uma turma de alunos não estudiosos, com algumas poucas exceções, e cujo baixo salário é mencionado em todos os episódios.

Desde 2016, me dedico a assistir a vídeos e a ler textos literários que trazem representações de professores e alunos. Entre eles, destaco o filme *Freedom Writers* (2007), que encena a história de Erin Gruwell, uma professora extremamente dedicada que chega a ter outro trabalho para arcar com os projetos que propõe aos seus alunos. Apesar de seus êxitos e da transformação que sua pedagogia traz à comunidade discente, seus sacrifícios culminam em perdas em sua vida pessoal, como o divórcio, e trazem a mensagem de que apenas o autossacrifício assegura um ensino emancipador, o que, por um lado, é um exemplo a ser lido de forma positiva, mas, por outro, é também uma saga indesejável.

Além da representação do professor que deve se sacrificar em nome de seu projeto pedagógico, o exemplo de Erin Gruwell retrata a ausência de uma remuneração digna para as horas necessárias para planejamento e correção das atividades didático-pedagógicas. O filme também aponta para a pauperização do currículo na escola pública, que não atende aos anseios e necessidades dos estudantes, o que leva Gruwell a mudá-lo completamente, tendo como parte dos insumos de pesquisa para fazê-lo os diários escritos pelos estudantes, que descortinam cenas de suas vidas.

O trabalho de investigação sobre o *background* dos alunos é uma das etapas previstas por Paulo Freire (2011) em *Pedagogia do Oprimido*, em que aborda a importância de fazer um trabalho de campo para conhecer hábitos, crenças, linguagem dos alunos antes

de começar a ensinar. Esse tipo de pesquisa permite conhecer as necessidades dos alunos, mas, nem sempre, para um professor com 40 horas na educação básica e mais de 400 alunos, é possível ter um olhar arguto sobre essas necessidades. Considero, contudo, possível encontrar pontos de convergência entre o currículo designado para as aulas e os perfis dos alunos, que podem ser apreendidos com algumas aulas dedicadas a conhecê-los. Esse estágio de conhecimento dos alunos pode ocorrer, inclusive, enquanto alguns conteúdos de língua inglesa são ensinados.

Outro aspecto profícuo a ser considerado a partir de *Freedom Writers* é o preconceito de professores da escola pública em relação a estudantes não brancos e de classe social desprivilegiada. Na narrativa fílmica, fica claro o descontentamento dos professores em relação à diversidade étnico-racial e de classe social que passou a caracterizar a escola. bell hooks (2003) aborda a discriminação a estudantes negros por professores brancos nas escolas de integração e demonstra como essa discriminação não se limita à forma como os professores tratam seus alunos, mas, também, se estende ao modo como os alunos se veem e orquestram suas atitudes na escola de modo a comprovar a inferioridade atribuída a eles por parte dos professores.

Em uníssono com bell hooks (2003) e ao considerar diversas cenas que presenciei como professora e aluna, posso afirmar que a subestimação da família, escola e outras instâncias da sociedade é o ponto de partida para a desmotivação dos alunos. Com isso, enfatizo a necessidade de desnaturalizar representações que levam à subestimação de modo que se perceba que ser ou não motivado não depende de qualidades inatas, mas, sim, de questões sociais, econômicas e culturais.

Em *Teaching with Poverty in Mind*, Eric Jensen (2009) faz uma radiografia dos efeitos da pobreza sobre os estudantes. O texto é tocante. Nele, o autor mostra, cientificamente, como um ambiente não propício a estudar, a violência e os problemas de escassez de recursos básicos comprometem o desempenho e o interesse de alunos que vivem em condição de pobreza. Esses casos são ilustrados

em *Freedom Writers* (2007) e é uma realidade muito presente entre estudantes de escolas públicas que, como afirma Leffa (2011), são, em grande parte, pessoas de classes desprivilegiadas. Em minha leitura sobre a relação entre escola pública e pobreza, trago considerações sobre a extensão dessa problemática às questões raciais (PEREIRA, 2019), uma vez que nesses espaços predominam não só sujeitos pobres como, também, em sua maioria, negros e pardos, como já discutido aqui. Esses sujeitos, além de todos os desafios advindos de questões socioeconômicas e étnico-raciais, enfrentam a subestimação de uma sociedade que diz que a escola é ineficaz, tendo como argumento a desmotivação quando, na verdade, o faz por uma questão de preconceito. Afinal, há todo um aparelhamento retórico voltado a defender a inferioridade intelectual do negro, como sugere a inexistência de alusões ao conhecimento científico e aos saberes dos povos africanos nos livros didáticos.

Woodson (1990) substancia essa visão ao assinalar que os avanços científicos africanos eram negligenciados e a mesma atitude negativa incidia também sobre a língua falada por comunidades negras e a literatura de matriz africana. Ademais, discute o caráter negativo dos conteúdos de história que se referiam aos negros e o silêncio em relação às técnicas africanas de domesticação de animais bem como nas áreas do Direito, Música e no uso primordial do ferro. Esses silêncios resultam do predomínio de uma autoria franqueada a sujeitos brancos.

A existência de uma episteme branca nos currículos ainda permanece nas escolas, como denota a ausência de conteúdos relacionados à África. Esse predomínio continua a despeito da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura de matriz africana (BRASIL, 2003), e da Lei nº 11.645/2008, que amplia a anterior para abranger também história e cultura indígena (BRASIL, 2008).

Essas considerações levam a pensar sobre como línguas são ensinadas na escola. Tanto em português como em inglês, predomina o ensino da variedade padrão, que, por sua vez, é a falada pelas elites.

Assim, infere-se que a discriminação em relação a como se fala é extensiva a outros preconceitos. Afinal, as variedades eleitas como o ideal o foram por critérios não inerentes à língua, mas atrelados aos sujeitos que a falam. Esse ideal é ensinado e, por isso, de acordo com Jorge (2009, p. 163), nas salas de aula são usados “materiais que ensinam uma variante dessa língua, a língua falada por falantes brancos, de classe média, moradores de grandes centros urbanos e com alto grau de escolaridade”. Essas categorias, não aleatoriamente, convergem com padrões eurocêntricos e ocidentalizados.

No livro *Interchange Intro 1*, quarta edição, um dos livros de inglês de uma das séries mais comercializadas no mundo, há o empenho para representar a diversidade racial, com personagens negros e asiáticos. Todavia, predominam personagens brancos assim como aspectos culturais estadunidenses. A maioria dos textos apresenta tais aspectos e algumas lições são introduzidas com eles, a exemplo da unidade 2, que tem como introdução a atividade que apresenta “Top Six Student Part-Time Jobs in the United States” (RICHARDS, 2013, p. 8); a unidade 4, que tem como introdução a atividade “Music Sales in the United States” (RICHARDS, 2013, p. 22) e apresenta, na sequência, uma atividade que destaca dois músicos estadunidenses; um texto “Stay-at-Home Dads” (RICHARDS, 2013, p. 35) sobre mudanças em famílias estadunidenses em que pais têm ficado em casa para cuidar dos filhos, entre outros exemplos. É evidente a ênfase nos Estados Unidos, não havendo, pelo menos neste livro, nenhuma alusão à Nova Zelândia, por exemplo, terra natal de Jack Richards, ou algum diálogo que seja ambientado na Jamaica, Quênia, Nigéria, Trinidad e Tobago.

O silêncio em relação aos países que estão fora do círculo hegemônico e ocidentalizado é confirmado pelo fato de muitas pessoas desconhecerem países onde o inglês é falado. Uma dessas omissões é Trinidad e Tobago. Estive em Trinidad e Tobago em 2020 e, não raro, ao me referir ao país, emergem reações que denotam seu desconhecimento; perguntas sobre o porquê da escolha de uma viagem para lá diante de outras opções; dúvidas sobre o idioma ali falado.

O mesmo leque de impressões é extensivo a Barbados. O desconhecimento sobre esses países está diretamente associado ao silêncio em relação a eles nas aulas de geografia, história e, também, nas de língua inglesa. Apesar da grande diversidade de países onde o inglês é falado, os desejos e os parâmetros em torno desse idioma continuam orientados para o Norte Global. Com isso, a despeito da abrangência de alcance da língua inglesa, prolifera-se e perpetua-se a soberania dos países hegemônicos, disseminada pelos aspectos culturais, ideológicos, identitários, econômicos e sociais presentes em materiais didáticos.

A neutralidade almejada na produção de tais materiais compactua com a construção de uma noção de língua inglesa como homogênea e atrelada aos polos hegemônicos tidos como referência para ela. Atribuo essa dinâmica de uniformização à produção de livros e outros materiais didáticos por autores filiados a epistemologias do Norte Global, que protagonizam personagens, cenas, lugares e temas atrelados à Europa ou Estados Unidos ou sob as lentes deles, concebidos como modelos.

Em um dos meus artigos (PEREIRA, 2020), discuti um caso emblemático acerca do olhar europeu sobre culturas fora do eixo hegemônico ao analisar uma das lições do livro didático *Breakthrough Plus 2* (CRAVEN, 2012). No livro, em um dos textos, há uma personagem que escreve em primeira pessoa, chamada Jane, uma professora de inglês, oriunda de Newcastle, Inglaterra, que mora em Acra, Gana, na casa de uma mulher chamada Lizzie, que tem cinco filhos. No texto, Jane enfoca as diferenças entre sua cultura inglesa e a vida em Acra com tom de exclamação diante delas, acentuando um olhar exótico. Em um dos trechos, ela, inclusive, menciona: “Às vezes comemos coelho no jantar!”⁴ (CRAVEN, 2012, p. 9, tradução nossa), dando a esse costume culinário um caráter excêntrico. Uso o termo “excêntrico” pela carga semântica que ele traz ao definir o diverso como externo ao centro,

⁴ [No original] “Sometimes we have rabbit for dinner!”

como se o que não pertence a esse fosse tido como o outro, a exceção e, por extensão, o ilegítimo. O olhar de Jane, nessa simples narrativa de um livro destinado a estudantes de nível pré-intermediário de inglês, traduz uma colonialidade que esse material perpetua e naturaliza.

Diante da explanação sobre a presença de uma colonialidade no ensino de inglês, trago algumas propostas de elaboração de materiais didáticos e reconfiguração de currículos em uma perspectiva decolonial.

Propostas para materiais didáticos e currículos em uma perspectiva decolonial

Início esta seção evocando a experiência que tive como professora da educação básica entre 2005 e 2009. Naquela época, tinha em horizonte estratégias, materiais e concepções de ensino que não se afinavam com o contexto da educação básica, o que trouxe diversos desafios que tentei superar com o estudo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental, associados a outras referências. Com base neles, elaborei um módulo de atividades para os dois níveis que lecionava, a saber: a sétima e oitava séries do ensino fundamental II.

Para a elaboração desses módulos, busquei colocar em prática os princípios da abordagem de caráter sociointeracional, preconizada pelos PCN (BRASIL, 1998), enfocando dois tipos de conhecimento, quais sejam: o sistêmico e o de mundo. O primeiro “envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos”. (BRASIL, 1998, p. 29) O segundo, por sua vez, “se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo”. (BRASIL, 1998, p. 29)

Não encontrei nos PCN os caminhos metodológicos para implementação desses princípios, mas conversas com professores que

trabalhavam em escolas que adotavam o sociointeracionismo me orientaram para a aplicação dessa abordagem. Desse modo, elaborei os módulos dividindo-os em quatro unidades, correspondentes às do período letivo, que contemplaram os temas transversais. Assim, o módulo abordou os temas Pluralidade Cultural e Ética na primeira unidade; Saúde e Meio Ambiente na segunda; Trabalho e Consumo na terceira; e Sexualidade na quarta. O desenho das unidades envolvia um texto com temática de relevância social, a respeito do qual havia perguntas para acionar o conhecimento prévio dos estudantes; questões de compreensão desse texto que requeriam conhecimento linguístico e de mundo; atividades voltadas para prática oral com enfoque comunicativo; uma seção voltada para conhecimento sistêmico da língua inglesa no que se refere a tempos verbais e vocabulário, relacionados aos temas da unidade, envolvendo as habilidades de fala, escrita, leitura e, raramente, compreensão oral.

Ao revisar os módulos com as lentes que tenho atualmente, redimensionaria várias atividades. Entre elas, algumas em que, nos exercícios, há palavras não relacionadas aos temas das unidades. Além disso, inseriria mais atividades de produção oral e acrescentaria insu-
mos linguísticos e culturais de países pouco conhecidos onde o inglês é falado como forma de expressar a diversidade desse idioma. Para isso, usaria a literatura e outras mídias, como filmes e músicas. No que se refere ao currículo, aos conteúdos gramaticais (prevalentes em programas das matérias de inglês nas escolas públicas da educação básica), acrescentaria funções atreladas a contextos comunicativos, as chamadas *functions*, para cada unidade; adicionaria uma seção para o estudo de aspectos sistêmicos relacionados com variedades da língua inglesa; usaria mais imagens, textos e outros recursos que estampassem questões sociais, étnico-raciais e de gênero.

Recomendo aos professores em formação e aos já experientes que, mesmo que deem aulas com livros didáticos, elaborem atividades para suplementá-los. Pode parecer desencorajador para os professores usar parte de sua carga horária para elaboração de materiais como os módulos que descrevi. Entretanto, a elaboração desses

materiais poderia promover um ensino mais significativo do idioma, o que ampliaria a motivação dos aprendizes e facilitaria a aprendizagem.

Elenco alguns princípios para elaboração de materiais:

1. Refletir sobre o contexto sociocultural dos aprendizes, preferencialmente, através de pesquisa de campo e aplicação de questionários de sondagem;
2. Elencar temáticas de pertinência social, preferencialmente aquelas relativas ao Sul Global, e que, potencialmente, interessariam a estudantes do nível a que o material se destina e/ou abordam temáticas que dilatam o pensamento crítico e despertam a consciência social;
3. Escolher textos orais e/ou escritos, entre os quais, literários, que contemplem tais temáticas;
4. Selecionar *functions* também relacionadas a essas temáticas para que as atividades contemplem produção e compreensão oral;
5. Destacar tópicos gramaticais que ampliem o conhecimento sistêmico das *functions* e dos textos enfocados. É importante que o insumo gramatical sirva para compreender a língua em seu contexto e potencializar seu uso ao invés de ser concebido apenas como um conteúdo que tem um fim em si mesmo.

Entre os textos que podem ser contemplados, estão os literários, letras de músicas, trechos de *scripts* de filmes, histórias em quadrinhos, propagandas, apenas para citar alguns exemplos. Os argumentos a favor do uso de textos literários se espraiam por motivações relacionadas diretamente à aprendizagem de inglês, a exemplo de aspectos culturais que podem ser acessados nas representações nos textos; e aspectos linguísticos, como o uso de expressões, palavras e estruturas peculiares aos lugares onde esses textos são produzidos. Somam-se a eles os aspectos cognitivos, a exemplo da aquisição de vocabulário, da familiarização com a sintaxe e morfologia do idioma, da ampliação da habilidade de leitura com reflexos em outras habilidades. Além disso, a literatura ensina sobre diversos assuntos e é uma das vias de acesso para a cultura de outros países.

No livro *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters* (PEREIRA, 2019), illustrei como ensinar língua inglesa, tendo em horizonte questões sociais, raciais e de gênero, usando textos literários. Nele, fiz um percurso em textos literários de diversos países, a exemplo da Nigéria, África do Sul, Quênia, Inglaterra, Estados Unidos e Ilhas Salomão, com o intuito de mapear diversos sentidos da educação. Outro propósito foi apresentar procedimentos para o ensino de inglês através da literatura.

A literatura é, indubitavelmente, um recurso profícuo para o ensino de língua estrangeira à luz de diversos temas em uma perspectiva cultural, política, social e racial. Ela oferece uma gama de temáticas que pode refletir os interesses e necessidades dos aprendizes. Considero imprescindível escolher materiais que tenham relação com o contexto sociocultural dos estudantes, mas avalio como igualmente necessário contemplar assuntos que sirvam para ampliar a consciência social e desconstruir mecanismos resultantes de séculos de predomínio de uma lógica colonialista, capitalista, racista, sexista, entre outras. Esses tópicos nem sempre fazem parte dos interesses dos estudantes, mas figuram como importantes para a construção de um mundo com mais justiça social. Destarte, advogo que o ensino deve ser perpassado por propósitos que ampliem os horizontes dos estudantes para inspirá-los a um processo de transformação, em que prevaleçam poéticas de vida não exploratórias e predatórias em relação aos seres vivos em geral, não apenas os seres humanos.

A concepção de poéticas de existência que priorizem as vidas em todas as suas formas converge com preceitos do *Bem Viver*, que, nas palavras de Acosta (2016, p. 24), “é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.” Os povos aos quais se refere são os indígenas, concebidos pelo pensamento moderno ocidentalizado como não desenvolvidos, mas que, como assinala o autor, nutrem princípios e modos de interação com a Natureza que têm muito a ensinar sobre atitudes não predatórias de coexistência com a pluralidade existente na Terra. Tais atitudes destoam da lógica capitalista, calcada na desigualdade

proveniente da exploração de seres humanos e de outros seres vivos, tendo como princípio o esgotamento dos recursos em nome do lucro e a privação de possibilidades de exercício de uma boa qualidade de vida a favor da precarização dela, que se torna refém do serviço, emprego ou função que a explora.

A imperiosidade do capitalismo, com seus tentáculos em variadas instâncias das sociedades e em tantas partes do mundo, parece um empecilho para a instauração de uma poética mais abrangente do Bem Viver. É animador, contudo, ler as palavras de Acosta (2016) ao afirmar que não é necessário que o capitalismo seja totalmente extinto para que o Bem Viver exista, pois “[v]alores, experiências e práticas do Bem Viver continuam presentes, como tem sido demonstrado ao longo de cinco séculos de colonização constante.” (ACOSTA, 2016, p. 25)

As palavras de Acosta (2016) remetem à sobrevivência dos povos indígenas diante de tantas empreitadas de destruição do meio ambiente e desses povos, cujas existências estão intrinsecamente envolvidas, o que se traduz no lema: seres humanos dependem dos outros seres. Para Ailton Krenak (2020), entretanto, o contrário não é verdadeiro. O ser humano não é indispensável para a biodiversidade e sua interação com ela é a mais maléfica pelo seu potencial de destruição. Nesse ponto, o autor compara o ser humano ao vírus causador do covid-19, vendo o vírus como menos nocivo.

Krenak (2020) parte do mote das discussões sobre a pandemia do covid-19 para mostrar a prioridade atribuída à economia ou ao desenvolvimento em detrimento da vida. Partindo de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, Krenak (2020) destaca desse texto a afirmação de que, para uma sociedade regida pela lógica do mercado, a utilidade de um sujeito está atrelada à sua produtividade. É uma forma de pensar que desmerece, por conseguinte, qualquer modo de existência que não sirva aos interesses do desenvolvimento econômico. É nessa linha de desmerecimento que se encontra o pouco apreço a formas de vida indígenas, que valorizam a interação harmônica com o ambiente, o que leva Krenak (2020) a afirmar que a sua relação

com a Natureza, a forma como interage com ela, é comumente vista sob um prisma negativo.

A imersão na cultura indígena através do estudo do Guarani, da leitura de contos e de um romance de autoria indígena, bem como o acesso a documentários, filmes, reportagens, entre outros, me levou a reverter minha visão sobre os caminhos para a construção de um mundo melhor. Para mim, durante anos de formação orientada pela lógica ocidentalizada do desenvolvimento, este deveria justificar empreendimentos que levassem ao redesenho do meio ambiente. Sempre tive certa sensibilidade em relação à Natureza, mas não em forma de uma consciência que cruzasse hábitos predatórios e pouco afeitos aos cuidados com ela e a necessidade de respeitá-la e tratá-la como uma grande entidade viva da qual faço parte em condição horizontal e, não, hierarquicamente superior.

O senso de superioridade que os seres humanos creditam a si mesmos está diretamente relacionado às epistemologias do Norte ou da modernidade (SANTOS, 2019), das quais se desdobram as lógicas do capitalismo e outros mecanismos de produção de hierarquias. Data do colonialismo a construção de uma retórica de destruição da Natureza em nome do “progresso” e esse empreendimento não teria sido tão exitoso sem a produção de narrativas e epistemologias que justificassem a exploração e a destituição das terras e recursos naturais das comunidades tradicionais. A esse propósito, Chinua Achebe (2000) afirma que uma das estratégias de dominação de um povo consiste em contratar um contador de histórias que construa uma narrativa que justifique tal dominação. A fonte de construção dessas narrativas está em funcionamento há séculos.

No que se refere à exploração do planeta, para Arran Stibbe (2015), unidades lexicais, discursos e histórias podem atuar para a preservação ou a destruição da Natureza, havendo ainda aqueles que são “ambivalentes” (STIBBE, 2015, p. 29), ou seja, que parecem ser voltados para o benefício, mas trazem elementos que nutrem práticas destrutivas. Ele assinala o poder influenciador desses discursos e o predomínio daqueles não benéficos ao planeta.

Textos como o de Arran Stibbe (2015) e Aílton Krenak (2020) denunciam o predomínio de discursos, palavras e histórias que incentivam projetos, sonhos de vida e práticas atreladas ao consumo exacerbado, cujos impactos são devastadores ao meio ambiente de forma permanente. Entre esses impactos, encontram-se a extinção de seres vivos e o aquecimento global. Os resultados da cultura de exploração da Terra podem ser irreversíveis, mas é possível haver mudanças que levem a uma reversão através de exemplos de modos de existência que priorizem a vida ao lucro. É preciso, contudo, aprendê-los e, por esse e outros motivos, advogo por um ensino que aborde temáticas relacionadas a essas questões. Para essa finalidade, há diversos recursos, entre os quais, destaco a literatura.

Como proposta de ensino de inglês através da literatura para ampliar a gama de “discursos benéficos” (STIBBE, 2015, p. 30), abordo, neste capítulo, um texto literário que li quando estive na Nova Zelândia, escrito por um autor indígena da etnia Maori: Witi Ihimaera. O livro, *The Whale Rider* (2008), conta a história de uma encantadora de baleias, Kahu, que dá continuidade a uma linhagem de encantadores. Ela encontra obstáculos para assumir esse papel por ser uma menina, o que desagrada o seu bisavô, chefe de uma comunidade Maori, que a desacredita por não ser do sexo masculino. Kahu chega a ser privada de participar das lições dadas por ele, mas sempre encontra uma forma de assistir a elas. A história possui diversos elementos da cultura Maori e traz exemplos de convivência harmônica entre os Maoris e a Natureza.

O trecho que destaquei do romance poderia ser usado em uma aula de inglês do ensino médio, com duração de 50 minutos, que tenha como um dos objetivos introduzir a turma a reflexões sobre elementos da cosmovisão Maori. Um desses elementos se refere ao respeito à natureza expresso em uma cultura não voltada ao acúmulo, na contramão de paradigmas capitalistas. A aula poderia ser iniciada com uma discussão sobre os efeitos da colonização sobre a Natureza e como eles se desdobram em ações de exploração da Terra. Nesse momento de *brainstorm*, palavras e frases relacionadas

com o trecho a ser lido do romance seriam apresentadas. A apresentação poderia ser acompanhada por estudo de pronúncia e prática oral e/ou escrita. Essa prática consistiria em produzir frases que expressassem opiniões a respeito da relação entre seres humanos e Natureza e as consequências da exploração empreendida pelo colonialismo e capitalismo. Os estágios iniciais da aula poderiam ser acompanhados também de uma discussão sobre a cultura Maori. Como estratégia para acionar o conhecimento prévio, o professor poderia aludir ao filme *Moana*, que apresenta elementos culturais alinhados aos dos Maoris.

Depois de uma apresentação em que haveria engajamento dos alunos, estudo de novas palavras e frases, bem como produção oral e escrita sobre o tema, os alunos leriam o texto, identificando as palavras que já conhecem. Esse procedimento tem o objetivo de dar relevo ao conhecimento prévio, imprimindo um olhar positivo em relação a diferentes repertórios de saberes. Durante e após a leitura, os alunos também seriam convidados a responder a algumas perguntas sobre o texto com enfoque no conhecimento de mundo e no conhecimento sistêmico. Eles também teriam que identificar a reverência às águas e destacar o trecho em que é feita a alusão à não exploração dos peixes e como a palavra que se refere a esse conceito foi formada: “*overfish*”. (IHIMAERA, 1987, p. 58) Com isso, o professor introduziria um conteúdo de conhecimento sistêmico na lição: formação de palavras.

‘Our fishing areas have always been placed under the protective custody of the guardians,’ Koro Apirana said. ‘In their honour we have often placed talismanic shrines. In this way the fish have been protected, attracted into the fishing grounds, and this a plentiful supply has been assured. We try never to overfish for

to do so would be to take greedy advantage of Tangaroa and would bring retribution.’ (IHIMAERA, 1987, p. 58)⁵

O trecho destacado traz um olhar sobre a relação dos Maoris com a Natureza e é representativo de outras etnias indígenas. Como atividades extraclasse usando esse trecho, algumas sugestões seriam a sua tradução intersemiótica para uma representação pictórica que combinaria imagem e palavras; a elaboração de um dicionário ilustrado com a definição de alguns vocábulos para entendimento do texto e o significado cultural deles. Para essas atividades, os estudantes usariam o dicionário impresso ou eletrônico. O professor poderia disponibilizar um glossário também.

Para finalização da aula, o professor perguntaria aos alunos o que eles aprenderam e de que modo os conteúdos enfocados ampliaram a percepção sobre a Natureza e a forma como os seres humanos poderiam ou deveriam se relacionar com ela.

Esse é um exemplo de proposta didática em que seriam enfocados assuntos pertinentes a discussões sob um crivo decolonial. Para Oliveira (2018, p. 102), uma pedagogia decolonial “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas”. Trazer a cosmovisão indígena alia-se a essa perspectiva pedagógica decolonial, pois é, finalmente, trazida para a sala de aula de língua inglesa uma cultura que está na contramão de representações que acentuam o enfoque em conquistas e projetos materiais, regidos por uma lógica capitalista que ignora os impactos no meio ambiente. Além disso, opera-se com esse gesto não só uma

⁵ “‘Nossas áreas de pesca sempre foram colocadas sob a custódia protetora dos guardiões’, disse Koro Apirana. ‘Em sua homenagem, frequentemente fazemos santuários talismânicos. Desta forma, os peixes têm sido protegidos, atraídos para as áreas de pesca, e isso tem garantido um abastecimento abundante. Tentamos nunca pescar em excesso, pois fazer isso seria tirar proveito ganancioso de Tangaroa e traria retorno.’” (tradução nossa)

decolonização de temáticas, mas também de epistemologias, pois se passa a privilegiar uma gama de conhecimentos e cosmovisões que se desviam de uma linhagem eurocêntrica.

O sonho americano ou europeu, afinado com a colonialidade do ser, ainda pode ser flagrado em livros didáticos e outros materiais usados nas aulas e, por isso, estratégias como o uso de textos literários com enfoque em culturas indígenas podem abrir “fissuras” (WALSH, 2018, p. 82) na presença voraz dessa colonialidade. Nesse sentido, imprimir essas reflexões em um texto acadêmico também é uma forma de condecorar as epistemologias do Sul ou aquelas que não se alinham com a “ordem eurocêntrica de conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 53) que tem como interface exercícios de autoridade da “branquitude”. (KILOMBA, 2019, p. 53) É urgente colorir a produção acadêmica de conhecimento e estratégias de ensino de forma *pluricromática*.

Wrapping up

A guisa de conclusão, reitero a importância de abordar temáticas e conteúdos que tenham relevância social, cultural e política nas aulas de inglês, desencapsulando currículos e materiais didáticos de fórmulas uniformizantes, calcadas na colonialidade, que perpetuam uma noção de língua inglesa destoante da sua pluralidade. Para isso, a literatura e outras artes são recursos que podem descortinar modos de vida que levem a aprendizagens e, em especial, a desaprendizagens de paradigmas afeitos a um projeto de conceber essa pluralidade sob lentes invertidas, que refletem no outro a imagem de si. Nisso reside a necessidade de prismas que levem a ver além, mas ver também o que está no entorno, valorizando conhecimentos e cosmovisões não contempladas pelas epistemologias do Norte, ou até observadas, mas caracterizadas como inválidas ou inferiores.

Por isso, o ato de aprender, em aulas que se proponham a decolonizar, deve passar pelo processo de desaprendizagem. Tal processo é profícuo e efetivo, porque promove não só o ato de aprender, mas, também, de se emancipar do que Bob Marley chamou de *mental slavery* (escravização da mente). Tal escravização é agravada pela ausência de consciência de que ela existe e atua na naturalização das opressões e hierarquias entre conhecimentos e saberes. Assim, defendo a importância de desvelar construtos da colonialidade através da “conscientização” que, nas palavras de Freire (2011, p. 32), traz a “possibilidade de inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. Essa tarefa é desafiadora, mas é, proporcionalmente, emancipadora e necessária para a construção de uma sociedade que tenha por lema a defesa da vida dos seres em geral e de formas de existir não predatórias.

Referências

- ACHEBE, Chinua. *The Education of a British-Protected Child: Essays*. New York: Anchor Books, 2009.
- ACHEBE, Chinua. *Home and Exile*. New York: Anchor Books, 2000.
- ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The Danger of the Single Story*. TEDGlobal 2009, [S. l.], 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 2 jan. 2021.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União, Brasília*, 2008 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007.

Comercial English Live: “Tchitcher”, com Tatá Werneck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L9COqmLZwm0>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CRAVEN, Miles. *Breakthrough Plus 2*. Oxford: MacMillan Education, 2012.

EF English Proficiency Index. Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em 13 jan. 2021.

ESCOLAS da rede pública atendem mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio, aponta IBGE. *G1*, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FREEDOM Writers. Direção: Richard LaGravenese. EUA: Paramount Pictures, 2007. (122 min).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora APUC-RIO: Apicuri, 2016.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York and London: Routledge, 2010.

HOOKS, Bell. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

HUGHES, S. A.; PENNINGTON, J. L. *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2017.

IHIMAERA, Witi. *The Whale Rider*. North Shore: Raupo, 2008.

JENSEN, Eric. *Teaching with poverty in mind what being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2009.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

KACHRU, Braj B. World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*. Vol. 9. No. I, 1990. p. 3-20.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 04, p. 539-550, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>. KRENAK, Ailton. *O Amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAGRAVENESE, Richard. *Freedom Writers*. Paramount Pictures, 2007.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Org.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-53.

MOTA PEREIRA, Fernanda. From Non-Cultural to Intercultural Principles: A Proposal for English Classes in Brazilian Public Schools. *Intercultural Education*, v27, n. 6, p. 577-586.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.

- PEREIRA, Fernanda Mota. Práticas Pedagógicas Decoloniais no Ensino de Língua Estrangeira através da Literatura e Outras Artes. *In: Anais do I Seminário de Linguagens do IFBAIANO (SELIF)*. Governador Mangabeira: IFBAIANO, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/selif2020/275894-PRATICAS-PEDAGOGICAS-DECOLONIAIS-NO-ENSINO-DE-LINGUA-ESTRANGEIRA-ATRAVES-DA-LITERATURA-E-OUTRAS-ARTES>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 11-117, abr. 2004.
- RICHARDS, Jack. *Interchange Intro*, 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fim do Império Cognitivo: a Afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- STIBBE, Arran. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. New York: Routledge, 2015.
- THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. London: James Currey, 2011.
- WALSH, Catherine. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. *In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (ed.). On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018. p. 81-98.
- WOODSON, Carter G. *The Mis-Education of the Negro*. Trenton: Africa World Press, 1990.