



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO – FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS – PPGEL**

NOEMI LOPES DA SILVA KOMATSU

**FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS E
DA PERSPECTIVA DECOLONIAL EM CONTEXTO DE INSTITUTO FEDERAL**

Campo Grande – MS

2025

NOEMI LOPES DA SILVA KOMATSU

**FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS E
DA PERSPECTIVA DECOLONIAL EM CONTEXTO DE INSTITUTO FEDERAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, para a obtenção de título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica.

Orientadora: Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki.

Campo Grande – MS

2025

NOEMI LOPES DA SILVA KOMATSU

**FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS E
DA PERSPECTIVA DECOLONIAL EM CONTEXTO DE INSTITUTO FEDERAL**

Aprovada por:

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki (orientadora – presidente - UFMS)

Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos (Examinadora externa - UFMG)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Examinadora interna - UFMS)

Profa. Dra. Elizabete Aparecida Marques (Examinadora interna - UFMS)

Profa. Dra. Simone Batista da Silva (Examinadora externa - UFRRJ)

Campo Grande – MS

2025

À minha mãe Juraci, à minha tia/mãe Florencia, à minha avó/mãe Deolinda e ao meu avô/pai Raul (*in memoriam*), que nunca mediram esforços para me ajudar a construir meus sonhos - sempre com amor, palavras de incentivo e gestos de motivação. Ao meu esposo e companheiro de vida, Henrique Komatsu, pelo apoio incondicional e pela presença constante em cada etapa deste caminho, dedico o título que eu vier a conquistar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, pela luz divina que ilumina meus passos e torna possível a realização dos meus sonhos.

À minha orientadora, professora Nara Takaki, que acolheu meu projeto e me acompanhou com sensibilidade, rigor e generosidade ao longo de todo este percurso. Agradeço pela escuta atenta, pelas orientações precisas e pela dedicação constante que guiaram minha travessia por este vasto mar do conhecimento.

Às professoras Daniela Kanashiro, Simone Batista, pelas valiosas contribuições e pelos olhares sensíveis e críticos durante a banca de qualificação, que enriqueceram significativamente este trabalho.

À professora Andréa Mattos, cuja escrita e cujas perguntas me inspiraram a olhar com mais sensibilidade e criticidade para minha própria prática docente.

Às minhas mães - Juraci, Florencia e Deolinda -, raízes do meu caminho e abrigo do meu coração. Por cada gesto de amor, por cada palavra de força e por todo o cuidado que me acompanha desde a infância, deixo aqui minha eterna gratidão.

Ao meu amor e companheiro, Henrique Komatsu, pelo apoio constante em todas as horas, pela presença generosa e pela parceria que tornou cada passo mais leve.

À minha psicóloga Mônia Camila, pelo suporte emocional, pelo cuidado e pelo incentivo fundamentais à concretização deste sonho.

À minha irmã Nathalia, ao meu cunhado Vinícius e ao querido amigo Vitor Hugo, pelo apoio e incentivo para que este sonho se tornasse realidade.

Aos meus queridos alunos e alunas, que acolheram com carinho o convite para participar desta pesquisa. Levarei cada um de vocês comigo, com gratidão e afeto, pois foi graças à sua participação que este trabalho pôde se tornar realidade.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, pela oportunidade e pelo apoio que tornaram possível a realização desta pesquisa.

Ao colega e amigo Flávio Rocha, pelo apoio generoso e pela disponibilidade nas trocas de disciplinas, que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos queridos colegas de doutorado Janayne, Kelly, Allan e Maurício, pelas trocas, pelo apoio e pela amizade construída desde o início do curso. Amizades que levarei para a vida, presentes preciosos que o doutorado me proporcionou.

Aos professores e professoras do PPGEL, cujos ensinamentos ampliaram meus horizontes e contribuíram decisivamente para a profissional que hoje me torno - uma professora-pesquisadora comprometida com a educação e com a transformação social.

À minha ex-professora e querida amiga Lúgia Rosso, que teve papel fundamental em minha trajetória ao me inspirar com seu amor pela educação e por reacender em mim a paixão pelo ensino justamente quando eu acreditava tê-la perdido.

À minha ex-orientadora Valesca Irala, pelos ensinamentos, pela amizade e pelo companheirismo durante o mestrado, bem como por ter iniciado comigo a caminhada pelas teorias que hoje constituem fundamentos desta tese.

A todos os meus ex-professores e ex-professoras que fizeram parte da minha formação e caminhada, contribuindo para a construção do que sou hoje - como ser humano e como professora.

A todos os meus ex-alunos e ex-alunas, com quem aprendi o verdadeiro sentido de ser professora. Com cada um e cada uma, descobri o amor pela educação e o desejo constante de me tornar uma profissional melhor a cada dia.

À minha melhor amiga, Cristiane Lemes, por ter acreditado em mim, me incentivado e me acompanhado no sonho de realizar um intercâmbio, experiência que ampliou não apenas meus conhecimentos em língua inglesa, mas também minha vivência cultural, e que se tornou profundamente significativa e importante na minha trajetória.

Aos meus amigos e amigas, de longe e de perto, que sempre torceram por mim e me incentivaram, compreendendo com carinho os momentos de ausência. Cada um de vocês ocupa um lugar especial no meu coração.

A todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível - com gestos, palavras, escutas ou presenças -, deixo meu mais profundo e sincero agradecimento. Cada contribuição, por menor que parecesse, foi essencial nesta caminhada.

Muito obrigada!

RESUMO

Partindo da pergunta: “Quais tensionamentos surgem e como influenciam a construção de sentidos em aulas de língua inglesa ministradas a alunos do ensino médio técnico desde uma perspectiva crítico-decolonial?”, o objetivo geral desta tese é analisar os tensionamentos e as possibilidades de uma prática pedagógica fundamentada nos letramentos críticos e na perspectiva decolonial no ensino de língua inglesa em um Instituto Federal. De forma mais específica, buscou-se: (1) discutir as tensões e resistências emergentes no contexto da pesquisa, problematizando os desafios de promover a agentividade discente frente a estruturas coloniais de poder, saber e ser; e (2) refletir criticamente sobre os dados da pesquisa e sobre minha própria prática docente, construindo narrativas (auto)críticas sobre minhas praxiologias. A pesquisa foi realizada entre setembro e dezembro de 2023, ao longo de onze aulas ministradas semanalmente, tendo como base teórica as perspectivas dos letramentos críticos (Janks, 2014, 2016; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2015, 2019) e da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Walsh, 2009, 2013, 2018). A metodologia adotada foi qualitativa (Denzin, 2006), de caráter autoetnográfico (Pardo, 2019) e (auto)crítico-reflexivo (Takaki, 2019), considerando tanto a participação discente quanto a atuação da pesquisadora no processo. As análises evidenciam que os tensionamentos decorrentes da adoção de uma pedagogia crítico-decolonial impactaram significativamente as formas de participação estudantil. Tais tensões revelam movimentos de resistência e possibilidades de reexistência no espaço escolar. No campo da prática docente, as reflexões apontam para a importância da escuta sensível, da revisão de concepções transmissivas ainda presentes no ensino e da valorização de práticas reflexivas no cotidiano da sala de aula. Conclui-se que esta tese contribui para o debate sobre práticas pedagógicas decoloniais no ensino de formação em línguas não somente em contexto de IF e para a compreensão do papel da afetividade, da escuta e do inacabamento como dimensões formativas centrais em processos educativos críticos.

Palavras-chave: Educação linguística. (Auto)crítica-reflexiva. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

Starting from the question: “What tensions arise, and how do they influence meaning-making in English language classes taught to technical high school students from a critical-decolonial perspective?”, the main goal of this thesis is to analyze the tensions and possibilities of a pedagogical practice grounded in Critical Literacies and a decolonial perspective in English language teaching at a Federal Institute. More specifically, it aims to: (1) discuss the tensions and resistances that emerged in the research context, problematizing the challenges of fostering students’ agency in the face of colonial structures of power, knowledge, and being; and (2) critically reflect on the research data and on my own teaching practice, constructing (self-)critical narratives about my praxiologies. The research was conducted between September and December 2023, across eleven weekly lessons, and was theoretically based on the perspectives of critical literacies (Janks, 2014, 2016; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2015, 2019) and decoloniality (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Walsh, 2009, 2013, 2018). The adopted methodology was qualitative (Denzin, 2006), autoethnographic (Pardo, 2019), and reflexive (self)critique (Takaki, 2019), considering both students’ participation and the researcher’s role in the process. The analyses show that the tensions resulting from adopting a critical-decolonial pedagogy significantly affected students’ forms of participation, revealing movements of resistance and possibilities of reexistence within the school space. Regarding teaching practice, the reflections highlight the importance of attentive and sensitive listening, the need to review transmissive conceptions still present in education, and the value of reflective practices in everyday classroom life. It is concluded that this thesis contributes to the debate on decolonial pedagogical practices in language education not only within the context of Federal Institutes, but also to the understanding of the role of affectivity, listening, and incompleteness as central formative dimensions in critical educational processes.

Keywords: Language education. Reflexive (self)critique. English language teaching.

RESUMEN

Partiendo de la pregunta: “¿Qué tensiones surgen y cómo influyen en la construcción de sentidos en clases de lengua inglesa impartidas a estudiantes de la educación media técnica desde una perspectiva crítico-decolonial?”, el objetivo general de esta tesis es analizar las tensiones y posibilidades de una práctica pedagógica basada en los letramientos críticos y en la perspectiva decolonial en la enseñanza de lengua inglesa en un Instituto Federal. De manera más específica, se buscó: (1) discutir las tensiones y resistencias emergentes en el contexto de la investigación, problematizando los desafíos de promover la agentividad estudiantil frente a las estructuras coloniales de poder, saber y ser; y (2) reflexionar críticamente sobre los datos de la investigación y sobre mi propia práctica docente, construyendo narrativas (auto)críticas acerca de mis praxiologías. La investigación se realizó entre septiembre y diciembre de 2023, a lo largo de once clases impartidas semanalmente, tomando como base teórica las perspectivas de los letramientos críticos (Janks, 2014, 2016; Menezes de Souza, 2011; Monte Mór, 2015, 2019) y de la decolonialidad (Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2000; Walsh, 2009, 2013, 2018). La metodología adoptada fue cualitativa (Denzin, 2006), de carácter autoetnográfico (Pardo, 2019) y (auto)crítico-reflexivo (Takaki, 2019), considerando tanto la participación estudiantil como la actuación de la investigadora en el proceso. Los análisis evidencian que las tensiones derivadas de la adopción de una pedagogía crítico-decolonial impactaron significativamente las formas de participación estudiantil, revelando movimientos de resistencia y posibilidades de reexistencia en el espacio escolar. En el campo de la práctica docente, las reflexiones señalan la importancia de la escucha sensible, de la revisión de concepciones transmisivas aún presentes en la enseñanza y de la valorización de prácticas reflexivas en el cotidiano del aula. Se concluye que esta tesis contribuye al debate sobre las prácticas pedagógicas decoloniales en la formación en lenguas no solo en el contexto de los Institutos Federales, sino también a la comprensión del papel de la afectividad, la escucha y la incompletitud como dimensiones formativas centrales en los procesos educativos críticos.

Palabras clave: Educación lingüística. (Auto)crítica-reflexiva. Enseñanza de Lengua Inglesa.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Proposta das atividades no moodle da turma..... | 192 |
| Figura 2 - Material elaborado pelo grupo do tema 01 – Flashcard frases racistas..... | 192 |
| Figura 3 - Grupo tema 2 – comparação do índice étnico-racial da cidade de campo grande com os alunos do IFMS campus Campo Grande..... | 193 |
| Figura 4 - Grupo tema 4 – Enquete sobre ter sofrido racismo | 193 |
| Figura 5 - Grupo tema 5 - Teste sobre racismo estrutural..... | 194 |
| Figura 6 - Grupo tema 6 - Representação através da arte. | 194 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Temáticas abordadas em aula..... | 38 |
| Quadro 2 - Sínteses da aula 01 | 84 |
| Quadro 3 - Sínteses da aula 02 | 90 |
| Quadro 4 - Sínteses da aula 03 | 99 |
| Quadro 5 - Sínteses da aula 04 | 106 |
| Quadro 6 - Resumo da participação oral discente nas aulas da pesquisa..... | 107 |
| Quadro 7 - Resposta sobre como um/a estudante lida com conflitos em aula de LI..... | 132 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - idade dos/das estudantes | 67 |
| Gráfico 2 - Procedência escolar dos estudantes antes do Ensino Médio..... | 68 |
| Gráfico 3 - Renda familiar dos/as estudantes..... | 70 |
| Gráfico 4 - Renda per capita dos/as estudantes | 70 |
| Gráfico 5 - Percentual de estudantes que cursaram inglês em escola de idiomas | 71 |
| Gráfico 6 - Tempo de estudo em escola de idiomas..... | 71 |
| Gráfico 7 - Autodeclaração do nível de inglês | 72 |
| Gráfico 8 - Autodeclaração de cor dos/as estudantes..... | 76 |
| Gráfico 9 - Tempo de estudo de inglês em escola regular | 120 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE A - Formulário perfil dos participantes | 170 |
| APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido | 174 |
| APÊNDICE C - Plano de aula 01 | 178 |
| APÊNDICE D - Slides dos mapas apresentados na aula 01 | 180 |
| APÊNDICE E - Plano de aula 02 | 185 |
| APÊNDICE F - Plano de aula 03 | 187 |
| APÊNDICE G - Plano de aula 04 | 190 |
| APÊNDICE H - Imagens das atividades da semana da consciência negra | 192 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| RESUMO | V |
| ABSTRACT | VI |
| RESUMEN..... | VII |
| LISTA DE FIGURAS | VIII |
| LISTA DE QUADROS..... | IX |
| LISTA DE GRÁFICOS | X |
| LISTA DE APÊNDICES | XI |
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| Ambivalência no modelo educacional dos IFs: tensionamentos para criação de espaços críticos e decoloniais..... | 18 |
| Justificativa: importância de se criar espaços de reflexão crítica e decolonial no contexto dos IFs | 21 |
| Proposta das aulas: criação de espaços de reflexão crítica e decolonial no contexto do IFMS – inspirações teóricas e dificuldades práticas | 23 |
| CAPÍTULO 1 | 27 |
| METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 27 |
| 1.1 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS | 35 |
| 1.2 O CONTEXTO DO ESTUDO | 36 |
| 1.2.1. O contexto institucional e geográfico..... | 36 |
| 1.2.2 Meu lugar de fala: a professora-pesquisadora | 39 |
| 1.2.3 A trajetória que me constituiu professora..... | 47 |
| 1.2.3.1 O atravessamento da pesquisadora pelas teorias e práticas crítico-decoloniais | 62 |
| 1.3 QUEM SÃO OS/AS ESTUDANTES PARTICIPANTES? | 66 |
| 1.4 POR QUE ESCOLHI ESSES/AS ESTUDANTES?..... | 76 |
| CAPÍTULO 2 | 79 |
| TENSIONAMENTO COMO CAMINHO PEDAGÓGICO: TRANSFORMANDO “OBSTÁCULOS” | 79 |
| 3.1 ONDE SURGEM OS SILÊNCIOS: TENSIONAMENTOS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA | 79 |
| 3.1.1 Aula 01 – <i>Our place in the world</i> | 80 |
| 3.1.2 Aula 02 - <i>How humans are we?</i> | 84 |
| 3.1.3 Aula 03 - <i>Children of the land</i> | 97 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.4 Aula 04 - <i>Every life matters</i>..... | 99 |
| 3.1.5 Roda de conversa | 111 |
| 3.2 CAIU A MÁSCARA..... | 143 |
| 3.1.1 Entre poesia e identidade: análise da atividade | 146 |
| 3.1.2 A Semana da Consciência Negra no campus: tensões e possibilidades pedagógicas | 151 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 159 |
| APÊNDICES | 169 |

INTRODUÇÃO

Proporcionar momentos e espaços de reflexão crítica que contribuam para a desnaturalização das estruturas coloniais¹ que ainda prevalecem sobre os corpos, territórios e subjetividades constitui um objetivo pedagógico urgente. Tal propósito pode ser concretizado em sala de aula por meio dos letramentos críticos² e da decolonialidade³, uma vez que essas práticas criam fissuras⁴ nos discursos hegemônicos de poder⁵ e nos permitem imaginar e construir outras possibilidades de ser, viver e saber.

Essa premissa reflete-se também em minha trajetória como professora-pesquisadora, na medida em que tenho buscado, a partir dos estudos sobre os letramentos críticos e a decolonialidade, promover reflexões em sala de aula que ajudem os/as estudantes a reconhecer e transformar discursos preconceituosos, reelaborando suas posições como sujeitos historicamente colonizados.

Formada em Letras - Português/Inglês, sou professora de Língua Inglesa há dezesseis anos. No entanto, minha relação com o ensino começou muito antes, ainda

¹ A colonização, embora encerrada como fato histórico, deixou um legado profundamente enraizado em nossa sociedade. Esse enraizamento cultural e social do projeto colonial é o que Maldonado-Torres (2007, p.243) denomina colonialidade, entendida como um padrão que “define cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção do conhecimento”. Segundo o autor, ela se manifesta na colonialidade do poder, do saber e do ser. É a esse conjunto de padrões persistentes que me refiro aqui como estruturas coloniais.

Obs.: Esses conceitos são retomados e aprofundados ao longo da análise, onde são articulados de forma mais consistente.

² Nesta tese, compreendo os letramentos críticos (LCs) como uma perspectiva de trabalho educacional que entende a língua como discurso, e não como código (Jordão, 2014, 2015). Os LCs concebem a linguagem como prática social e cultural (Luke; Freebody, 1997) e, ao mesmo tempo, política (Monte Mór, 2015). No contexto escolar, buscam promover o questionamento das relações de poder presentes nos discursos, de modo que os/as estudantes possam desafiá-las e atuar para a transformação social (Mattos, 2015).

³ Maldonado-Torres (2007) acredita que a decolonialidade é a prática que melhor se opõe às colonialidades do poder, do ser e do conhecer. Além disso, Walsh *et al.* (2018, p. 17) advogam que a decolonialidade “não é uma condição estática, um atributo individual, um ponto de chegada ou iluminação linear”. Pelo contrário, a decolonialidade busca revelar, explorar e promover pontos de vista e posições muito diferentes que desafiam a supremacia da racionalidade ocidental como a única maneira válida de entender e analisar o mundo.

⁴ Para Walsh (2016, p. 72) as fissuras são as fendas e rachaduras abertas no tecido da colonialidade e são espaços onde se constroem ações e alianças de resistência, essas “se transformam no lugar e no espaço a partir dos quais a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem e surge um *modo outro* que se inventa, cria e constrói.”

⁵ Termo utilizado para se referir ao discurso de dominação e poder pelo qual um grupo hegemônico nesse caso o, branco) exerce poder sobre outros grupos racializados. Segundo Quijano (2000, p.540), “a hegemonia da Europa concentrou sobre o novo modelo de poder global todas as formas de controle da subjetividade, cultura, e em especial do conhecimento e da produção de conhecimentos sob sua hegemonia”. Trata-se de um processo que persiste até hoje por meio da colonialidade do poder, como afirma o autor.

no curso técnico de formação de professores (antigo magistério), quando iniciei minha imersão nesse vasto oceano que é a educação. Desde então, atuei em diferentes níveis de ensino - da educação infantil ao ensino superior -, encontrando na docência minha paixão e projeto de vida. Refletindo sobre minha história neste doutorado percebo que muitas das decisões que tomei ao longo dessa trajetória foram motivadas pelo desejo de aprimorar-me como profissional: deixar um emprego, família e amigos para realizar um intercâmbio em um país de língua inglesa, com o intuito de aprofundar a competência linguística; ou mudar-me de minha cidade natal, Alegrete, no Rio Grande do Sul (RS), para cursar o doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), são exemplos concretos desse desejo e interesse em uma formação contínua.

Nesse percurso de busca por crescimento pessoal e profissional, encontrei nas teorias dos letramentos críticos e da decolonialidade um saber e uma ética que transformou meu modo de ser e perceber o mundo. Essas perspectivas ampliaram minha compreensão sobre as formas de ensinar e de ser professora, convidando-me a questionar práticas naturalizadas e a repensar a docência como espaço político, ético e estético de resistência.

Esse imperativo pedagógico tornou-se incontornável durante minha atuação como docente no Instituto Federal, onde, embora o discurso institucional enfatize a formação integral dos/as estudantes, as práticas cotidianas ainda revelam forte apego a uma lógica tecnicista e instrumental. Nesse contexto, percebi que raramente os/as estudantes tinham a oportunidade de problematizar as relações de poder que atravessam suas vivências ou refletir criticamente sobre desigualdades sociais, preconceitos e colonialidade. Diante dessa constatação, identifiquei a necessidade de criar, em sala de aula, espaços de diálogo, escuta e produção de sentidos que permitissem aos/às alunos/as não apenas aprender inglês, mas compreender e questionar os discursos que moldam suas existências.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 2º ano (4º semestre) do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), entre setembro e dezembro de 2023, ao longo de onze aulas semanais de 90 minutos cada. Na ocasião, eu atuava simultaneamente como professora substituta na instituição, acumulando as funções de professora titular e pesquisadora da referida

turma. Por envolver seres humanos, a pesquisa foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos(CEP)⁶.

A lógica instrumental que orienta as ementas curriculares dos IFs, associada à colonialidade do saber (Quijano, 2000)⁷ e à colonialidade da linguagem (Veronelli, 2021)⁸, contribui para a manutenção de epistemologias eurocentradas e de discursos hegemônicos que naturalizam as desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira. Como discutem Walsh (2018) e Fanon (2020), questionar essas estruturas implica disputar os sentidos atribuídos à escola, à linguagem e à formação discente, produzindo rupturas e criando espaços de enunciação para vozes historicamente subalternizadas.

Nesse cenário, a educação linguística crítica e decolonial assume papel estratégico na construção de espaços educativos que não apenas tematizem, mas tensionem as contradições e opressões presentes no cotidiano escolar e social, tal como defende Freire (2023a) ao propor a práxis educativa como ato de resistência e transformação social. Trata-se de afirmar a potência de práticas decoloniais e críticas no ensino e na formação em línguas, não restritas ao contexto dos Institutos Federais nem condicionadas às ementas disciplinares, mas comprometidas com o diálogo, a escuta e a transformação das realidades vividas.

No caso específico do curso técnico em Informática, contexto desta pesquisa, a ementa da disciplina de Língua Inglesa apresenta como objetivos o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral e escrita, bem como de funções comunicativas, a partir de atividades contextualizadas. No que diz respeito à contextualização, verifiquei na ementa a previsão de trabalho com estruturas linguísticas relacionadas à leitura e compreensão de textos técnicos da área de interesse dos estudantes e à aplicação contextualizada de conteúdos gramaticais como *Present Perfect*, *Past Perfect*, *Passive Voice* e *Conjunctions (time)*.

Embora a ementa curricular estabeleça que os conteúdos gramaticais devam ser trabalhados de forma contextualizada e que haja espaço para leitura e

⁶ CAAE: 70508723.6.0000.0021

⁷ Refere-se ao processo histórico pelo qual grupos hegemônicos eurocentrados instituíram uma hierarquia global de conhecimentos, atribuindo ao saber europeu o estatuto de universal, racional e científico, enquanto desqualificou, invisibilizou ou subalternizou outras formas de conhecimento produzidas por povos colonizados (Quijano, 2000).

⁸ Refere-se ao processo pelo qual o colonialismo desumaniza as populações colonizadas e escravizadas ao racializá-las, inferiorizando e desprezando suas línguas e impondo uma ideologia monolíngue que lhes nega plena agência comunicativa (Veronelli, 2021).

compreensão de diversos gêneros textuais e práticas sociais, tal orientação não implica, por si só, a realização de um trabalho fundamentado em pressupostos dos letramentos críticos e da perspectiva decolonial. A mera contextualização linguística, desvinculada de uma problematização das relações de poder e das ideologias subjacentes aos discursos, tende a reproduzir práticas pedagógicas conservadoras e alinhadas aos interesses do capital.

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica desenvolvida teve como foco a ampliação da consciência crítica e a reelaboração de posições subjetivas marcadas pela colonialidade. Buscou-se criar espaços de reflexão, escuta e produção discursiva capazes de tensionar discursos naturalizados e preconceituosos que atravessam as relações escolares.

Ao integrar a perspectiva decolonial à minha prática pedagógica, procurei expandir o alcance do ensino crítico, incorporando ao debate as hierarquias de raça, gênero, classe e heteropatriarcado que estruturam a sociedade e a escola (Walsh, 2018). Tais dimensões, muitas vezes naturalizadas, estão atravessadas por discursos hegemônicos que legitimam desigualdades e silenciam saberes subalternizados (Spivak, 2010; Mignolo, 2008). Reconhecê-las como construções históricas e ideológicas - e não como dados imutáveis - é condição essencial para transformar a prática docente em espaço de contestação e emancipação.

No entanto, ao propor reflexões voltadas à desconstrução de discursos coloniais e à promoção de novos paradigmas, evidenciou-se o quão complexo, desafiador e gradual é esse processo. Tensões e conflitos emergiram, colocando em debate não apenas as estruturas discursivas presentes na sala de aula, mas a própria postura ética e política que eu acreditava sustentar em minha docência. Ao realizar uma autocrítica reflexiva (Takaki, 2020)⁹ durante a escrita desta tese, percebi que minha docência ainda reproduzia traços de um ensino centrado no professor, com decisões tomadas a partir de suposições pessoais, sem a devida escuta dos/as estudantes - em contradição com a perspectiva que defendo ao me inspirar em Freire, nos Letramentos Críticos e na decolonialidade. Essa constatação levou-me a compreender a docência como processo contínuo de (trans)formação, no qual também o/a professor/a precisa aprender, desaprender e reconstruir.

⁹ Segundo Takaki (2020), autocrítica reflexiva é um movimento de autorreflexão em que o/a pesquisador/a olha para si a partir da interação com os/as participantes da pesquisa, percebendo como suas ideias e ações são afetadas por essas relações.

Em contextos marcados pela colonialidade do poder¹⁰, do saber¹¹, do ser¹² e da linguagem¹³ (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007), o movimento de resignificação exige não apenas reflexão, mas enfrentamento - e foi nesse exato ponto que a pesquisa encontrou resistências e silenciamentos.

Diante disso, esta tese tem como objetivo geral analisar os tensionamentos e as possibilidades de uma prática pedagógica fundamentada nos letramentos críticos e na perspectiva decolonial no ensino de língua inglesa em um Instituto Federal.

Como objetivos específicos, propõe-se:

1. Discutir as tensões e resistências emergentes no contexto da pesquisa, problematizando os desafios de promover a agentividade discente frente a estruturas coloniais de poder, saber e ser.
2. Refletir criticamente sobre os dados da pesquisa e sobre minha própria prática docente, construindo narrativas (auto)críticas sobre minhas praxiologias.

Ambivalência no modelo educacional dos IFs: tensionamentos para criação de espaços críticos e decoloniais

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm como finalidade ofertar educação profissional e tecnológica articulada às demandas do mundo do trabalho e ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2018). A partir dessas diretrizes, observo que a formação dos alunos tem sido fortemente orientada para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, em sintonia com interesses econômicos regionais. Tal orientação aproxima os IFs de características do modelo educacional neoliberal, que concebe a educação prioritariamente em sua função econômica e mercadológica (Laval, 2019).

É importante ressaltar, contudo, que essa não é uma realidade homogênea em toda a Rede. Pesquisas localizadas em diferentes campi e contextos vêm

¹⁰ Quijano (2000) conceitua a colonialidade do poder como a estrutura que organiza hierarquias raciais, sociais e epistêmicas.

¹¹ Ver nota 7.

¹² Refere-se às formas pelas quais a lógica colonial desumaniza e nega a existência plena de determinados sujeitos. Trata-se do efeito ontológico da colonialidade: certas vidas são consideradas menos válidas, menos racionais ou mesmo descartáveis, produzindo uma hierarquia do “ser” que sustenta práticas de exclusão, violência e desumanização Maldonado-Torres (2007).

¹³ Ver nota 8.

evidenciando a persistência de práticas tecnicistas, mas também apontam movimentos de resistência e de construção de alternativas pedagógicas. Estudos como os de Laval e Dardot (2017) e Gentili (2003) mostram que políticas neoliberais tendem a moldar a educação pública a partir de parâmetros empresariais, subordinando-a às demandas do mercado e à lógica da produtividade. Por outro lado, trabalhos mais recentes revelam que a Rede Federal é um espaço tensionado, em que coexistem tanto práticas voltadas à empregabilidade imediata quanto experiências pedagógicas críticas e emancipatórias.

Essa ambivalência também aparece nos dados que levantei no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Entre 2015 e 2025, encontrei apenas nove dissertações e duas teses que associam os filtros *letramento crítico* e *Instituto Federal*. Quando considerados conjuntamente os filtros *letramento crítico*, *decolonialidade* e *Instituto Federal*, há apenas uma tese de doutorado¹⁴; já a combinação *decolonialidade* e *Instituto Federal* apresentou dois trabalhos de mestrado e seis de doutorado, distribuídos em áreas como Educação e Linguística. Esses números revelam que, em nível nacional, ainda são escassas as pesquisas comprometidas com a construção de uma mudança mais substantiva nas concepções neoliberais que atravessam os IFs, mas também indicam que há um campo em crescimento, ainda incipiente, de investigações que buscam outras perspectivas, como os letramentos críticos e a decolonialidade.

Nesse sentido, Tiggermann e Dias (2021), ao investigarem o currículo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Câmpus Catanduva, destacam a discrepância entre as previsões do currículo escrito e os resultados efetivamente alcançados. Os autores enfatizam que a simples previsão de determinados fins formativos não implica sua concretização no cotidiano escolar:

“Destacamos que o fato de se fazer previsões sobre a formação dos estudantes no currículo escrito não significa que esta seja alcançada. Ou seja, entre os fins estabelecidos e as repercussões não existe um traço retilíneo [...]” (Tiggermann; Dias, 2021, p. 3).

¹⁴ BEZERRA, S. S. **Um estudo autoetnográfico em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico**' 08/04/2019 195 f. Doutorado em Linguística e Literatura Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufal.

Os pesquisadores acrescentam que, embora os IFs apresentem em seus documentos oficiais uma proposta curricular que considera a realidade social e cultural do território, essa orientação é frequentemente capturada pelos interesses produtivos locais:

O IF em suas finalidades não se reduz a formar mão-de-obra para as empresas já instaladas ou fomentar empregos indiretos a partir delas por meio de práticas empreendedoras. O IF em suas finalidades vincula-se ao território como um todo, e o aspecto produtivo é apenas um deles (Tiggemann; Dias, 2021, p. 3).

Contudo, na prática, segundo os autores, a compreensão do currículo e dos objetivos institucionais no IFSP – Campus Catanduvas tende a ser instrumentalizada, privilegiando os arranjos produtivos locais e silenciando problemáticas socioambientais e trabalhistas relevantes.

Corroborando essa leitura, Cantarelli (2017), professora do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), reconhece que os Institutos Federais, embora concebidos como espaços formativos voltados ao desenvolvimento social e regional, muitas vezes se deixam conduzir pela lógica mercadológica. A autora destaca que, mesmo diante do reconhecimento institucional da necessidade de superar a educação meramente instrumental, prevalece, no cotidiano escolar, uma preocupação excessiva com a formação para o emprego. Para ela, cabe ao/à professor/a tensionar essas contradições, defendendo uma função social crítica dos Institutos Federais, que vá além da preparação imediata para o trabalho, e contribua para a formação ética, autônoma e crítica dos sujeitos.

Esses estudos, ainda que situados em diferentes contextos, dialogam com as constatações desta pesquisa realizada no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), onde também se observa a tensão entre a proposta formativa oficial e as práticas condicionadas por interesses produtivos e mercadológicos. Essa contradição evidencia que os objetivos institucionais dos IFs - que preveem uma formação integral, articulada ao desenvolvimento social, cultural e regional - nem sempre se concretizam no cotidiano, sendo frequentemente capturados por demandas imediatistas do mercado. Nesse ponto, reafirma-se a atualidade do pensamento de Freire (1996), para quem a educação não pode se reduzir à mera adaptação do sujeito ao mercado, mas deve constituir-se como prática de liberdade, capaz de problematizar as estruturas sociais e abrir caminhos para a transformação da realidade.

Esses dados permitem compreender a ambivalência que atravessa a Rede, evidenciando tanto a força das orientações tecnicistas quanto a emergência de discursos críticos e decoloniais ainda pouco presentes na produção acadêmica. Retomo esse panorama na seção seguinte, com outro recorte temporal e temático, para justificar a especificidade e a relevância desta tese.

Justificativa: importância de se criar espaços de reflexão crítica e decolonial no contexto dos IFs

Dando continuidade ao panorama apresentado anteriormente, mas agora com foco específico no ensino de inglês nos IFs, realizei um levantamento bibliográfico para fundamentar a relevância e justificar a originalidade da presente investigação no campo da Linguística Aplicada. A busca foi conduzida no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na plataforma Google Acadêmico, utilizando os descritores letramento crítico, decolonialidade, ensino de inglês e Instituto Federal, no recorte temporal de 2016 a 2022.

Os resultados indicaram a existência de apenas uma tese de doutorado nesse período - defendida em 2019 por Bezerra (2019), intitulada: Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. Embora o título da tese mencionada não explicita o local da pesquisa, o resumo informa que o estudo foi realizado no Instituto Federal de Alagoas, centrando-se na trajetória da professora-pesquisadora e em suas reflexões sobre a própria prática docente.

Nesse contexto, a pesquisa proposta nesta tese assume caráter inédito e relevante, pois se distancia da abordagem autoetnográfica/“eutnográfica” (Pardo, 2019) utilizada pela docente e propõe realizar um estudo autoetnográfico (Pardo, 2019) que analisa não apenas a atuação do/a professor/a-pesquisador/a enquanto participante da investigação, mas também as/os estudantes - suas vozes, construções discursivas e experiências produzidas nas aulas de Língua Inglesa. Tais elementos são examinados a partir das lentes dos letramentos críticos e da decolonialidade.

Diante do exposto, a presente pesquisa se justifica pela necessidade urgente de tensionar e desconstruir a lógica instrumental presente no currículo e nas práticas pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica, propondo uma intervenção pedagógica que favoreça a problematização crítica dos discursos e saberes

naturalizados no ambiente escolar e social. Com este estudo, busco oferecer uma reflexão sobre os caminhos (e percalços) para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer as contradições que permeiam suas existências e de atuar para transformá-las. Essa proposta está alinhada à práxis decolonial, que, segundo Walsh (2009), implica romper com epistemologias eurocêntricas e valorizar saberes e vozes historicamente silenciadas, promovendo uma interculturalidade crítica e emancipatória.

Mignolo (2017) reforça essa urgência ao defender a necessidade de desnaturalizar os cânones ocidentais e reconhecer epistemologias insurgentes, possibilitando que sujeitos subalternizados recuperem sua agência e voz. Por sua vez, Freire (2023a) destaca a importância da práxis - reflexão e ação para a transformação social - como caminho para superar as contradições entre opressores e oprimidos.

Para melhor compreender a importância de uma *práxis* decolonial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica nos IFs, considero fundamental explicitar as características gerais da colonialidade e seus impactos na existência de um/a indivíduo/a. Quijano (2000) apresenta dois eixos centrais para a compreensão da matriz colonial de poder: o primeiro refere-se à classificação da população pela ideia de raça, uma construção mental que emerge da experiência de dominação colonial; o segundo diz respeito à constituição de uma nova estrutura de controle do trabalho. Esses eixos foram articulados de modo que aqueles/as considerados/as racialmente inferiores foram submetidos/as a distintas formas de exploração - como a escravidão, a servidão, a pequena produção de bens e relações de reciprocidade. Assim, a cada "raça" e a cada corpo se atribuiu um tipo de trabalho e um modo específico de controle.

Essa lógica de hierarquização e dominação não se encerrou com o fim do colonialismo formal. Ela se atualiza e se mantém por meio do que Quijano (2000) denomina colonialidade do poder, evidenciando a persistência de estruturas de poder, saber e ser que, articuladas ao capitalismo global, naturalizam uma visão eurocêntrica de mundo e continuam a subalternizar outros saberes e modos de existência.

Maldonado-Torres (2007) destaca que a colonialidade é uma lógica de desumanização que determina quais vidas são reconhecidas como dignas, sendo essencial problematizar suas atualizações nas relações cotidianas, nos materiais didáticos, nas normas e nas interações escolares.

Menezes de Souza (2011) contribui ao enfatizar a importância de que a consciência crítica se desenvolva a partir do reconhecimento de que estamos “com o mundo” - em relação e responsabilidade com os outros e com as estruturas sociais. O “outro”, o “não-eu”, é constituído por uma complexa heterogeneidade de comunidades e grupos sociais, demandando respeito, escuta e diálogo como bases éticas para a prática pedagógica.

A pesquisa, ao investigar as possibilidades e dificuldades práticas de um ensino crítico decolonial, busca vislumbrar uma pedagogia possível na qual o/a aluno/a não seja mero objeto, receptáculo de um conhecimento instrumental orientado apenas para moldar uma mão de obra, mas um sujeito. Além disso, a investigação objetiva refletir sobre uma prática pedagógica que não constitua uma subjetividade alienada, mas uma subjetividade valorizada em seus saberes e voz (Walsh, 2009); uma subjetividade não subalternizada por estruturas de ser, poder e saber (Mignolo, 2017 e Quijano, 2005); uma subjetividade consciente das forças sociais que incidem sobre o seu corpo (Fanon, 2020); uma subjetividade que não se submeta à lógica da desumanização (Maldonado-Torres, 2007) e que, desde uma consciência crítica, consiga refletir sobre seu lugar no mundo (Menezes de Souza, 2011). Compreender as possibilidades e dificuldades práticas de um ensino crítico e decolonial significa refletir sobre a construção de um sujeito capaz de superar as condições de sua opressão (Freire, 2023a).

Proposta das aulas: criação de espaços de reflexão crítica e decolonial no contexto do IFMS – inspirações teóricas e dificuldades práticas

Para desenvolver as aulas que embasaram esta pesquisa, busquei em Janks (2014) exemplos práticos de atividades em sala de aula que abordassem os LCs. Tendo como referência o seu livro “Doing critical literacy” e sob orientação de minha orientadora professora Dra. Nara Takaki, formulei as questões críticas para esta pesquisa.

Além da perspectiva dos LCs, incorporei às aulas a abordagem decolonial, apresentada por minha orientadora na disciplina de Letramentos, discursos e transculturalidades no mundo globalizado, no 1º semestre do doutorado. Até então, eu não havia tido contato com tal teoria. Ao compreender seus fundamentos, percebi a relevância de integrar a perspectiva decolonial à minha prática docente,

reconhecendo seu potencial para questionar e desestabilizar as estruturas coloniais de poder, saber e ser que, como discutem Quijano (2005) e Mignolo (2003, 2008), permanecem organizando as relações sociais e escolares.

Ao incorporar a perspectiva decolonial à prática pedagógica, busquei ampliar o alcance das discussões propostas no ensino crítico, incluindo debates que tensionassem as hierarquias de raça, gênero, classe, território e heteropatriarcado - dimensões que, como argumenta Walsh (2018), seguem estruturando não apenas as relações sociais, mas também os currículos, as políticas de conhecimento e os processos de subjetivação escolar. Para a autora, a decolonialidade não se limita a um conceito teórico, mas configura-se como um projeto ético, político e existencial que, além de questionar a herança colonial, propõe modos outros de ser, saber e existir no mundo.

Esse entendimento encontra ressonância em Fanon (2020), ao evidenciar como a colonialidade atravessa corpos e subjetividades racializadas, impondo inferiorizações internalizadas e naturalizadas. De forma convergente, Maldonado-Torres (2007) afirma que essa lógica de desumanização estrutura as relações sociais e institucionais, exigindo enfrentamento cotidiano, inclusive na escola pública, enquanto espaço de disputa simbólica e material. Assim, integrar a decolonialidade à sala de aula significa disputar sentidos e produzir fissuras nas narrativas hegemônicas que silenciam saberes e vozes historicamente subalternizadas.

Diante disso, nesta pesquisa busquei articular os letramentos críticos à decolonialidade, propondo práticas pedagógicas que problematizassem discursos preconceituosos e coloniais presentes tanto entre os/as estudantes quanto nas instituições de ensino. Como destaca Menezes de Souza (2011), é necessário reconhecer que não estamos apenas “no mundo”, mas “com o mundo”, em relação e responsabilidade com os outros e com as estruturas que organizam a vida social.

Contudo, ao propor reflexões voltadas para a desconstrução de discursos hegemônicos coloniais e para a promoção de uma mudança de paradigmas, ficou evidente o quão complexo, desafiador e gradual é esse processo. Ao mesmo tempo, vieram à tona tensões e conflitos significativos, que colocaram em debate não apenas as estruturas discursivas presentes na sala de aula, mas também a própria postura ética e política que eu acreditava sustentar em minha prática docente. Tal estremecimento evidenciou-se, sobretudo, no que se refere à participação dos/as

estudantes logo nas primeiras aulas, nas discussões em grande grupo. Como aponta Menezes de Souza (2023, p. 173), o letramento crítico deve incentivar a recuperação da agentividade dos sujeitos ao provocar perguntas como “Por que penso o que penso?” e “Por que leio o que leio?”, deslocando os sentidos cristalizados e naturalizados no cotidiano. Busquei planejar aulas que incorporassem questões críticas, fundamentadas no material de Janks (2014) e orientadas por uma perspectiva crítico-decolonial, com o propósito de promover a agentividade dos/as estudantes.

No entanto, percebi que o simples fato de elaborar perguntas alinhadas a essa perspectiva não garante, por si só, uma participação crítica e decolonial por parte da turma. A criticidade e o pensamento decolonial não podem ser impostos; eles emergem de processos relacionais, dialógicos e situados, que se constroem na interação viva entre docente, discentes e contexto. Diante desse descompasso entre teoria e prática, reconheci a necessidade de um movimento de enfrentamento e (re)posicionamento da minha própria prática, em diálogo com as reflexões de Freire (2023a), Menezes de Souza (2011, 2023), hooks (2013, 2020) e outros/as autores/as que pensam a docência como prática de liberdade e de inacabamento.

Assim, esta tese se ancora nos princípios dos letramentos críticos e da decolonialidade para pensar e praticar o ensino de modo outro no contexto do ensino médio técnico do IFMS. Para conduzir essa investigação, esta tese está organizada em dois capítulos principais. No primeiro, detalho o caminho metodológico trilhado, o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes e uma reflexão autocrítica sobre as experiências que me constituem professora. No segundo, analiso os tensionamentos, desafios e aprendizagens que emergiram da prática, buscando compreender como as fissuras e resistências no cotidiano podem se transformar em possibilidades para uma docência crítica e decolonial.

De forma sintética, a pesquisa aponta que práticas pedagógicas orientadas pelos letramentos críticos e pela perspectiva decolonial exigem a centralidade da escuta, do diálogo e das dimensões afetivas na relação com os/as estudantes, especialmente em contextos marcados por tensões, silêncios e resistências. As análises realizadas ao longo da tese indicam que tais tensões, longe de configurarem apenas obstáculos à prática docente, podem se constituir como espaços formativos potentes, nos quais se produzem deslocamentos no modo de ensinar, aprender e pesquisar. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam limites institucionais, formativos e

históricos que atravessam a Educação Profissional e Tecnológica, apontando para a necessidade de aprofundar, em pesquisas futuras, o debate sobre formação docente, agentividade discente e pedagogias críticas e decoloniais em diferentes contextos educativos.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para responder à questão que orienta esta pesquisa – acerca dos tensionamentos e a construção de sentidos em aulas de língua inglesa ministradas desde uma perspectiva crítico-decolonial – faz-se necessária uma abordagem metodológica capaz de apreender a complexidade das relações em sala de aula e, simultaneamente, possibilitar uma reflexão sistemática sobre a própria prática docente. Assim, esta investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), de natureza interpretativista (Monte Mór, 2012), assumindo um caráter autoetnográfico (Pardo, 2019) (auto)crítico-reflexivo (Takaki, 2019).

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de esse tipo de pesquisa possibilitar a compreensão de fenômenos sociais e humanos a partir do ponto de vista dos participantes envolvidos - neste caso, 33 estudantes do Ensino Médio Técnico e eu, enquanto professora-pesquisadora - considerando os significados, percepções e interpretações que atribuem às suas vivências e práticas cotidianas. Conforme discutem Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que as formas de interpretar e compreender o mundo são atravessadas por disposições social e historicamente construídas, as quais influenciam diretamente os modos pelos quais os/as estudantes sobre suas experiências e discursos.

Nessa perspectiva, elementos como narrativas, discursos, significados sociais, relações de poder, processos, contextos, valores culturais, sentimentos e subjetividades configuram dimensões centrais para a análise dos dados. A abordagem qualitativa, portanto, desloca o foco de conteúdos supostamente objetivos para as construções sociais situadas em determinados tempos e espaços, permitindo compreender o imaginário coletivo no qual os participantes se inserem e constroem sentidos.

Historicamente, a pesquisa qualitativa emergiu nos campos da sociologia e da antropologia, nas décadas de 1920 e 1930, consolidando-se como uma abordagem central para o estudo da vida de grupos humanos (Denzin; Lincoln, 2006). Ao longo do tempo, atravessou diferentes paradigmas científicos e incorporou múltiplas perspectivas interpretativas - como a hermenêutica, o estruturalismo, a semiótica, a

fenomenologia, os estudos culturais e os feminismos - ampliando seu potencial analítico e sua capacidade de abarcar a complexidade dos fenômenos sociais.

Nesse contexto, Denzin e Lincoln (2006) compreendem o/a pesquisador/a qualitativo/a como um/a *bricoleur*, isto é, alguém que constrói interpretações a partir de fragmentos, narrativas, imagens e discursos, organizando-os em montagens interpretativas. Tal concepção admite o uso articulado de diferentes procedimentos metodológicos, com vistas à produção de uma compreensão densa, reflexiva e contextualizada do fenômeno investigado, o que dialoga diretamente com o caráter autoetnográfico e (auto)crítico-reflexivo assumido nesta pesquisa.

Diante desses pressupostos, uma abordagem quantitativa não se mostraria adequada aos objetivos deste estudo. Isso porque pesquisas quantitativas tendem a privilegiar a mensuração de variáveis, a busca por regularidades e a generalização de resultados, operando a partir de categorias previamente definidas (Denzin; Lincoln, 2006). No caso desta investigação, o interesse não recai sobre a quantificação de comportamentos ou a testagem de hipóteses, mas sobre a compreensão dos processos de construção de sentidos, dos tensionamentos discursivos e das relações de poder que emergem de forma situada nas interações em sala de aula. Ademais, minha posição de pesquisadora implicada no campo inviabiliza a pretensão de distanciamento e neutralidade frequentemente associada a pesquisas de cunho quantitativo, reforçando a necessidade de uma abordagem interpretativista, reflexiva e contextualizada.

Considerando minha participação direta no contexto investigado, opto por uma pesquisa de natureza autoetnográfica, orientada pela perspectiva apresentada por Pardo (2019). Para o autor, a autoetnografia constitui um “viés que transita entre a etnografia e a autobiografia, por meio de observações e auto-observações” (Pardo, 2019, p. 15). Diferentemente da etnografia tradicional, na qual o/a pesquisador/a pode não ser membro do grupo pesquisado e ser percebido como “um estranho”, na autoetnografia, o/a pesquisador/a observa a si mesmo e analisa como sua prática emerge a partir do grupo ou contexto investigado, sendo reconhecido/a como parte integrante desse coletivo.

Pardo (2019) distingue dois tipos de estudos autoetnográficos: (1) aquele em que o/a pesquisador/a é o próprio sujeito da pesquisa, desenvolvendo uma narrativa introspectiva - o que o autor denomina “eutnografia”; e (2) aquele em que o/a

pesquisador/a atua simultaneamente como pesquisador/a e integrante do grupo investigado. É nessa segunda perspectiva que esta pesquisa se inscreve, uma vez que atuo como professora-pesquisadora em um contexto do qual faço parte, analisando tanto as práticas e discursos dos/as estudantes quanto a minha própria atuação pedagógica.

Em diálogo com essa concepção, Takaki (2020) compreende a autoetnografia como uma abordagem metodológica que rompe com a separação moderna entre sujeito e objeto de pesquisa, ao reconhecer o/a pesquisador/a como parte constitutiva do processo investigativo. Para a autora, a autoetnografia articula experiência vivida, cultura e produção de conhecimento, ancorando-se em uma inserção corporificada, afetiva, ética e política do/a pesquisador/a no contexto pesquisado. Trata-se de um movimento autocrítico e autorreflexivo, no qual o/a pesquisador/a observa a si mesmo/a na relação com o/a outro/a, compreendendo que os significados emergem de interações intersubjetivas, históricas e contingentes, e não de uma pretensa neutralidade científica.

Além disso, a pesquisa assume um caráter autocrítico-reflexivo. Segundo Takaki (2020, p.13), a autocrítica constitui um “modo de vida para além de mera alternativa de pesquisa”, exigindo do/a professor(a)/pesquisador(a) tanto coragem quanto humildade para possibilitar processos de revisão de ideias e concepções, *bem como da própria prática docente* (grifo meu), frequentemente naturalizada pela educação transmissiva.

Para Takaki (2020, p. 11), a escrita “autocrítica/autorreflexiva” possibilita ao/à pesquisador/a “contestar e transformar relações, vozes e ações autoritárias [...], promovendo problematizações, reconceitualizações e *insights* em direção à justiça social.” Assim, a autocrítica reflexiva configura-se como um movimento de autorreflexão no qual o/a pesquisador/a volta o olhar para si mesmo/a a partir da interação com os/as participantes da pesquisa, reconhecendo que suas ideias, posicionamentos e ações são continuamente afetados, tensionados e ressignificados nessas relações.

Nessa direção, a metodologia qualitativa desta pesquisa incide sobre a minha experiência como professora-pesquisadora de uma turma do Ensino Médio Técnico Integrado ao curso de Informática, ao longo de um semestre letivo, período em que me propus a conduzir aulas de LI com uma abordagem crítico-decolonial.

Tal escolha implicou o reconhecimento de que todas as relações mobilizadas ao longo da pesquisa foram atravessadas pelas epistemologias estudadas, pelas leituras realizadas no percurso formativo no doutorado e, sobretudo, pela escuta atenta das vozes discentes, que tensionaram, ressignificaram e reconfiguraram os sentidos inicialmente previstos para a investigação.

A pesquisa desdobrou-se em três fases principais:

1. Planejamento: elaboração do material didático de Língua Inglesa orientado pelas discussões crítico-decoloniais, bem como o planejamento de aulas estruturadas como práticas críticas, afastando-se de modelos pedagógicos transmissivos.
2. Execução: desenvolvimento das aulas em sala de aula, momento em que surgiram tensionamentos diante das discussões crítico-decoloniais, demandando reorganização e ajustes metodológicos.
3. Reflexão: análise de minhas próprias práticas e mobilização de aparato teórico para interpretar os materiais produzidos e os movimentos ocorridos durante a pesquisa.

Portanto, a construção metodológica desta pesquisa envolveu, na primeira fase, a organização de um material de Língua Inglesa que fosse orientado pelas discussões crítico-decoloniais, bem como o planejamento de aulas que se estruturassem como práticas crítico-decoloniais. Na segunda fase, a metodologia incidiu sobre a minha prática como professora diante dos tensionamentos surgidos em sala de aula. Por fim, na terceira fase, a metodologia consistiu-se numa mobilização de aparato teórico para refletir sobre o material obtido na pesquisa e sobre minha própria prática docente.

Minha pesquisa constituiu-se, portanto, como uma prática pedagógica refletida, na qual a ação era constantemente alterada pela reflexão, e os rumos da reflexão eram, por sua vez, profundamente impactados pela ação. As dificuldades e tensionamentos que surgiram em sala de aula, em razão da proposta crítico-decolonial da pesquisa, não foram obstáculos teóricos ou hipotéticos, mas concretos, corporificados nas vozes e corpos de jovens alunos/as pertencentes a minorias que criaram tensionamentos com a percepção de mundo dos/as outros/as alunos/as, com a pedagogia transmissiva e, por vezes, com a própria figura da professora

pesquisadora. Tal realidade resultou em mudanças no planejamento, na aplicação e na minha própria prática e forma de perceber as relações em sala de aula.

O processo metodológico foi orientado por uma preocupação ética, política e epistemológica com o Outro e com a Outra coletiva que habitam o espaço escolar, especialmente os/as estudantes pertencentes a grupos social e historicamente minorizados, cujas vozes, saberes e experiências têm sido sistematicamente silenciados pelos dispositivos modernos/coloniais de produção e controle do conhecimento (Mignolo, 2017; Walsh, 2009). Nessa perspectiva, tanto o meu eu de professora-pesquisadora quanto os/as participantes da pesquisa são compreendidos como sujeitos atravessados por violências epistêmicas cotidianas, que incidem sobre os modos de subjetivação, pertencimento e exclusão no contexto da escola pública brasileira (Maldonado-Torres, 2007).

Ao propor, no âmbito da disciplina de Língua Inglesa, práticas pedagógicas fundamentadas nos pressupostos dos letramentos críticos (Janks, 2010; Menezes de Souza, 2011) e da decolonialidade (Mignolo, 2017; Walsh, 2009), busco instaurar fissuras no currículo técnico-instrumental que caracteriza a formação nos Institutos Federais (IFs), tal como problematizado por Laval (2019) e Pennycook (2001). Reconheço, nesse movimento, que as narrativas produzidas a partir do Sul Global¹⁵, com suas tensões, resistências e insurgências, precisam ocupar o espaço escolar não como exotismo ou adendo curricular, mas como componente constitutivo de uma formação ética e politicamente comprometida com a justiça social e epistêmica.

À luz desses pressupostos, a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito da disciplina de Língua Inglesa foi organizada em torno de quatro eixos temáticos, concebidos como dispositivos metodológicos de problematização crítica e de geração de dados: (1) preconceitos diversos (étnico-racial, de gênero e de classe social); (2) questões socioambientais; (3) circulação de desinformação e *fake news*¹⁶; e (4) a

¹⁵ Termo que não se refere a uma categoria geográfica, mas sim, a uma categoria sociopolítica e epistemológica. O Sul Global representa os grupos, países e regiões que foram marginalizados, oprimidos e explorados pelo colonialismo, capitalismo e globalização.

¹⁶ Nas questões críticas feitas aos/as estudantes na pesquisa, utilizei o termo *fake news* de maneira ampla. Contudo, após apontamento da banca de defesa, revisei tal conceito e verifiquei que *fake news* constitui uma categoria específica, referindo-se a “conteúdos problemáticos que simulam um tipo específico de informação: as notícias. Assim, *fake news* é [...] um conceito que se refere ao conteúdo falso/enganoso que imita ou se assemelha a uma notícia” (Recuero, 2024, p. 38). Por sua vez, o termo mais adequado para se referir às questões discutidas na pesquisa é **desinformação**, gênero do qual *fake news* é espécie e que, de acordo com a autora, “é um conjunto de diversos conteúdos, cuja finalidade é enganar, confundir e influenciar a esfera pública através das plataformas digitais” (Recuero,

relação dos/as alunos/as com a língua inglesa. A escolha desses eixos não teve caráter meramente conteudista, mas metodológico, na medida em que orientou a construção das atividades, das discussões em sala de aula e dos materiais analisados ao longo da pesquisa.

O tema dos preconceitos foi selecionado por sua relevância social e educacional e por seu potencial de promover o que Maldonado-Torres (2007) denomina giro decolonial, entendido como um movimento de tornar visíveis sujeitos e saberes historicamente inferiorizados por discursos coloniais que racializaram a diferença para sustentar relações de poder (Quijano, 2000). Além disso, o giro decolonial investiga e questiona os mecanismos que produzem essa invisibilidade, possibilitando que os próprios sujeitos afetados por esse apagamento desenvolvam uma reflexão crítica sobre sua identidade e história (Maldonado-Torres, 2007).

Outro tema discutido, em sala, foi o meio ambiente. Considerando sua centralidade na vida humana e a necessidade de repensar nossa relação com a natureza, torna-se imprescindível incorporar essa pauta nas aulas de LI. Especialmente nos IFs em que os alunos são absorvidos como mão de obra em contextos industriais com significativos impactos ambientais. Já não é possível manter uma visão colonizadora e dominadora sobre o planeta; é urgente que o ser humano se reconheça como parte integrante da natureza (Rodrigues, 2021). A educação ambiental, nesse contexto, adquire papel fundamental, pois, como aponta o autor, é preciso “pensar o meio ambiente por uma via decolonial que permita desaprender comportamentos, atitudes e afetos equivocados” (p. 257).

Além disso, foi abordado com os/as alunos/as o tema desinformação cuja circulação se intensificou com o avanço do acesso à internet e às redes sociais. Seja em relação à política, à saúde pública, ao direito de intimidade, ou à compreensão da realidade social em geral, a capacidade de se questionar e de verificar a veracidade dos fatos constitui uma ferramenta essencial para o exercício de uma cidadania crítica, esclarecida e consciente. Compreendo aqui cidadania crítica em diálogo com a perspectiva apresentada por Mattos (2011, p.203), para quem a cidadania “envolve a tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados socio-

2024, p. 33). Assim, ajustei o uso dos termos nesta tese, adotando a diferenciação proposta por Recuero (2024) para esclarecer que, embora *fake news* tenha sido empregado de maneira abrangente nas atividades com os/as estudantes, os materiais analisados envolviam tanto conteúdos especificamente classificados como *fake news* quanto outros caracterizados mais amplamente como desinformação.

historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada, ou seja, uma concepção de cidadania participativa.” Ampliando essa concepção a partir de Freire (2023a), Menezes de Souza (2011) e da perspectiva decolonial, assumo que a cidadania crítica implica não apenas participar, mas questionar os discursos que estruturam desigualdades, reconhecer os efeitos da colonialidade na produção de conhecimentos e assumir uma postura ética de responsabilização frente às injustiças sociais. Trata-se, portanto, de uma cidadania que se exerce pela leitura crítica do mundo e pela atuação consciente nas relações de poder que se constituem na vida cotidiana.

Muitas vezes, a desinformação e as notícias falsas são aceitas sem questionamento e continuam sendo propagadas pela população (Leite; Matos, 2017). Embora não se restrinja ao campo educacional, o enfrentamento desse fenômeno exige uma atuação crítica por parte da escola. A desinformação e as *fakes news* são produzidas e disseminadas com objetivos específicos, e seu combate demanda ações interdisciplinares (Leite; Matos, 2017) - entre elas, uma educação voltada para o pensamento crítico e reflexivo (Freire, 2023a).

Por fim, foi discutida a relação dos/as alunos/as com a língua inglesa, com o objetivo de problematizar e desconstruir a compreensão da língua como instrumento neutro, hegemônico e colonizador. As discussões em sala de aula buscaram decolonizar esse olhar, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada da língua como prática social atravessada por disputas históricas, políticas e epistemológicas. Nessa direção, Walsh et al. (2018, p. 6) afirmam que “o sentido da pedagogia decolonial se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”. Trata-se, portanto, de uma concepção de pedagogia que não se limita à transmissão escolar de conhecimentos, mas que se compreende como um conjunto de “práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição quanto na insurgência, na busca da liberdade, na afirmação, na re-existência e na re-humanização” (Walsh, 2013, p. 29). Para a estudiosa, em diálogo com Paulo Freire, a pedagogia constitui uma metodologia indispensável nas lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas pela libertação.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2011) destaca a importância de se pensar o ensino de línguas como prática social atravessada por disputas discursivas e ideológicas, capaz de mobilizar os sujeitos para a leitura crítica do mundo junto com a palavra, seguindo uma orientação freireana. Complementando essa discussão, Pennycook (2001) argumenta que a educação linguística crítica deve problematizar as relações de poder que estruturam as práticas de linguagem e as políticas linguísticas, a fim de evitar a mera reprodução de discursos hegemônicos.

A metodologia usada nesta pesquisa, portanto, não se reduz à aplicação de técnicas ou procedimentos previamente estabelecidos, mas emerge como *práxis*, no sentido freireano, articulando ação e reflexão crítica sobre as condições de opressão e silenciamento que estruturam a escola pública brasileira (Freire, 2017).

É nesse movimento que estabeleço parcerias com estudantes, colegas docentes, gestores/as e a instituição de ensino como um todo, tensionando a lógica curricular hegemônica e propondo práticas que valorizem os saberes, memórias e experiências que a modernidade/colonialidade historicamente deslegitimou.

Assim, a metodologia se constitui como um entrelaçamento de relações, epistemologias e práticas insurgentes (Walsh, 2013), ancoradas na escuta, no diálogo e na partilha de sentidos com aqueles e aquelas que cotidianamente resistem e (re)constroem suas histórias no espaço escolar.

A contribuição desta pesquisa para a Linguística Aplicada reside justamente na ampliação dos estudos sobre um letramento crítico decolonial no ensino de inglês em Institutos Federais, deslocando o foco convencional da prática docente para as vozes, sentidos e discursos elaborados pelas/os estudantes.

Ao dialogar com autores como Menezes de Souza (2011), que destaca a importância de preparar aprendizes para os confrontos com diferenças de toda ordem, esta pesquisa reafirma a centralidade de práticas pedagógicas comprometidas com a leitura crítica, a problematização das relações de poder e a desconstrução de discursos hegemônicos na sala de aula de inglês. Ao fazê-lo pela escuta e valorização das vozes discentes, este estudo oferece subsídios teóricos e metodológicos para a formação docente e para o fortalecimento de práticas de ensino eticamente comprometidas com a transformação social e a justiça epistêmica no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. É a partir desse enquadramento metodológico

que se delineiam, a seguir, o contexto do estudo e os procedimentos de geração de dados.

1.1 Procedimentos de geração de dados

Os procedimentos adotados para a geração de dados desta pesquisa envolveram múltiplos instrumentos, articulados para captar as construções de sentido e percepções das/os estudantes. Os instrumentos utilizados foram:

- Observação das/os participantes, com registros em anotações de campo;
- Gravação de áudio e vídeo das aulas;
- Diários de bordo gravados pela pesquisadora por meio de celular ou computador;
- Questionário (APÊNDICE A) on-line com perguntas abertas e fechadas, enviado por meio da plataforma *Google Forms*, pelo e-mail institucional da pesquisadora;
- Questões críticas inseridas nas aulas, elaboradas para investigar a construção de sentidos a partir das discussões realizadas.

O questionário (APÊNDICE A) sobre o perfil socioeconômico e acadêmico foi aplicado na primeira semana de aula, contendo 21 perguntas voltadas a traçar o perfil das/os estudantes, incluindo aspectos como idade, religião, raça/cor, origem escolar, relação com a língua inglesa e práticas sociais e culturais.

É importante registrar que todos os procedimentos da pesquisa respeitaram as normas éticas estabelecidas para pesquisas com seres humanos, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os dados gerados foram utilizados para a elaboração desta tese e poderão ser utilizados futuramente para embasar a publicação de artigos científicos e a produção de materiais voltados ao ensino, sendo armazenados em arquivo digital sob a guarda da pesquisadora pelo prazo de cinco anos após a conclusão da pesquisa.

Para garantir a segurança e a voluntariedade na participação, os/as responsáveis pelos/as estudantes menores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Já os/as estudantes maiores de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE B), ambos previamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Não houve nenhum tipo de remuneração ou benefício financeiro aos participantes.

1.2 O contexto do estudo

1.2.1. O contexto institucional e geográfico

Considero importante delinear, ainda que minimamente, o contexto institucional em que estão inseridos os participantes desta pesquisa, uma vez que o ambiente influencia diretamente sua formação e sua compreensão da realidade que os cerca. Assim, torna-se pertinente indagar: em que realidade histórica, social e geopolítica se inscreve o lócus de enunciação¹⁷ dos/as estudantes e da própria professora-pesquisadora?

A pesquisa foi conduzida em Mato Grosso do Sul, pertence à Região Centro-Oeste do Brasil (IBGE), notadamente o estado com a terceira maior população indígena do Brasil (IBGE, 2022) e a terceira maior colônia de imigrantes japoneses do país. Considerado de ocupação recente, abriga, dentre outros imigrantes, venezuelanos, paraguaios, bolivianos, libaneses, portugueses, chineses. Estamos diante de uma população heterogênea, culturalmente rica e predominantemente urbana, uma vez que mais de 85% das pessoas vivem em áreas urbanas (IBGE, 2022).

Mato Grosso do Sul, ente federativo cuja origem ocorreu a partir do desmembramento do Estado do Mato Grosso, é um estado marcado pela cultura e por conflitos indígenas, em razão da quantidade de povos originários que aqui habitam. O modo de vida desses povos ainda não é devidamente valorizado, o que resulta em conflitos das mais diversas ordens (social, econômico, político, cultural etc.), revelando os grandes problemas de uma colonialidade que vai de crise em crise (Melià, 2018). A chegada dos colonos neste território foi, de acordo com Melià (2018), abrupta, posto que fora acelerada e trouxe uma outra origem e mentalidade. Os chamados pioneiros, operam desde uma ideia de território desabitado estabelecendo que o destino dos povos originários seria sua integração a novas formas de colonialidade ou o isolamento em áreas distantes e não interessantes ao projeto colonial. A história de Mato Grosso do Sul não começa em 1977 (ano da criação do

¹⁷ Utilizo aqui o conceito de lócus de enunciação para enfatizar as condições históricas, territoriais e epistêmicas a partir das quais os sujeitos produzem sentidos, diferenciando-o da noção de lugar de fala, mais diretamente associada às disputas por legitimidade discursiva e ao direito à voz (Nascimento, 2021).

estado), não se resume à história de sua colonização, nem se confunde com sua origem política. Ela é milenar, enraizada em populações históricas anteriores à entrada de desbravadores e colonos (Melià, 2018). Sendo assim, estamos diante de um cenário complexo com uma formação histórica que pode assumir diversas narrativas.

O estado faz divisa internacional com Paraguai e Bolívia, estabelecendo uma tríplice fronteira. Essa localização geográfica confere características particulares à comunidade escolar, marcada pela diversidade cultural e pelos reflexos da mobilidade populacional típica de regiões de fronteira.

A população sul-mato-grossense é formada por uma heterogeneidade étnica e cultural, devido aos diferentes fluxos migratórios ocorridos ao longo do tempo. Segundo Martins (2002), a população do estado foi constituída por etnias indígenas – como os Guarani, Kaiowá, Terena e Kadiwéu - e grupos migrantes provenientes de diversas regiões do Brasil, especialmente região Sul e Nordeste (conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), além de imigrantes paraguaios e bolivianos, intensificando assim, as trocas culturais.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2023, entre setembro e dezembro, no período matutino, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) – campus Campo Grande. O campus tem aproximadamente 1.500 estudantes matriculados em cursos presenciais distribuídos em três períodos (matutino, vespertino e noturno). A instituição oferece uma variedade de cursos em diferentes níveis e modalidades: Ensino Médio integrado, cursos técnicos subsequentes, graduação, pós-graduação, cursos presenciais e de educação a distância. A turma escolhida para a realização da pesquisa estava matriculada em um curso técnico em informática integrado ao Ensino Médio.

Dentro deste contexto institucional, aulas da disciplina de Língua Inglesa foram planejadas para abordar, sob a perspectiva dos letramentos críticos e da decolonialidade, temas como 1) preconceitos diversos (étnico-racial, de gênero, de classe social); 2) questões socioambientais; 3) *fake news* e 4) a própria relação dos/as alunos/as com a língua inglesa, como mostra o QUADRO 01 a seguir.

Quadro 1 - Temáticas abordadas em aula

| Temática | Aula | Data |
|------------------------------|---|------------|
| Aula sem temática específica | Aula 01: <i>Our place in the world</i> | 15/09/2023 |
| Preconceitos | Aula 02: <i>How humans are we?</i> | 22/09/2023 |
| | Aula 03: <i>Children of the land</i> | 26/09/2023 |
| | Aula 04: <i>Every life matter</i> | 06/10/2023 |
| Meio Ambiente | Aula 05: <i>Climate Change</i> | 20/10/2023 |
| | Aula 06: <i>Relação homem/meio</i> | 27/10/2023 |
| Fake News | Aula 07: <i>Reflecting about fake news – part 1</i> | 10/11/2023 |
| | Aula 08: <i>Reflecting about fake news – part 2</i> | 17/11/2023 |
| Língua Inglesa | Aula 09: <i>English in my life</i> | 24/11/2023 |
| | Aula 10: <i>Reflecting on a second language</i> | 01/12/2023 |
| Aula sem temática específica | Aula 11: <i>Roda de Conversa</i> | 08/12/2023 |

Fonte: A autora (2025)

Ao longo do semestre, foram propostas atividades que envolveram a leitura e a discussão de temáticas críticas-decoloniais a partir de diferentes gêneros discursivos, além de tarefas contextualizadas e de produções finais voltadas a exercitar os princípios teóricos e metodológicos da pesquisa. Os temas selecionados, orientados pelas teorias e práticas dos letramentos críticos e da decolonialidade, buscaram provocar um olhar crítico-reflexivo, criando condições para o diálogo e para a escuta ativa do/a outro/a.

Até este ponto, apresentei a metodologia que orientou a produção e a análise dos dados da pesquisa, contextualizando o espaço em que as investigações foram realizadas e explicitando os critérios qualitativos que fundamentaram a interpretação dos resultados. A partir daqui, senti a necessidade de voltar o olhar para mim mesma enquanto professora-pesquisadora, reconhecendo que minha trajetória e minha formação também atravessam e constituem o processo investigativo. Esse movimento de autorreflexão, ancorado na perspectiva autoetnográfica (Pardo, 2019) permite compreender como minhas experiências e posicionamentos influenciam as escolhas pedagógicas e os sentidos que emergem das relações em sala de aula. Nos tópicos seguintes, discuto de que modo minha trajetória se entrelaça à construção desta pesquisa, revelando os caminhos, aprendizagens e deslocamentos que marcaram meu percurso docente e investigativo.

1.2.2 Meu lugar de fala¹⁸: a professora-pesquisadora

Início este trabalho situando meu lugar de fala (Ribeiro, 2017) e reconhecendo o lugar social de privilégio que ocupo, ainda que inserida no contexto do Sul Global.

Ribeiro (2017) afirma que a origem do termo lugar de fala é imprecisa, mas acredita que o termo tenha surgido a partir da “tradição do discurso sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial” e que as pesquisas desenvolvidas a partir dessas perspectivas foram moldadas nos movimentos sociais.

Além disso, Ribeiro (2017, p. 32) conceitua lugar de fala a partir da noção foucaultiana de discurso entendido “como um sistema que estrutura determinado imaginário social”, uma vez que discutir lugar de fala implica discutir relações de poder e controle. Para a autora, lugar de fala não significa exclusividade discursiva, mas o reconhecimento de que ninguém fala a partir de um “ponto neutro”: todas as falas são produzidas a partir de localizações sociais como raça, gênero e classe, que determinam quem é historicamente autorizado a falar, quem é silenciado e como certas experiências se tornam norma enquanto outras são invisibilizadas.

Sou uma mulher branca, cisgênero, heterossexual, de 40 anos, casada e de olhos claros - informações que se mostram significativas quando observo como sou socialmente percebida no ambiente escolar. Meus/minhas alunos/as, por vezes, sem nenhum conhecimento sobre minha história pessoal, atribuem a mim uma condição financeira superior e uma descendência europeia próxima unicamente com base em minha aparência. Tais interpretações revelam a força dos marcadores simbólicos - como cor da pele, traços fenotípicos e códigos associados ao “parecer europeu” - que, como apontam autores negros como Bento (2022), Fanon (2020), Gonzalez (2020), continuam estruturando as relações raciais e socioeconômicas no Brasil. Esses marcadores funcionam como signos sociais que indicam pertencimento, valor e prestígio, orientando expectativas, julgamentos e oportunidades.

¹⁸ Opto por utilizar o conceito de *lugar de fala* conforme elaborado por Ribeiro (2017) porque, nesta parte do texto, discuto a legitimidade social atribuída às vozes, os mecanismos de silenciamento e a forma como marcadores sociais - como raça, gênero e classe - condicionam quem é historicamente autorizado a falar (Nascimento, 2021). O foco, portanto, não é epistemológico, mas político e relacional, voltado às dinâmicas de poder que estruturam a escuta, o reconhecimento e a autoridade discursiva no contexto da pesquisa.

Como discute Bento (2022, p. 28), “o discurso europeu sempre destacou o tom da pele como a base principal para distinguir status e valor”, associando a branquitude a um lugar de poder e privilégio historicamente construído. Segundo Schucman (2012, p. 23), “a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”. Reconhecer esse lugar, portanto, é condição ética para compreender de que modo tais estruturas atravessam minhas percepções, práticas e relações pedagógicas.

Essa herança cultural, segundo Bento (2022, p. 24), permanece “inscrita na subjetividade do coletivo” e, embora não seja mais assumida pública e explicitamente como nos tempos coloniais, segue estruturando as relações sociais e moldando as percepções sobre quem ocupa posições de prestígio ou subalternidade. A autora afirma que “essa herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas” (Bento, 2022, p. 64), pois há um lugar simbólico e concreto de privilégio socialmente construído e reservado ao grupo branco no Brasil.

Essa compreensão de privilégios herdados e naturalizados no tecido social dialoga com a noção de subjetividade proposta por Butler (2015). A autora estadunidense argumenta que, ao tentar produzir um relato de si, o sujeito logo percebe que esse “eu” está atravessado por relações sociais e normativas que excedem sua própria história individual. A narrativa pessoal se escreve e se inscreve sempre em outras narrativas: “o ‘eu’ não tem história própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações – para com um conjunto de normas” (Butler, 2015, p. 13). Dessa forma, reconhecer as condições sociais e históricas que possibilitam ou limitam determinadas posições discursivas se torna essencial para refletir sobre o lugar que ocupo e sobre as formas como sou percebida no ambiente escolar.

Essa reflexão sobre o lugar do branco (Bento, 2022) e as suas implicações discursivas no esforço de relatar a si mesma (Butler, 2015) se torna especialmente relevante para compreender de que maneira minhas falas podem ser recebidas pelos/as estudantes, sobretudo quando abordo temas relacionados a preconceitos e desigualdades, considerando a posição de privilégio que ocupo enquanto mulher branca. Assim como Silva (2019, p. 35), ao afirmar que não se “sentia fenotipicamente

autorizada para tratar dessas questões por não ter a pele negra”, também experimentei apreensão ao propor discutir essas temáticas na pesquisa e em sala de aula, a partir desse lugar, receosa de que a legitimidade do debate fosse fragilizada em função da posição imaginária que o outro me atribui.

Esse aspecto, contudo, não foi abordado diretamente com os/as estudantes ao longo das atividades da pesquisa. A falta de abordagem, no entanto, não significa que a questão do lugar de fala esteve ausente. Muito pelo contrário. Ao final do projeto, com o objetivo de refletir sobre as aulas da pesquisa, realizei uma roda de conversa junto com os/as estudantes. Esse momento permitiu que eles/elas expressassem suas percepções sobre as possíveis razões da pouca participação oral nas primeiras discussões, bem como apresentassem sugestões sobre o que poderia ter sido feito para ampliar o engajamento da turma. Nessa roda de conversa, cada estudante teve espaço para falar, e eu também levantei questões que me inquietaram ao revisar, retrospectivamente, o percurso realizado.

Nesse momento conclusivo, pude confirmar minhas suspeitas iniciais: os/as estudantes, de fato, tendem a legitimar mais a fala de pessoas diretamente vinculadas à experiência que está sendo discutida. A fala de uma estudante ilustra bem esse entendimento: “Quando uma pessoa, tipo, grava um vídeo ou uma pessoa tá na televisão explicando coisas sobre racismo etc., é importante, por exemplo, que essa pessoa seja negra para ela dar uma visão mais rica.” Essa colocação deixou evidente que a apreensão que me acompanhou ao longo das discussões - de que meu lugar de privilégio poderia afetar a legitimidade atribuída às minhas falas - tinha fundamento, pois, de fato, as/os estudantes reconhecem como mais legítima e potente a voz de quem vivencia diretamente as opressões tematizadas.

Essa manifestação revela a compreensão, por parte da estudante, de que determinadas vivências conferem maior autoridade ao discurso sobre temas sensíveis e historicamente marcados por desigualdades. Contudo, Ribeiro (2017) enfatiza que o conceito de lugar de fala não significa uma interdição discursiva ou a impossibilidade de se posicionar sobre certos temas, mas sim a necessidade de reconhecer que todas as falas partem de posições sociais específicas, atravessadas por relações de poder, e que essas posições interferem tanto no conteúdo quanto na legitimidade atribuída às vozes que se manifestam. Como a autora argumenta, determinados grupos tiveram suas vozes historicamente silenciadas, enquanto outros, como o meu, foram

socialmente colocados em um lugar de privilégio - posição que condiciona não apenas o direito à fala, mas também a forma como essa fala é legitimada ou questionada (Ribeiro, 2017). Reconhecer esse lugar é, portanto, condição necessária para tensioná-lo, problematizá-lo e reposicioná-lo criticamente no espaço pedagógico.

Esse sentimento de apreensão em relação à minha posição de privilégio pode ser compreendido como um momento em que coloco meu próprio “eu” em questão. Nessa situação, interrogo minha subjetividade e reflito se ela constitui, de fato, um lugar legítimo a partir do qual posso discutir essas temáticas. Essa inquietação, por vezes, me leva a problematizar se a minha própria experiência e o lugar social que ocupo são válidos para participar de debates sobre questões decoloniais.

Butler (2015, p. 13) denomina esse movimento reflexivo de “desapossamento do eu”. Para a autora, “as condições sociais de seu surgimento sempre desapossam o ‘eu’”, e essa desposseção não significa a perda do sujeito ou de seu fundamento ético, mas sim a possibilidade de problematizar as normas e relações que o constituem. Segundo a autora, “se o ‘eu’ não está de acordo com as normas morais, isso quer dizer apenas que o sujeito deve deliberar sobre essas normas”, processo que permite ao sujeito desenvolver uma compreensão crítica acerca da gênese social e do significado dessas normas e, conseqüentemente, de si mesmo.

Importante ressaltar que Butler (2015) não compreende o desapossamento do “eu” como anulação do sujeito, mas como uma oportunidade de refletir criticamente sobre as condições sociais de sua origem e sobre o sentido social que essa posição carrega. Assim, minha posição privilegiada deveria ter sido problematizada desde o início da pesquisa, junto às/aos estudantes, como forma de refletirmos coletivamente sobre o lugar desse privilégio no debate e suas implicações na construção das interlocuções sobre temáticas crítico-decoloniais.

Entretanto, essa discussão só ocorreu ao final da pesquisa, durante a roda de conversa, conforme mencionado acima. O tema surgiu espontaneamente na conversa e os/as estudantes expressaram suas compreensões sobre o assunto. Diante disso, procurei explicar e exemplificar da melhor forma possível, a partir das concepções que eu então possuía, o que eu entendia por lugar de fala (Ribeiro, 2017):

Teacher: Vou falar um pouquinho, gente. Eu nunca me aprofundei muito sobre o local de fala. Eu até ia ir, esse ano teve agora, acho que foi dois meses atrás, veio a Djamila, que ela fala sobre o lugar de fala, veio aqui na ... Ela esteve aqui em Campo Grande, ela estuda sobre isso, mas eu não lembro o sobrenome dela.

S1: Ribeiro.

Teacher: Obrigada! Então, a Djamila Ribeiro, ela fala sobre isso e aí eu dei uma olhada meio por cima. Mas, não me aprofundei. O que é a questão do lugar de fala? E o que é um debate que nem o que a colega falou está acontecendo no mundo? Gente, todos nós temos um lugar de fala. O nosso lugar de fala é o nosso lugar a partir da nossa perspectiva.

Então, por exemplo, o meu lugar de fala, por exemplo, que eu vou dizer pra vocês hoje. Um dia, em um grupo de estudos, a galera estava falando e cada um começou a falar sobre o lugar de fala. Por exemplo: Eu sou uma mulher CIS, branca, professora, sou gaúcha e moro em Campo Grande. Esse é o meu lugar de fala. Óbvio, eu tenho minha opinião, eu tenho a minha ideia, né, sobre o racismo, sobre todos os temas aí, sobre qualquer um. Mas qual é a diferença do meu lugar de fala e do lugar que fala de uma pessoa negra, periférica, sei lá, LGBT. A diferença é que, muitas vezes, aquela pessoa, ela vai poder falar com mais, vamos dizer assim, propriedade de sentimento.

O que é? Eu posso dizer o que é o racismo. A gente sabe o que é racismo. Nós estudamos o que é o racismo. Se a gente vê um vídeo, a gente vê um filme, a gente sente a dor que é o que as pessoas, o que os escravizados sofreram, mas a gente nunca vai sentir o racismo, a dor que é o preconceito que uma pessoa negra sentiu. Eu, como hétero, nunca vou saber o que é a dor que uma pessoa homossexual sente, ou o indígena sente, e qualquer outra coisa que, né, então, mas mesmo assim, esse é o meu lugar de fala, eu tenho o meu lugar de fala, mas talvez, eu acho que é isso que os movimentos os movimentos trazem.

Reconheço que, até aquele momento, eu não havia refletido criticamente sobre a importância de compartilhar com os/as estudantes a posição social de onde eu falava, tampouco realizado um estudo mais aprofundado sobre o conceito de lugar de fala. Como aponta hooks (2013), mesmo sujeitos brancos sensíveis e engajados em discussões antirracistas podem ser atravessados por um investimento emocional na ideia de neutralidade e universalidade de suas posições, construído histórica e culturalmente como parte da branquitude. Esse investimento impede, muitas vezes, a percepção imediata da necessidade de problematizar o próprio lugar de privilégio e suas implicações na mediação de debates sobre opressão e desigualdades.

Apenas agora, no processo de escrita e numa autocrítica mais cuidadosa, percebo a relevância dessa discussão no ambiente escolar - sobretudo em aulas pautadas por uma perspectiva crítico-decolonial, que exige a explicitação dos lugares sociais a partir dos quais se fala. Ainda que, durante a pesquisa, eu não tenha nomeado explicitamente a expressão "lugar de privilégio", compreendo que essa questão esteve implícita em minha fala e conduta. Espero, assim, que essa

interlocução tenha contribuído para provocar, mesmo que de modo incipiente, o movimento reflexivo que Butler (2015) descreve como “desapossamento do eu”.

Para a autora, é justamente nesse momento em que o sujeito se vê deslocado e confrontado pelas condições sociais de sua origem que se torna possível construir, de forma crítica e ética, novas posições discursivas. Como defende Butler (2015, p. 13), “não se trata apenas de a ética se encontrar envolvida na tarefa da teoria social, mas de a teoria social, se quiser produzir resultados não violentos, ter de encontrar um lugar de vida para esse ‘eu’”. Assim, acredito que esse movimento - ainda que tardio - abre caminho para a construção, junto aos alunos/as, de um espaço mais consciente e problematizado de enunciação e escuta.

Acredito que, após todas essas reflexões críticas que constituíram o itinerário dessa pesquisa, começo a retirar a venda da branquitude que me foi socialmente imposta. Entendo que esse processo me levou a tensionar a identidade de sujeito branco alienado, que naturaliza privilégios e se deixa iludir pela ideia de “homogeneidade”, como afirma hooks (2015, p. 251). Mais do que negar essa posição, tenho buscado compreendê-la e ressignificá-la a partir de um olhar crítico. Afinal, como aponta Gomes (2003, p. 171)

Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural.

Diante disso, finalizo minha apresentação sobre meus traços fenotípicos. Embora para alguns a corporeidade possa não parecer relevante, parto da ideia de Gomes (2003) que afirma que nós professores trabalhamos diariamente com nossos próprios corpos no exercício da prática educativa. Educar significa se expor física e emocionalmente, e, ao mesmo tempo, interagir com os corpos de nossos estudantes e colegas. Esses corpos são percebidos, tocados, sentidos. A relação pedagógica não se estabelece apenas pela via da razão e do saber científico, mas também se constrói pelo toque, pelo olhar, pelos sons, pelos odores, pelos sabores e pela escuta atenta. Estar em sala de aula é colocar em movimento todos os nossos sentidos no contato com o outro. Somos sujeitos corpóreos, e nossos corpos comunicam, falam, interagem e significam o tempo todo Gomes (2003).

Quanto à minha origem geográfica, nasci em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Esse estado, como aponta Silva (2019), foi um dos primeiros a receber grandes contingentes de imigrantes europeus, inseridos em um projeto estatal de branqueamento populacional, especialmente após a abolição da escravatura. Essa política fazia parte de uma estratégia mais ampla de reorganização racial da sociedade brasileira, baseada na crença de que a imigração europeia contribuiria para o “aperfeiçoamento” da população nacional. Nessa direção, Bento (2022) destaca que o primeiro governo republicano brasileiro formalizou esse projeto por meio do decreto de imigração de 1890, estabelecendo prioridade para imigrantes europeus. Segundo a autora, “o Estado brasileiro subvencionou as passagens dos imigrantes da Europa e determinou que nos primeiros seis meses ficariam sob sua proteção” (Bento, 2022, p. 34, 35), evidenciando o caráter institucionalizado dessa política racializada.

À luz desse processo histórico, diferentes estudos têm apontado que a formação social do Rio Grande do Sul foi profundamente marcada por hierarquizações raciais e pela naturalização da branquitude como norma (Landgraf, 2022), o que contribuiu para a consolidação de práticas e discursos racistas no tecido social do estado. Essa leitura encontra respaldo não apenas na literatura acadêmica, mas também em dados empíricos recentes. Conforme informações do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgadas em 19 de julho de 2024 pelo Sindicato dos Trabalhadores do Judiciário Federal e do Ministério Público da União no RS (Sintrajufe-RS), os registros de casos de racismo mais do que dobraram no Brasil entre 2022 e 2023, sendo o Rio Grande do Sul o estado com os piores indicadores.

De acordo com o levantamento,

esses registros aumentaram 127%, passando de 5,1 mil em 2022 para 11,6 mil em 2023. As ocorrências de injúria racial também aumentaram: foram 12,2 mil casos em 2022 e 13,8 mil em 2023, crescimento de 13,5% em um ano.

Entre todos os estados, o Rio Grande do Sul foi o que registrou maior número absoluto de casos de racismo: 2.857, aumento de 13,2% em relação aos 2.523 casos de 2022. Além disso, o RS teve a pior taxa de casos por habitante: 26,3 a cada 100 mil habitantes; a média nacional foi de 5,7. O estado também teve aumento de 10,5% nos registros de injúria racial, passando de 162 casos em 2022 para 179 em 2023 (Sintrajufe-RS, 2024).

Esses dados reforçam a percepção de que as marcas históricas do projeto de branqueamento e as hierarquias raciais instituídas no período pós-abolicionista continuam a operar no presente, naturalizando desigualdades e perpetuando

violências simbólicas. Durante minha infância, cresci ouvindo e reproduzindo - como um papagaio, sem compreender plenamente o significado e a carga preconceituosa - expressões racistas e estigmatizantes, como aquelas discutidas por González (2020, p. 90): “coisa de preto”, “preto correndo é ladrão”, entre outras não mencionadas pela autora, mas que faziam parte do meu cotidiano e que hoje me envergonho profundamente de ter repetido.

Infelizmente, essa cultura é tão profundamente enraizada que, mesmo tendo me posicionado contra o racismo desde a infância, percebo o quanto o imaginário social influencia, de forma inconsciente, a reprodução de atitudes e discursos discriminatórios. Por muito tempo, sem me dar conta, reproduzi comportamentos e expressões racistas naturalizadas no cotidiano, alimentadas por valores e práticas culturalmente transmitidas. Trata-se de um racismo velado, internalizado e perpetuado por meio de códigos e referências que, ao serem naturalizados, colaboram para a manutenção das desigualdades e para a invisibilização das violências estruturais (Bento, 2022; Fanon, 2020). Esse contexto histórico e social atravessa minha trajetória e marca profundamente a maneira como compreendo minha experiência e identidade, evidenciando contradições, silenciamentos e aprendizagens que dialogam diretamente com as reflexões propostas neste trabalho.

Somente a partir do aprofundamento nos estudos sobre a colonialidade e as perspectivas decoloniais fui capaz de enxergar as diversas formas de racismo estrutural que sustentam nossa sociedade (Bento, 2022) e reconhecer de que maneira, consciente ou não, também estou implicada nesse sistema.

A partir desse reconhecimento, passei a identificar as expressões racistas que costumava utilizar e as eliminei do meu vocabulário. Paralelamente, comecei a observar com mais atenção as falas e atitudes de minha família e de meus alunos, buscando problematizá-las e promover processos de conscientização. Esse movimento, ainda em curso, tem sido parte de um esforço contínuo de desaprendizagem e reconstrução, orientado pelo compromisso ético e político de enfrentar as heranças coloniais que persistem em mim e ao meu redor.

Nesse processo, reconheço a importância e o privilégio de ter tido acesso a essas teorias e, sobretudo, de poder, por meio da minha pesquisa, refletir de forma autocrítica sobre questões que, sem esse percurso, talvez jamais tivessem sido problematizadas por mim. Trata-se de reflexões que ultrapassam a dimensão

profissional acadêmica e que, mais do que me tornar uma professora mais atenta e comprometida, têm ampliado minha visão de mundo e transformado minha perspectiva enquanto pessoa.

Os estudos decoloniais, além de ampliarem minha compreensão sobre as estruturas de opressão presentes no cotidiano, também me deram coragem para levar esses temas para a sala de aula e discuti-los com as/os estudantes de forma franca e próxima de suas e da minha realidade.

1.2.3 A trajetória que me constituiu professora

“Como me tornei professora?” - à primeira vista, essa pode parecer uma pergunta simples, de fácil resposta, bastando para seu esclarecimento a transcrição cronológica de meu percurso curricular. No entanto, conforme reflete Mattos (2018) acerca dos desafios da formação docente, esses questionamentos aparentemente básicos (“Como aprendemos a ser professores?” ou “Como aprendemos a ser professores críticos?”) estão longe de encontrar respostas lineares. Do ponto de vista teórico e meramente curricular, seria possível indicar marcos formais, como a conclusão de um curso de formação inicial, graduação, mestrado etc. Porém, quando pensamos a partir da prática e da experiência vivida, a resposta se torna muito mais complexa. Ela não se constrói em um percurso único, objetivo, linear e claramente delimitado, mas na tessitura de histórias individuais, atravessadas por afetos, contradições e contextos sociais específicos, cuja construção e significação, muitas vezes só se dá de maneira retrospectiva e dialética. Nesse sentido, como sublinha a estudiosa, a pergunta só pode ser respondida a partir da construção de um *lócus de enunciação*¹⁹, isto é, do lugar epistemológico e existencial a partir do qual cada professor/a se constitui e enuncia sua própria trajetória.

Segundo Mattos (2018, p. 28), inspirando-se no conceito desenvolvido por Mignolo (2003), “o *lócus de enunciação*, ou o local de onde falamos, é a nossa localização epistemológica, ou seja, a revelação da(s) origem(ns) de nosso conhecimento, assim como de suas limitações”. Ao trazer essa noção para o campo

¹⁹ Emprego o conceito de *lócus de enunciação* a partir de Mignolo (2003), relido por Mattos (2018), porque, nesta seção, meu objetivo é evidenciar o lugar epistemológico e existencial a partir do qual produzo conhecimento e significo minha trajetória docente. Diferentemente do lugar de fala, aqui interessa compreender minha posição como sujeito de conhecimento, e não a legitimidade social da fala, mas sim o horizonte teórico, histórico e afetivo que configura minha enunciação.

da educação, a autora evidencia que o tornar-se professor/a não se reduz à apropriação de métodos ou teorias, mas implica reconhecer o lugar de onde falamos, quais experiências nos atravessam e como essas experiências delimitam e, ao mesmo tempo, potencializam nossos modos de ensinar e aprender. O *lócus de enunciação*, nesse sentido, não é apenas um ponto de origem abstrato, mas o resultado de um percurso marcado por histórias pessoais, condições sociais, afetos e tensões que configuram a singularidade de cada trajetória docente. Reconhecer esse *lócus* significa, portanto, compreender que não há uma única resposta à pergunta “como me tornei professora?”, mas múltiplas possibilidades de narrar e significar essa experiência.

Desde essa perspectiva levantada por Mattos (2018) compreendi que é possível tecer e identificar as múltiplas tramas que foram se entrelaçando em minha trajetória. Foi em um desses entrançamentos, por ocasião do doutoramento, que me deparei com a dificuldade de responder essa questão aparentemente simples “Como me tornei professora?”. A pergunta foi formulada em uma atividade solicitada pela professora Daniela Kanashiro, na disciplina Tópicos Especiais II: Formação de professores de línguas na contemporaneidade, ao final do primeiro semestre de 2022. Nesse exercício de escrita, revi um verdadeiro filme linear, clássico-narrativo, da minha trajetória docente, que teve início ainda na adolescência, aos 14 anos de idade.

Naquele momento inicial do meu doutoramento, de fato, eu ainda não tinha plena dimensão da complexidade da pergunta “como me tornei professora?”. Tratei-a como um simples exercício de memória, sem perceber o quanto estava imersa em uma questão mais ampla, atravessada por afetos, contradições e escolhas formativas. Foi somente a partir das leituras e discussões do doutorado que comecei a me dar conta de que minha pesquisa está profundamente entrelaçada à minha própria trajetória docente. Compreender meu *lócus de enunciação* não significa apenas narrar uma experiência pessoal, mas reconhecer como minha história de professora constitui, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o horizonte crítico da investigação que agora desenvolvo.

Agora, após esse amadurecimento intelectual, ao redigir esta tese de doutorado - que também possui um caráter autoetnográfico - retomei aquele texto escrito há quase três anos e me emocionei ao perceber que questões como o “silêncio dos alunos” e o *redesign* das aulas para engajá-los não foram apenas recortes

acadêmicos abstratos para a construção de um contexto de pesquisa, mas são questões que marcaram o início da minha história como professora - no estágio do magistério há mais de duas décadas -, atravessaram minha formação e continuam a ecoar de modo profundo na pesquisa que realizo no presente.

Para iniciar minha narrativa, é preciso retornar à infância. Não se trata de um retorno ordenado por uma cronologia, mas de um movimento em que busco identificar, retrospectivamente, marcas e experiências que atravessam minha história e que ajudam a compreender minha trajetória docente. Trata-se, portanto, de um retorno metodológico.

Filha de professora, cresci imersa no ambiente escolar - não apenas por acompanhar minha mãe diariamente em seu trabalho, mas também por ouvir, em casa, suas histórias sobre o que acontecia na escola. Esse contato constante com um imaginário alimentado por elementos escolares, fez com que a sala de aula se tornasse, desde cedo, parte do meu mundo. Sinto que nasci professora - e, embora soe como um clichê, é exatamente assim que me reconheço. Aos dez anos de idade, quase alfabetizei minha irmã mais nova, então com apenas quatro. A princípio, tudo não passava de uma brincadeira de faz-de-conta escolar; contudo, a professora que já existia em mim acabou por ensinar sua primeira aluna sem sequer se dar conta. Nas nossas brincadeiras, ela era a estudante e eu assumia naturalmente o papel de docente. Não guardo muitas lembranças dos “métodos” que utilizava, mas é provável que apenas reproduzisse o ensino transmissivo que recebia. Ainda assim, lembro-me de ter ensinado o alfabeto, os números e de ouvir minha mãe contar que, ao ingressar na educação infantil, minha irmã já estava quase lendo.

Como estudante, entretanto, não era tão dedicada quanto viria a ser como professora. O modelo transmissivo de ensino nunca conseguiu me motivar. Fora da escola, meu tempo era quase todo preenchido com brincadeiras na rua, sem interesse pelos estudos ou em retomar o que havia aprendido em sala de aula. Dessas experiências escolares, restaram poucas lembranças - nenhuma realmente significativa.

Se, em casa, a educação se entrelaçava à fantasia e ao afeto - quando brincar de professora era fonte de prazer e imaginação -, no espaço institucional a vivência foi bem diferente. As recordações da escola formal não carregam a mesma vitalidade; pelo contrário, remetem a uma rotina de conteúdos transmitidos mecanicamente, sem

conexão com minha curiosidade ou desejo de aprender. Foi no doutorado, ao revisar essas memórias à luz das leituras críticas, que compreendi a tensão entre esses dois cenários: de um lado, a educação como afeto e criação; de outro, como repetição e distanciamento. Essa chave de leitura me ajudou a refletir sobre o quanto a ausência de vínculos afetivos na escola contribui para a falta de significatividade das aprendizagens que ficaram pelo caminho.

Como afirma Freire (2023a, p. 79), a educação bancária se sustenta em “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras”, em que os conteúdos “tendem a petrificar-se ou a fazer algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade”. Nessa lógica, há um professor-narrador e educandos reduzidos a ouvintes passivos. Diante de um modelo que oferece conteúdos petrificados e distantes da experiência do aluno, como despertar interesse genuíno pelo conhecimento?

Esse período de descaso com os estudos e dedicação quase exclusiva às brincadeiras começou a se transformar no ensino médio (EM), quando ingressei no curso técnico de formação de professores, o antigo curso normal/magistério. Com apenas quatorze anos, passei a assumir uma postura mais comprometida, já que, desde o primeiro ano, realizávamos estágios em escolas da rede pública. Essa experiência exigia maturidade e responsabilidade, pois precisávamos atuar como professoras diante das turmas, elaborar planejamentos de aula e redigir relatórios diários sobre as atividades realizadas e os acontecimentos observados durante o estágio. Ao longo dos cinco anos de formação, fui me constituindo professora, e muito do que aprendi naquela vivência ainda me acompanha.

Posso afirmar que ali tive aprendizagens mais significativas sobre a prática docente do que em boa parte da graduação. Durante o curso, realizávamos estágios em diferentes etapas, desde turmas de creche (0-3 anos) até a 4ª série (atual 5º ano), elaborávamos nossos próprios planejamentos, desenvolvíamos inúmeros projetos e produzíamos diversos materiais didáticos. Lembro-me, ainda, de uma turma de alunos surdos com quem desenvolvemos uma atividade. Foi um grande desafio, já que não tínhamos a disciplina de Libras no currículo; ainda assim, com o apoio da professora da turma, conseguimos ensaiar e apresentar uma peça teatral com os estudantes – uma experiência que ampliou minha compreensão sobre diversidade e inclusão. A carga horária intensa, somada à prática constante, exigia dedicação exclusiva ao

curso e acabou por consolidar em mim a certeza de que não queria ser apenas a professora de faz de conta da infância, mas sim assumir, de fato, a docência como vocação e projeto de vida.

Pensando na importância da afetividade no processo educativo, que, conforme Takaki (2023), constitui elemento central para a construção de vínculos e aprendizagens significativas, recordo com especial carinho, de um aluno que tive durante esse estágio: o David. A turma era de 2ª série (atual 3º ano), composta por crianças de oito a nove anos, e ele, com doze. Parecia ser um dos mais carentes, pois sempre estava com roupas muito velhas e, algumas vezes, sujo. Mesmo no frio característico do Rio Grande do Sul nunca esqueci que ele só calçava um chinelo gasto. Além disso, era o único aluno da sala que não sabia ler – naquela época, a maioria da turma já havia sido alfabetizada na 1ª série (atual 2º ano); meu estágio ocorreu no segundo semestre da 2ª série (atual 3º ano).

No início, David provocava diversos conflitos com os colegas menores, fazia brincadeiras para chamar a atenção e, em algumas ocasiões, desobedecia quando eu pedia que se comportasse. Percebia também que era rejeitado pelos colegas e, certa vez, chegou a se desentender com outro menino durante a aula. Ao tentar intervir, quase fui agredida. Esse outro aluno, cujo nome não me recordo, já apresentava comportamentos violentos antes mesmo do meu estágio e acabou sendo convidado a se retirar da escola.

David permaneceu em minha turma - o que, a princípio, frustrou-me, pois eu não sabia como lidar com seu comportamento. Minhas tentativas de repreendê-lo, ou mesmo de encaminhá-lo à direção, não surtiram nenhum efeito. Sua postura me deixava apreensiva, sobretudo porque, durante o estágio, éramos avaliadas semanalmente pelas professoras observadoras, e o docente que não conseguisse manter uma turma disciplinada era rapidamente rotulado como alguém sem domínio de classe.

O que costumava ser chamado de “domínio de classe” é uma característica do ensino transmissivo em que o professor é o detentor do saber e o aluno um mero espectador, receptor passivo do conhecimento depositado pelo professor, ou seja, uma educação que considera os educandos como “meros objetos”, como afirma Freire (2023a, p. 83).

Certo dia, retornando da escola, percebi que David morava próximo à minha casa e era criado pelos avós, que trabalhavam como carroceiros, fazendo fretes de qualquer coisa que pudesse ser transportado de carroça. Descobri também que, quando não estava na escola, David passava a maior parte do tempo cuidando de cavalos e ajudando no sustento da família. Essa realidade me era muito próxima, pois meu avô também havia sido carroceiro durante a minha infância.

Recordo-me de ver David levando os cavalos a terrenos com grama e esperando pacientemente que se alimentassem, além de dar-lhes banho, colocar os arreios e sair com os avós na carroça para realizar fretes na cidade de Alegrete/RS. Essas cenas cotidianas revelavam não apenas a dureza de sua rotina, mas me faziam reconhecer, na história dele, traços da minha própria.

Diferentemente de David, não precisei trabalhar para contribuir com a renda da família. Ainda assim, sua experiência me era familiar, já que cresci ao lado de meu avô - a quem chamava de pai -, acompanhando-o em passeios de carroça e ajudando a cuidar de seus cavalos quando o visitava. Dessa forma, eu tinha uma noção concreta, embora mais privilegiada, da vida que aquele menino levava.

Meu avô trabalhou desde criança e, por nunca ter frequentado a escola, permaneceu analfabeto. Sequer o próprio nome sabia assinar: sua assinatura era a impressão digital. Desde que aprendi a ler, quando um adulto não estava por perto, era eu quem lia e escrevia por ele sempre que precisava. Essas lembranças me aproximavam ainda mais da realidade de David e me faziam refletir sobre os caminhos desiguais da educação. Percebia, assim, que a falta de acesso à escolarização não era apenas uma marca da trajetória dele, mas também uma realidade que atravessava meu bairro, minha casa, minha própria história familiar, evidenciando como as desigualdades sociais e educacionais se reproduzem por gerações. Essa percepção encontra ressonância em Freire (1989), ao afirmar que o analfabetismo não pode ser reduzido a uma incapacidade individual, mas deve ser entendido como resultado de processos históricos de opressão que negam a leitura do mundo e da palavra. Do mesmo modo, Bourdieu e Passeron (1992) demonstram que a escola, longe de neutralizar desigualdades, tende a reproduzi-las ao longo das gerações, perpetuando as condições sociais que limitam o acesso de determinados grupos ao conhecimento.

Essa descoberta sobre a realidade de David mudou profundamente meu olhar. Deixei de enxergá-lo apenas como um aluno rebelde que ia para a escola a fim de

“perturbar” a sala e passei a reconhecê-lo como alguém que, por trabalhar grande parte do dia, não conseguia acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas. Nesse contexto, percebi que ele chamava a atenção de todos, pelos conflitos e pela indisciplina, como forma de existir e se afirmar. David expressava nas suas atitudes em sala de aula as sequelas de uma realidade marcada pelo trabalho precoce e pelo distanciamento da escola; contudo, era também um sujeito histórico, cuja trajetória exigia ser reconhecida e valorizada.

Como afirma Freire (2023a), negar a historicidade dos educandos/as é reduzi-los/as à condição de objetos, desconsiderando que são seres de práxis, capazes de refletir e agir sobre o mundo. Reconhecer David em sua singularidade significava, portanto, superar a lógica bancária que o rotularia apenas como “aluno-problema” e assumir uma postura dialógica e amorosa diante de sua história de vida.

Ao compreender que sua rebeldia expressava as marcas de uma infância atravessada pelo trabalho e pela exclusão escolar, foi possível deslocar meu olhar e enxergá-lo como sujeito de saberes, carregado de dignidade, que não podia ser reduzido às dificuldades que enfrentava em sala de aula. Além disso, tendo como referência meu avô analfabeto e minha avó semianalfabeta, eu já sabia, por experiência própria, que mesmo pessoas com baixa escolaridade possuem conhecimentos de mundo e potencialidades para além dos muros e do currículo escolares. Como afirma Freire (2023b), a prática docente só se torna verdadeiramente humanizadora quando reconhece a presença do outro como legítima, convocando-nos ao diálogo e à responsabilidade ética de educar com afeto, respeito e esperança.

Sendo assim, essa mudança de percepção dialoga com o que afirma Takaki (2023), ao destacar que a afetividade, quando reconhecida como parte constitutiva do processo pedagógico, possibilita compreender os/as estudantes em suas singularidades e trajetórias. A partir desse novo olhar, passei a escolhê-lo como ajudante do dia e, quase como por encanto, seu comportamento se transformou: ele começou a participar das aulas e, pouco tempo depois, aprendeu a ler e a escrever. Percebo hoje que assumir esse papel lhe conferia uma sensação de pertencimento e familiaridade, pois a função de ajudante já lhe era significativa na vida cotidiana, uma vez que auxiliava os avós no trabalho com a carroça e no cuidado com os cavalos. Ao trazer para a sala de aula uma experiência que dialogava com sua realidade afetiva,

consegui aproximar o espaço escolar de sua história de vida, rompendo com a lógica excludente que antes o reduzia à condição de “aluno-problema”.

Para mim, essa experiência reafirma a potência da afetividade no ambiente escolar. Como lembra Freire (2023b), não cabe, em nome de uma falsa seriedade, negar a afetividade, a alegria, a capacidade de querer bem.

Naquele momento, minha postura ainda não estava fundamentada em referenciais decoloniais - que só viria a conhecer muitos anos depois no doutorado. Contudo, ao revisitar essa experiência, percebo hoje que minha forma de agir já revelava um olhar humano diante das realidades vividas pelos/as estudantes. Mais do que apresentar uma teoria, tratava-se de uma disposição ética de “andar com”, de acompanhar e compartilhar experiências, e de estar disponível para escutar, como propõe Walsh (2015). Esse gesto, ainda que intuitivo e não teorizado naquele momento, apontava para uma prática pedagógica que buscava reconhecer a dignidade dos sujeitos e construir vínculos a partir da proximidade, da afetividade e da abertura ao diálogo como nos ensina Paulo Freire em suas obras.

Ao olhar para trás e reconhecer como a afetividade foi capaz de transformar a relação com David, compreendo que aquilo que me movia já se aproximava do que hoje identifico como um gesto de *corazonar*: uma sabedoria insurgente que coloca o coração no centro da prática pedagógica, não em oposição à razão, mas como forma de dar-lhe afetividade e sentido (Guerrero Arias, 2010). Como afirmam os povos andinos, segundo o autor, este é o tempo de *corazonar* - um chamado a reconhecer que é na força dos afetos e da ternura que se encontram caminhos para resistir às exclusões e reinventar a vida.

Se realizarmos uma leitura poética do termo *corazonar*, podemos compreendê-lo como a articulação entre *corazón* (coração em espanhol), o sufixo *-ar* que indica ação, e o prefixo *co-*, que remete à união e à coletividade, em diálogo com uma razão que se constrói a partir desses significantes. É nesse entrelaçamento entre afetividade, ação e coletividade que se inscreve, para mim, o sentido de *corazonar* na prática pedagógica.

Nesse sentido, reconheço que o período do ensino médio foi um momento em que minha prática docente se teceu a partir de encontros significativos, afetos, empatia e acolhimento das singularidades, em oposição à lógica da educação bancária (Freire, 2023a) e em direção à criação de um espaço de invenção e diálogo.

Essa praxiologia, que constitui a base de meu lócus de enunciação como professora, revela que os conceitos teóricos mobilizados nesta tese não se limitam ao campo das abstrações, mas atravessam e fundamentam minha ética docente. A seguir, apresento uma reflexão retrospectiva sobre minha trajetória na graduação.

Assim que concluí o ensino médio, fui contemplada com uma bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI). No momento da inscrição, escolhi cinco cursos de licenciatura, entre eles Letras/Espanhol. A bolsa, contudo, foi concedida em uma universidade do interior que ofertava anualmente apenas uma turma de Letras - em Inglês ou em Espanhol. No ano em que fui selecionada, a única opção disponível era Letras/Inglês. Pensei em trocar de curso, mas acreditei que, se havia conquistado aquela vaga, era porque aquele era o caminho certo para mim.

Desde o início, enfrentei dificuldades para acompanhar as aulas de Língua Inglesa. Minha formação em escolas públicas havia se limitado a uma aula semanal, quase sempre centrada na tradução de músicas com auxílio de dicionários. Durante o ensino médio, cheguei a pedir à minha mãe para estudar em uma escola de idiomas recém-inaugurada na cidade, mas além das limitações financeiras, ouvi dela que “eu nunca usaria o inglês para nada” - previsão que o destino ironicamente se encarregaria de desmentir. Na graduação, ainda que avançasse nos semestres, percebia minhas limitações e repetia a mim mesma que não queria ser professora de inglês, sentimento intensificado após um estágio em uma turma superlotada de 7ª série. A experiência foi frustrante, pois a agitação dos estudantes e a impossibilidade de aplicar o planejamento preparado tornavam quase inviável qualquer atividade significativa.

Foi apenas no último semestre da graduação que vivi uma experiência transformadora com a professora de Literatura Inglesa, Lígia - ex-aluna da instituição, havia se formado recentemente, ainda jovem, mas intensamente apaixonada pela docência. Seu entusiasmo pela educação era contagiante. Após 16 anos, já não me recordo do conteúdo de suas aulas, mas lembro com clareza do modo como ela demonstrava prazer em ensinar, a empolgação ao ler os textos, sua paciência conosco mesmo quando tínhamos dificuldade de compreendê-la, seu carisma e simpatia eram marcantes. Essa postura me inspirou profundamente. Havia algo nela difícil de descrever - talvez o brilho no olhar ao dar aula, talvez a intensidade de quem vive o “primeiro amor”, como alguém que acabara de descobrir uma paixão. Algo

naquela professora reacendeu em mim o interesse pela Língua Inglesa e me motivou a aprimorar meus estudos. Assim, voltei a me encantar não apenas pela disciplina, da qual já havia me distanciado diante das dificuldades, mas também pela própria educação.

Essa experiência confirma que o papel do/a professor/a vai muito além de ensinar conteúdos: envolve a capacidade de mobilizar afetos, despertar a curiosidade e cultivar esperança, ainda que tais elementos, tais variáveis pedagógicas, não sejam quantificáveis e mesmo que suas qualidades não sejam facilmente identificáveis nem descritíveis, como a intensidade da professora Lígia. Como apontam Freire (2023b) e hooks (2013), a afetividade e o compromisso apaixonado com o ensino são dimensões constitutivas da prática docente crítica e engajada, capazes de transformar trajetórias e ressignificar experiências de aprendizagem.

Tanto a experiência com Lígia quanto meu estágio com David podem ser lidos pela perspectiva do *corazonar* (Guerrero Arias, 2010). Essa sabedoria insurgente, que propõe colocar o coração no centro da prática pedagógica, aproxima-se do que hooks (2020) denomina como pedagogia do amor. Para a autora, o amor na sala de aula constitui-se em um alicerce para a aprendizagem, pois cria um ambiente de acolhimento e empoderamento. Em vez de ser entendido como um sentimento individualizado, o amor é concebido como uma prática ética, que articula “cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” de forma interdependente (hooks, 2020, p.239).

Quando essas dimensões orientam a interação entre professor/a e estudante, como lembra hooks (2020), estabelecem-se condições para que a busca pelo conhecimento se torne compartilhada, criadora e transformadora. Nesse sentido, reconhecer a humanidade de David e valorizar sua trajetória, assim como aprender com a postura acolhedora de Lígia, foram experiências que me mostraram, ainda que de maneira intuitiva, a potência de uma pedagogia enraizada na afetividade. *Corazonar*, portanto, é mais do que mero sentimentalismo: é assumir uma postura política e ética que, ao integrar razão e afeto, permite construir vínculos capazes de resistir à lógica excludente e sustentar práticas pedagógicas emancipatórias.

Ainda naquele ano, participei de um *workshop* em que colegas relataram intercâmbios nos Estados Unidos e Canadá. Encantei-me com as histórias de estudo, trabalho e imersão cultural, sobretudo com a possibilidade de aprimorar a pronúncia -

na época, meu grande sonho era falar um inglês “quase nativo”. Só mais tarde compreendi que esse desejo estava imerso em ideologias hegemônicas que naturalizam o inglês “nativo” como superior. Como problematizam Pennycook (1998) e Canagarajah (1999), a busca pela pronúncia perfeita é efeito de imposições eurocêntricas que reforçam desigualdades e silenciam outras formas legítimas de apropriação da língua. Nessa linha, Mignolo (2005) mostra que tais hierarquias linguísticas fazem parte da lógica da colonialidade, sustentando a centralidade da Europa e dos Estados Unidos como modelos universais.

A partir daquele momento, passei a nutrir o desejo de, um dia, viver uma experiência semelhante. No entanto, esse sonho parecia extremamente distante da minha realidade. Filha de uma mãe solo, professora de 20 horas na rede municipal, fui criada com o apoio de minha tia e de minha avó, em condições bastante simples. Minha família não teria como arcar com os custos de uma experiência no exterior, e eu tampouco conseguia imaginar de que forma poderia realizá-la trabalhando apenas como professora.

Antes mesmo de concluir a graduação, comecei a procurar emprego e fui chamada para lecionar em uma escola estadual do município de Florianópolis/SC para dar aulas de LI. Naquele momento, meu conhecimento do idioma ainda era bastante limitado. Aceitei o emprego pela necessidade de trabalhar, mas vivi situações de profunda angústia por não ter a fluência necessária para o cargo. Sentia-me tensa durante as aulas, sobretudo quando percebia que havia estudantes que frequentavam cursos particulares - algo que me intimidava, pois temia que notassem minhas inseguranças e reconhecessem minhas limitações linguísticas.

Certa vez, uma aluna do ensino médio me perguntou por que eu estava sempre tão tensa em sala. Jamais confessei minhas dificuldades, mas percebia que os/as estudantes notavam minhas limitações. Sentia-me profundamente frustrada por não dominar plenamente o conteúdo que ensinava. Minhas aulas acabavam restritas à explicação de gramática, e eu falava em inglês apenas as palavras que estava trabalhando naquele dia.

Esse sentimento despertou em mim a consciência da necessidade urgente de aprimorar meu conhecimento na língua inglesa. A frustração por não possuir, naquele momento, o conhecimento que a função exigia levou-me a refletir sobre quais

caminhos poderiam possibilitar um avanço mais rápido. Foi então que concluí que a melhor solução seria realizar um intercâmbio em um país de língua inglesa.

O sonho do intercâmbio ainda parecia distante, mas, dois anos depois, com muito trabalho, economias e planejamento, tornou-se realidade. Passei um ano e meio em Auckland, na Nova Zelândia, período em que alcancei a fluência que tanto desejava - resultado não apenas dos cursos de inglês que frequentei, mas, sobretudo, da imersão linguística e cultural que a experiência proporcionou.

Após alcançar maior conhecimento no idioma, decidi cursar o *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)* para compreender como professores eram formados para lecionar. A experiência, no entanto, me surpreendeu por revelar um modelo bastante convencional, muito semelhante ao que já havia observado no Brasil, centrado sobretudo em vocabulário e gramática. As oportunidades de prática foram limitadas: participei apenas de uma experiência com estudantes de diferentes países em um curso básico de inglês oferecido pela própria instituição onde cursei o TESOL. Ainda assim, três vivências se destacaram e permaneceram na minha memória: lecionar em português para colegas coreanas, assistir à aula que elas ministraram em coreano e realizar um breve estágio com estudantes estrangeiros. Essas trocas interculturais, embora pontuais, ampliaram significativamente minha compreensão sobre docência e aprendizagem.

Para me sustentar, trabalhei em serviços de limpeza e restaurantes, o que me proporcionou uma imersão intensa na língua e na cultura local. Convivi e estabeleci amizades com pessoas de diferentes países, experiência que me levou a perceber e a aprender a lidar com a diversidade de sotaques e variedades do inglês em circulação. Passei a valorizar diferentes formas de falar a língua - desde o inglês com forte sotaque asiático até aquele marcado por traços latinos ou do Oriente Médio - e compreendi, na prática, que não existe um único “inglês correto”, mas múltiplas formas legítimas de expressão. Essa constatação dialoga com o pensamento decolonial, na medida em que, como aponta Mignolo (2005), a colonialidade do saber sustenta hierarquias linguísticas que naturalizam a centralidade de padrões eurocêntricos. Ao desestabilizar essa hierarquia e reconhecer a legitimidade dos diferentes usos da língua, minha experiência configurou-se como um gesto de resistência frente a uma das ferramentas mais sutis e persistentes do colonialismo: a dominação pela língua e a desvalorização de suas formas plurais.

Durante toda a minha estadia na Nova Zelândia, não presenciei situações de preconceito ou desvalorização em razão do sotaque. Auckland, marcada pela presença de imigrantes, mostrou-se acolhedora, e tanto nativos quanto não nativos demonstravam paciência com os que tinham dificuldades. Morei em um *hostel*, onde construí várias amizades que me ajudaram a aprimorar o inglês e a compreender melhor inúmeros sotaques. Essa vivência transformou minha visão de mundo, de mim mesma e da docência.

Essas experiências, que considero profundamente significativas, integram tanto minha história de vida quanto minha trajetória docente. Em sala de aula, recorro frequentemente a situações vividas durante o intercâmbio para aproximar o conteúdo da realidade concreta do uso da língua. Ao ensinar *greetings* e expressões básicas como *please*, *excuse me*, *thank you* e *sorry*, costumo relatar, por exemplo, que no início da minha estadia não utilizava o *please* ao fazer pedidos e acabei sendo corrigida por falantes nativos. Também compartilho ainda a forma extremamente polida com que os clientes do restaurante em que trabalhei como garçoneiro solicitavam seus pedidos, dizendo: *“Hi, darling. I would like to place an order, please!”*. Ao trazer essas memórias, sempre que pertinentes, procuro mostrar aos/às estudantes que a aprendizagem de uma língua não se limita às regras gramaticais, mas se constrói em situações sociais de interação, tornando-se, assim, uma experiência mais viva e significativa.

Outro exemplo emergiu na roda de conversa realizada ao final da pesquisa, quando surgiu uma discussão sobre preconceitos. Naquele momento, compartilhei uma vivência marcante do meu intercâmbio. Até sair do Brasil pela primeira vez, eu mesma nutria preconceitos contra homens árabes, frequentemente associados, pela mídia hegemônica, ao extremismo religioso e a atentados terroristas.

Durante o período em que morei em Auckland (Nova Zelândia), estabeleci amizade com várias pessoas árabes e percebi o quanto minha visão anterior era fruto da ignorância, moldada por narrativas midiáticas do Norte global que reforçam estigmas e invisibilizam a diversidade cultural (Mignolo, 2003). A convivência cotidiana com colegas de sala e amigos/as que conheci ali revelou-me pessoas comuns, em busca de seus sonhos, de estudar, construir uma carreira, formar família e desfrutar da vida, respeitando as diferentes culturas, religiões e modos de ser das pessoas ao seu redor.

Essa experiência foi profundamente transformadora, pois me permitiu revisitar e ressignificar minhas próprias crenças, aproximando-me do que Walsh (2009) define como interculturalidade crítica: uma prática que não se reduz ao encontro superficial entre culturas, mas que desestabiliza hierarquias, denuncia a colonialidade e abre espaço para relações mais horizontais. Nesse sentido, reconheço que minha formação docente também foi atravessada por processos de desconstrução, em que experiências pessoais se entrelaçam com aprendizagens profissionais e pedagógicas.

Assim como me encantei, na graduação, com o workshop em que colegas relataram suas vivências no exterior, percebo que muitos/as estudantes se inspiram e passam a sonhar em viver experiências semelhantes. Hoje, no entanto, não apresento o intercâmbio como um caminho para alcançar um suposto “inglês nativo”, mas como uma oportunidade de ampliar horizontes: conviver com pessoas de diferentes culturas, escutar múltiplos sotaques e aprender por meio das trocas de experiências. Plantar essa semente já me parece valioso, sobretudo porque muitas vezes me reconheço em meus/as alunos/as: jovens de origem humilde, que por vezes não vislumbram perspectivas de futuro. Por isso, insisto em mostrar que a educação pode transformar vidas não apenas como inspiração, mas também em termos concretos, inclusive profissionais e financeiros.

Ao trazer essas vivências para a sala de aula, não se trata apenas de compartilhar memórias pessoais, mas de mobilizar a narrativa como recurso pedagógico. Como lembra Freire (2023b), ensinar implica partir da vida concreta para construir conhecimento. Nessa perspectiva, os relatos pessoais funcionam como mediadores de saberes, capazes de aproximar teoria e prática, vida e aprendizagem. Minhas experiências, portanto, não se encerram em minha trajetória individual, mas passam a integrar o processo formativo coletivo, ampliando possibilidades de reflexão crítica também para os/as estudantes.

De volta ao Brasil, comecei a lecionar em escolas particulares de ensino fundamental e, logo depois, em escolas estaduais, onde atuei por mais de seis anos. Apesar do empenho e da dedicação, as condições de trabalho - aulas curtas, indisciplina e desvalorização da disciplina - levaram-me a refletir que gostaria de

ensinar a quem realmente desejasse aprender²⁰. Foi nesse contexto que surgiu a vontade de ingressar no ensino superior, o que exigiria uma formação mais avançada.

A princípio, essa ideia parecia quase inalcançável. Durante a graduação, meu horizonte limitava-se à conclusão de uma especialização, pois, para mim, um/a professor/a doutor/a era alguém quase mitificado. Estudei em uma universidade privada do interior, onde tive apenas duas professoras mestres e nenhum/a docente doutor/a, já que não havia, na cidade nem nas regiões próximas, cursos de mestrado ou doutorado. Essas duas professoras, por sua formação, eram vistas por nós como figuras excepcionais, dotadas de uma inteligência rara - afinal, acreditávamos que cursar uma pós-graduação *stricto sensu* era algo reservado a pessoas intelectualmente muito superiores àquilo que eu acreditava ser capaz de alcançar. Com o apoio da família, decidi enfrentar o desafio e ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em Bagé/RS. Essa experiência representou um marco em minha trajetória docente: foi ali que ampliei meus horizontes teóricos, revisei práticas pedagógicas e produzi um material didático autoral fundamentado nos pressupostos dos letramentos críticos, o que transformou significativamente minha forma de compreender o ensino de línguas.

Após o mestrado, precisei priorizar o trabalho para quitar dívidas e me preparar para concursos públicos. Durante cinco anos, a vida acadêmica ficou em segundo plano, até que, incentivada pela família, especialmente por meu cunhado e minha irmã, decidi retomar os estudos e ingressei no doutorado no PPGEL/UFMS. Ao longo de 16 anos de docência, tive a oportunidade de atuar em diferentes etapas da educação, da educação infantil à graduação acumulando experiências diversas. Muitas vezes considero que, ao atuar no ensino superior, posso compartilhar não apenas conhecimentos teóricos, mas também uma bagagem construída no chão da escola.

A atividade proposta pela professora Daniela levou-me a refletir sobre como me tornei professora. Esse processo de “tornar-se” vai além do que pode ser registrado

²⁰ Esse foi o sentimento que me atravessou em 2014, quando experimentei certa frustração diante das condições de ensino de línguas no contexto em que eu atuava. Hoje reconheço que se tratava de um sentimento marcado por uma lógica colonial, ao supor que as dificuldades encontradas em sala derivavam apenas da falta de vontade dos/as estudantes, bem como pela expectativa romantizada de que todos/as os/as discentes de graduação ou pós-graduação seriam sempre engajados/as e interessados/as. Esses entendimentos foram sendo progressivamente desconstruídos ao longo do mestrado e, sobretudo, do doutorado, a partir do contato com as teorias decoloniais.

em um currículo Lattes²¹: ele se constrói nas experiências (positivas e negativas), nos afetos (também positivos e negativos) e nas vivências que compõem o *lócus de enunciação* (Mignolo, 2003) de cada docente.

Nesse sentido, posso afirmar que meu “tornar-se professora”, entendido como um desejo de trabalhar para uma educação transformadora mediada pelo afeto, consolidou-se durante o estágio final do magistério, aos 19 anos de idade – na época, eu tinha quase a mesma idade dos/as estudantes que participaram desta pesquisa de doutorado. Desde então, inclusive no doutorado, tenho buscado compreender e dar sentido, para mim mesma e para os outros, àquela professora que comecei a ser entre os 14 e 19 anos. Como afirma hooks (2020, p. 244), “o amor sempre nos desafiará e nos transformará”. É a convicção em seu poder de transformar vidas, que me desafia e me renova todos os dias - mesmo nos mais difíceis.

1.2.3.1 O atravessamento da pesquisadora pelas teorias e práticas crítico-decoloniais

A escolha de me dedicar à pesquisa do ensino voltado aos letramentos críticos (LCs) teve início durante os meus estudos no mestrado²² e surgiu da necessidade de trabalhar leitura em língua inglesa (LI) a partir de uma perspectiva distinta daquela sustentada pelo modelo de educação de bases transmissivas, nomeado por Freire (2023a) como “concepção “bancária” de educação” – que compreende os/as educandos/as como sujeitos passivos, meros receptores das informações depositadas pelos/as professores/as.

Desde antes do ingresso no mestrado, já trazia comigo o objetivo de encontrar formas não convencionais de trabalhar leitura em LI no ensino médio (EM), motivada por uma demanda recorrente dos meus alunos/as, que solicitavam ajuda para aprimorar a leitura com foco nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mesmo sem conhecer outras abordagens, eu já tinha clareza, conforme se extrai dos

²¹ O Currículo Lattes é um questionário padronizado que registra a trajetória acadêmica e profissional de estudantes e pesquisadores. Criado pelo CNPq, tornou-se elemento indispensável na análise de mérito e competência para financiamentos em ciência e tecnologia e é atualmente adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa. É obrigatório para usuárias/os dos serviços e programas do CNPq. (Plataforma Lattes, [s. d.]).

²² Mestrado profissional em Ensino de Língua cursado na Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé/RS.

itens 1.2.1 e 1.2.2 desta tese, de que a concepção bancária não dialogava com minha prática docente e nem com a necessidade dos estudantes.

Ao aprofundar meus estudos durante o mestrado, conheci as teorias dos LCs, que passaram a orientar minhas reflexões e práticas pedagógicas. Esse movimento foi impulsionado pelo desejo de criar aulas em que os/as estudantes pudessem atuar como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos. Sempre me incomodaram as aulas silenciosas, em que os/as alunos/as assumiam a postura de receptores passivos, como se não tivessem opiniões, interesses ou algo a dizer. Essas atitudes, frequentemente interpretadas por mim como desinteresse, impulsionaram a busca por práticas mais dialógicas e participativas.

Nesse sentido, Freire (2023a, p. 42) defende que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Assim, considerando as minhas inquietações e as demandas dos alunos, defini, já no ingresso no curso, que a perspectiva pedagógica propiciada pelos LCs seria o foco central da minha pesquisa. Como o curso - um Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - tinha por objetivo qualificar docentes da área de Linguagens e previa a elaboração de um produto pedagógico inovador para se desenvolvido em sala de aula, optei pela criação de um material didático autoral, voltado ao trabalho com leitura em LI sob a perspectiva dos letramentos críticos.

Ao buscar materiais para trabalhar leitura em LI, encontrei, majoritariamente propostas que reduzem a leitura a uma prática técnica e instrumental. Nessa perspectiva, a leitura é tratada como uma prática autônoma, reduzida a um conjunto de habilidades técnicas de codificação e decodificação, concebida como neutra e universal, e desvinculada das dimensões sociais, culturais, ideológicas e políticas que constituem seus usos e significados (Street, 1984). Essa abordagem, muito presente em materiais didáticos e propostas de ensino de LI, prioriza a identificação de informações explícitas e o domínio de estruturas gramaticais e vocabulário desarticulados das práticas sociais concretas. Segundo Silva (2014), essa abordagem não promove a formação crítica dos estudantes, uma vez que desconsidera a relação entre os textos, os discursos e as ideologias presentes no contexto social.

Em contraste, os teóricos que abordam o tema desde os letramentos críticos propunham compreender a leitura como uma prática situada, atravessada por valores, crenças e relações de poder (Luke; Freebody, 1997; Janks, 2011; Monte Mór, 2015). Nesses autores, encontrei a fundamentação teórica que dava forma às inquietações já presentes em minha prática docente, reafirmando a concepção de que o ensino da leitura ultrapassa a mera decifração de textos. Implica, sobretudo, formar sujeitos capazes de perceber as intenções, interesses e ideologias que moldam os discursos e, a partir disso, posicionar-se de maneira crítica. Assim, enquanto o ensino convencional de leitura visa a preparar leitores hábeis em localizar informações, os letramentos críticos buscam desenvolver leitores conscientes, capazes de interrogar, ressignificar e intervir nas realidades discursivas e sociais às quais estão expostos. Contudo, segundo Silva (2019, p. 305) quando se trata de letramentos, por se tratarem de “habilidades adquiridas socialmente dentro de um contexto”, é importante considerar que não se restringem somente a “letras, leitura e escrita de símbolos linguísticos”, mas sim habilidades voltadas para “registro, comunicação, troca, negociação de produções de sentido, de representações de uma realidade atravessada por discursos contextuais e subjetivos”, que se concretizam em formas “multimodais de produção de sentidos”.

Tal concepção de letramentos, segundo Silva (2014, p. 305), por legitimar múltiplas modalidades de concretização de produção de sentido, legitimam, também, uma diversidade de discursos.

Além disso, Janks (2011) afirma que toda prática de linguagem é atravessada por disputas de sentido e que, por isso, as escolhas pedagógicas - desde os textos selecionados até as atividades propostas - são, em si mesmas, atos políticos. Ao propor que se considere, no ensino de leitura, as dimensões de poder, diversidade e acesso, a autora destaca a importância de reconhecer o papel formador da linguagem na reprodução ou contestação das estruturas sociais. De maneira convergente, Luke e Freebody (1997) ressaltam que os LCs não apenas refletem as relações sociais, mas atuam sobre elas, podendo legitimar discursos hegemônicos ou abrir espaços para vozes dissidentes e narrativas contra-hegemônicas.

Por fim, para autores como Menezes de Souza (2011) e Janks (2011), a leitura, quando ancorada nos princípios dos LCs, deixa de ser um ato passivo e torna-se um exercício de agentividade - isto é, de tomada de consciência e de intervenção sobre o

mundo. Como destaca Janks (2011, p. 22), é “pela linguagem que os significados são mobilizados para manter as coisas como estão” e *ou para transformá-las* (grifo meu). Nessa mesma direção, Cervetti, Pardales e Damico (2001) reforçam que, para formar leitores críticos, é fundamental proporcionar experiências de leitura que possibilitem aos sujeitos identificar, problematizar e compreender os discursos e interesses que estruturam os textos e as práticas sociais em que circulam.

Diante disso, optei por desenvolver, no mestrado, um material didático autoral (MDA) orientado pela perspectiva dos LCs. O MDA foi elaborado, desenvolvido e analisado à luz dos referenciais teóricos adotados, passando por revisões e ajustes com o intuito de possibilitar sua adaptação por outras/os profissionais do ensino de línguas.

Ao ingressar no doutorado, decidi dar continuidade às pesquisas sobre o ensino de LI ancoradas na perspectiva dos LCs, incorporando, de forma mais sistemática, as discussões da perspectiva decolonial. O aprofundamento desse referencial ao longo do doutorado levou-me a reconhecer sua centralidade para o adensamento teórico e para o refinamento das reflexões desenvolvidas no âmbito da pesquisa.

A articulação com a perspectiva decolonial mostrou-se fundamental na medida em que o trabalho orientado por esse viés emerge da necessidade de inserir, no espaço da sala de aula, problematizações que suscitem reflexões e debates sobre o preconceito racial, o preconceito de gênero, a discriminação contra a comunidade LGBTQIAP+, as lutas dos povos indígenas, as questões socioambientais, entre outras formas de opressão historicamente naturalizadas. Trabalhar a partir de uma perspectiva decolonial implica, portanto, promover discussões que valorizem modos outros de ser e existir, culturas outras, religiosidades outras e perspectivas epistemológicas diversas, com o objetivo de tensionar e desconstruir os padrões hegemônicos eurocentrados, que privilegiam exclusivamente aquilo que é produzido e legitimado a partir da figura do homem branco, heterossexual, cristão e ocidentalizado.

Sendo assim, inspirada em Janks (2014), especialmente em sua obra “*Doing critical literacy*”, e em diálogo com a perspectiva decolonial, uni essas duas perspectivas em um trabalho que, ao longo deste texto, denomino crítico-decolonial. Conforme apontam Meniconi e Ifa (2024, p. 142), o letramento crítico-decolonial refere-se à confluência dessas perspectivas com o objetivo de problematizar “uma

educação menos preconceituosa, mais humana, justa e igualitária”. Além disso, ao estudar e colocar em prática tais referenciais, compreendo que entre os letramentos críticos e a decolonialidade não há uma fronteira rígida, mas um fluxo contínuo: um movimento de ida e volta, de troca e de escuta, no qual uma perspectiva amplia, tensiona e ressignifica a outra. É a partir dessa compreensão relacional que se ancora a leitura analítica proposta neste estudo.

Este texto, portanto, debruça-se sobre a resistência à participação evidenciada ao longo da intervenção pedagógica, analisando como as tensões em torno das discussões sobre questões decoloniais se manifestaram na sala de aula, quais movimentos de recusa e enfrentamento emergiram e de que modo esses momentos refletem os desafios de uma prática crítica-decolonial no ensino de línguas.

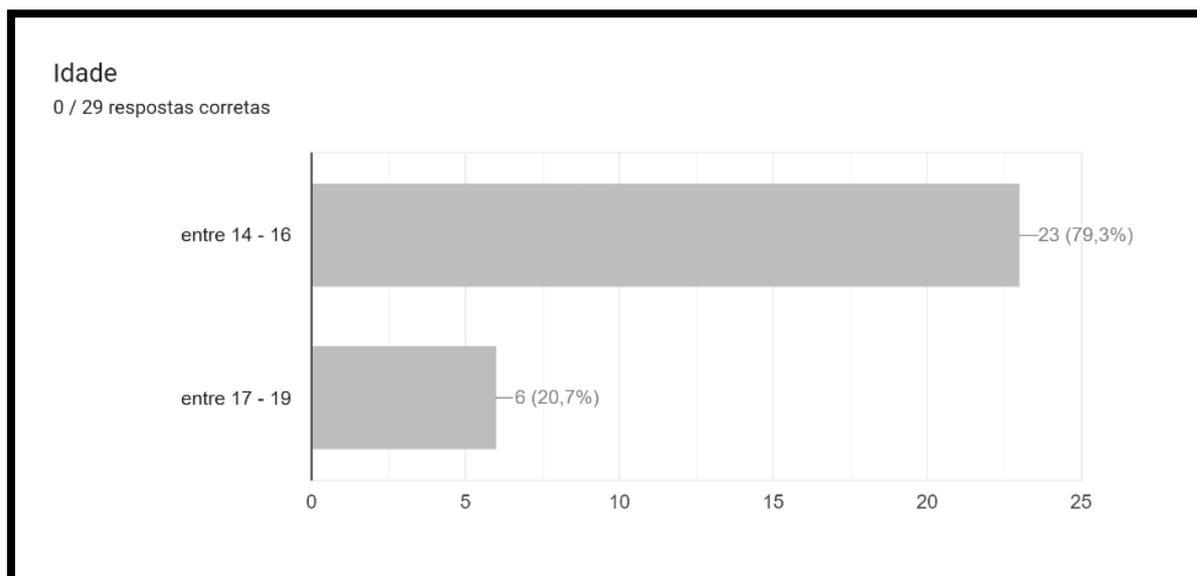
1.3 Quem são os/as estudantes participantes?

Participaram desta pesquisa 33 estudantes, com idade entre 15 e 18 anos, regularmente matriculados na disciplina de Inglês 04. A turma contava com um total de 39 estudantes, contudo, 6 não obtiveram autorização de suas/seus responsáveis ou optaram por não participar, assinando o termo de recusa. Como atuei simultaneamente como pesquisadora e professora titular da turma, e a investigação ocorreu ao longo do semestre letivo, essas/es estudantes participaram normalmente das atividades pedagógicas, mas não tiveram seus dados incluídos na análise desta pesquisa.

No campus onde a pesquisa foi realizada as disciplinas são ofertadas semestralmente. Com o objetivo de gerar dados sobre o perfil da turma, foi solicitado aos estudantes que preenchessem, de forma voluntária e facultativa, um formulário criado no *Google forms*. A partir dos dados gerados foi possível traçar, em linhas gerais, o perfil desses/dessas estudantes, que já eram meus alunos/as desde o primeiro semestre de 2022.

Dos 33 estudantes, 29 responderam ao formulário disponibilizado. Quanto à faixa etária, 23 participantes informaram ter entre 14 e 16 anos, enquanto apenas 6 indicaram estar entre 17 e 19 anos. Com base nesses dados, é possível observar que a maior parte da turma se encontra na faixa etária esperada para o ano escolar que cursa, o que indica ausência significativa de distorção idade-série entre os estudantes que participaram da pesquisa, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 - idade dos/das estudantes



Fonte: A autora (2025)

Trata-se, portanto, de um grupo majoritariamente de alunos/as do ensino médio. Ressalto, no entanto, que, para uma proposta fundamentada nos letramentos críticos-decoloniais, como a desenvolvida nesta pesquisa, a faixa etária não é, por si só, um fator determinante para o desenvolvimento da criticidade. Essa capacidade está mais relacionada às práticas sociais e culturais (Luke; Freebody, 1997) nas quais o estudante está inserido, do que, à idade.

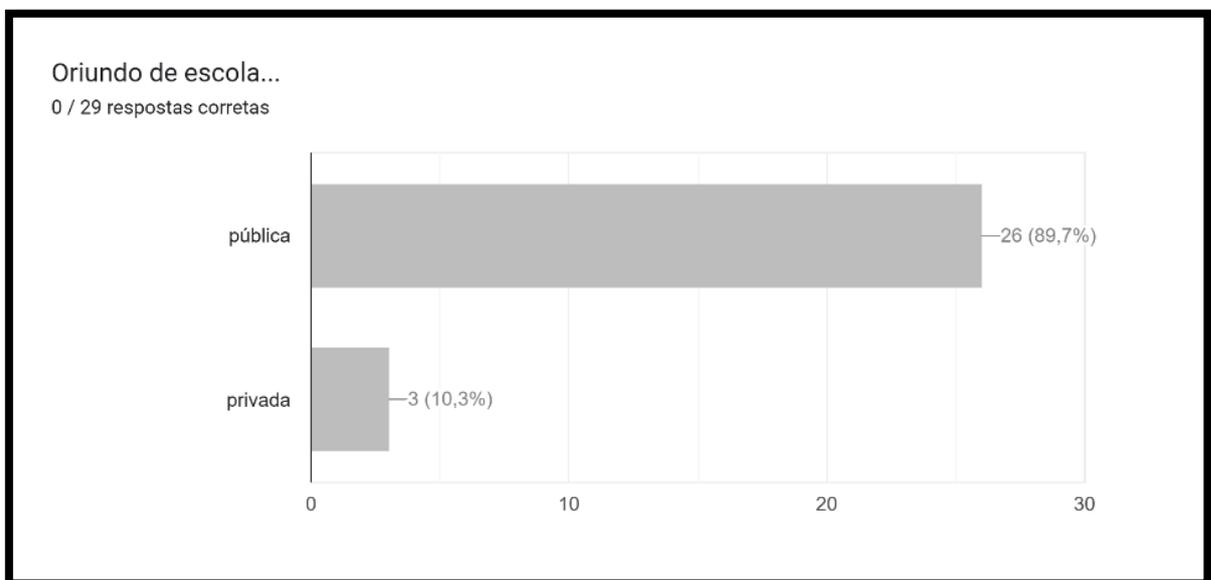
Mais significativas que o perfil etário dos/as alunos/as, do ponto de vista dos letramentos críticos-decoloniais, são suas características socioculturais. Nesse sentido, Freire (2021, p. 36) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, destacando que, mesmo antes de ser alfabetizada, a pessoa já interage com o mundo e participa de práticas sociais e culturais. É nesse contato com o cotidiano e com os contextos sociais que se forma a base para a construção de um olhar crítico, capaz de compreender e questionar as relações sociais, políticas e culturais que o cercam.

A história escolar dos estudantes antes do ingresso no Ensino Médio Integrado também evidencia a diversidade de origens presente na turma. Dos 29 estudantes que responderam ao formulário, 26 cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas, enquanto apenas 3 vieram de instituições privadas de ensino. Esse panorama pode ser observado no Gráfico 2. No contexto de uma pesquisa em estudos de letramentos críticos-decoloniais conduzida em uma aula de LI, esse dado

é relevante para compreender os repertórios e experiências que cada estudante traz para o ambiente escolar, uma vez que a trajetória educacional influencia não apenas os conhecimentos linguísticos prévios, mas também as leituras de mundo e as formas de participação em sala de aula.

De fato, observei, ao longo das atividades, que alguns estudantes oriundos de escolas públicas demonstraram maior dificuldade com a Língua Inglesa (LI) e relataram ter pouco conhecimento e repertório linguístico para acompanhar as discussões propostas em sala. Por outro lado, os estudantes provenientes de escolas privadas não apresentaram dificuldades com a LI e conseguiram se posicionar de forma crítica e ativa ao longo das discussões. Essa questão será retomada e aprofundada ao longo do capítulo.

Gráfico 2 - Procedência escolar dos estudantes antes do Ensino Médio



Fonte: A autora (2025)

Em relação à situação econômica das famílias, as respostas das/os estudantes indicaram que: 7 declararam renda familiar mensal entre R\$ 1.200,00 e R\$ 2.400,00; 10 indicaram renda entre R\$ 2.400,00 e R\$ 3.600,00; 5 informaram valores entre R\$ 3.300,00 e R\$ 4.800,00; e, por fim, 7 relataram renda equivalente a quatro salários mínimos ou mais. Esses dados podem ser observados no Gráfico 3 a seguir.

O questionário também perguntou quantas pessoas vivem da renda familiar indicada. Os dados obtidos foram: 8 estudantes informaram que a renda sustenta de uma a duas pessoas; 11 relataram de três a quatro; 9 indicaram de cinco a seis; e

apenas 1 estudante respondeu que sete ou mais pessoas vivem com a mesma renda familiar. Essa distribuição pode ser visualizada no Gráfico 4.

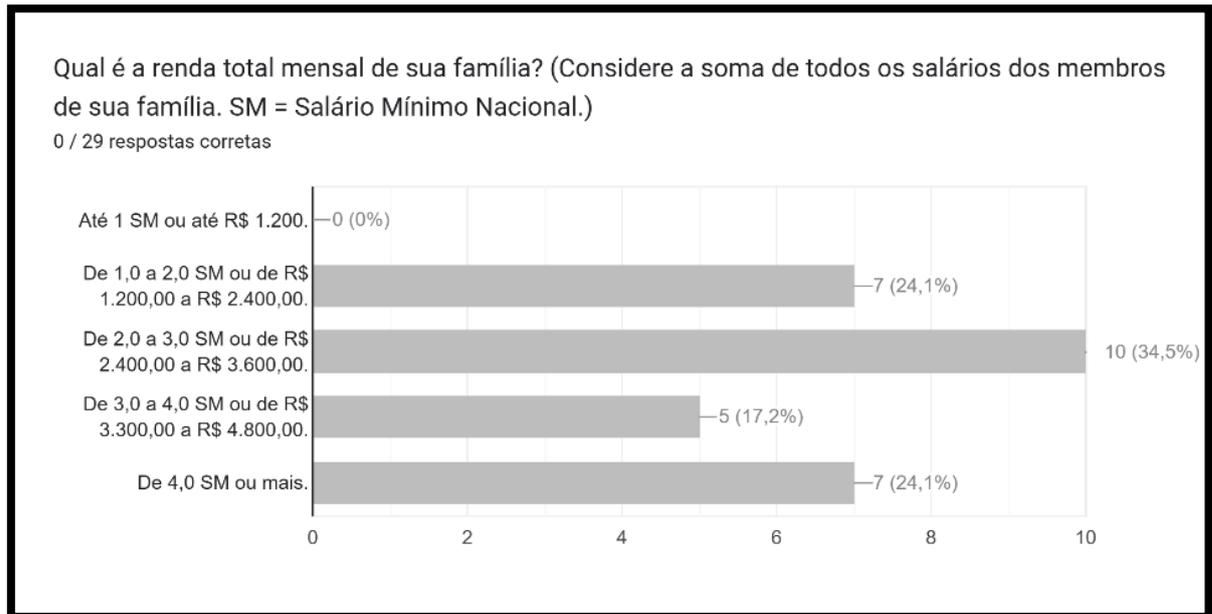
Menos de 25% dos/as estudantes que responderam à pesquisa declararam que suas famílias possuem renda superior a quatro salários mínimos. Considerando-se que mais de 70% dos/as estudantes informaram que essa renda é destinada à manutenção de três a sete pessoas, é possível supor que a maior parte vive em núcleos familiares cuja renda *per capita* é igual ou inferior a um salário mínimo.

Ao longo das aulas, foi possível perceber que estudantes pertencentes a famílias com maior poder aquisitivo participavam mais ativamente das discussões e demonstravam repertório mais amplo para argumentação e análise, como será exemplificado pelo aluno de classe média alta mencionado em diferentes momentos deste trabalho. Esse dado qualitativo confirma que a posição socioeconômica pode influenciar, ainda que de forma indireta, o acesso a recursos simbólicos e culturais, refletindo nas formas de participação e no desempenho argumentativo em sala de aula.

É importante reconhecer, no entanto, que a capacidade crítica e de diálogo não está exclusivamente atrelada à renda, mas antes à trajetória social, educacional e às experiências vividas por cada sujeito, o que inclui, inclusive, a forma como acessam conteúdos críticos no cotidiano, dentro e fora da escola (Freire, 2023a, 2023b). Durante as atividades propostas, observou-se que estudantes de diferentes faixas de renda demonstraram níveis variados de repertório e argumentação, o que indica que outros fatores - como interesse pessoal, vivências comunitárias, pertencimento a movimentos sociais ou minorias, e a própria dinâmica afetiva e pedagógica da sala - podem ser tão ou mais determinantes que a renda isoladamente.

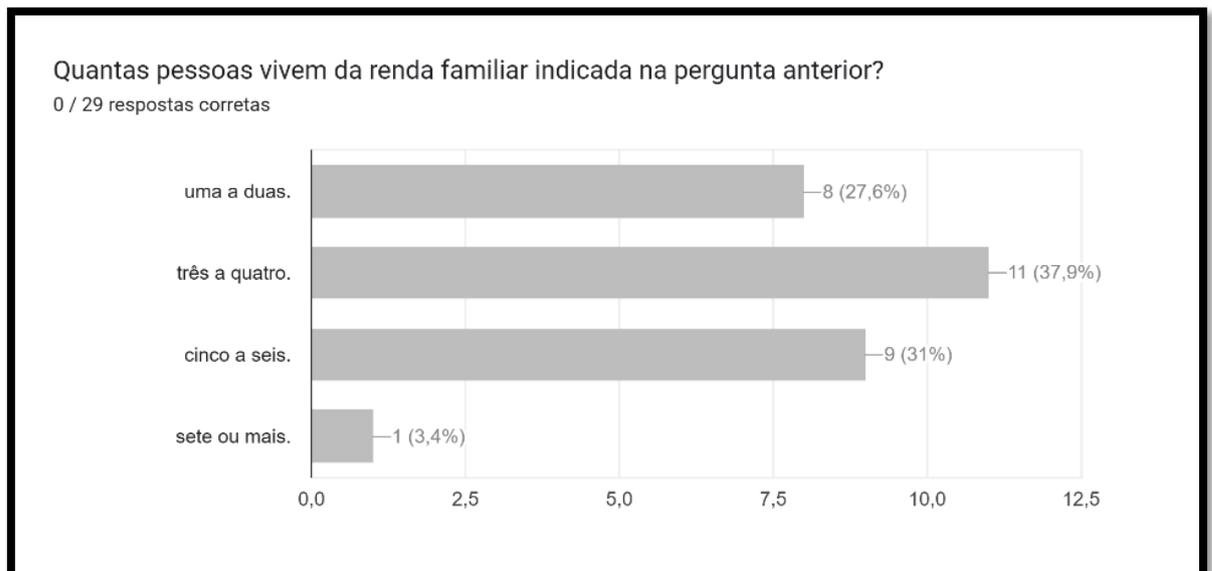
Portanto, embora as condições materiais possam influenciar o acesso a certos bens culturais e experiências formativas, não se pode afirmar, com base nos dados gerados, uma relação linear entre renda e os elementos investigados, mas sim uma possível correlação que merece ser aprofundada em estudos futuros, com instrumentos específicos para esse fim.

Gráfico 3 - Renda familiar dos/as estudantes



Fonte: A autora (2025)

Gráfico 4 - Renda per capita dos/as estudantes

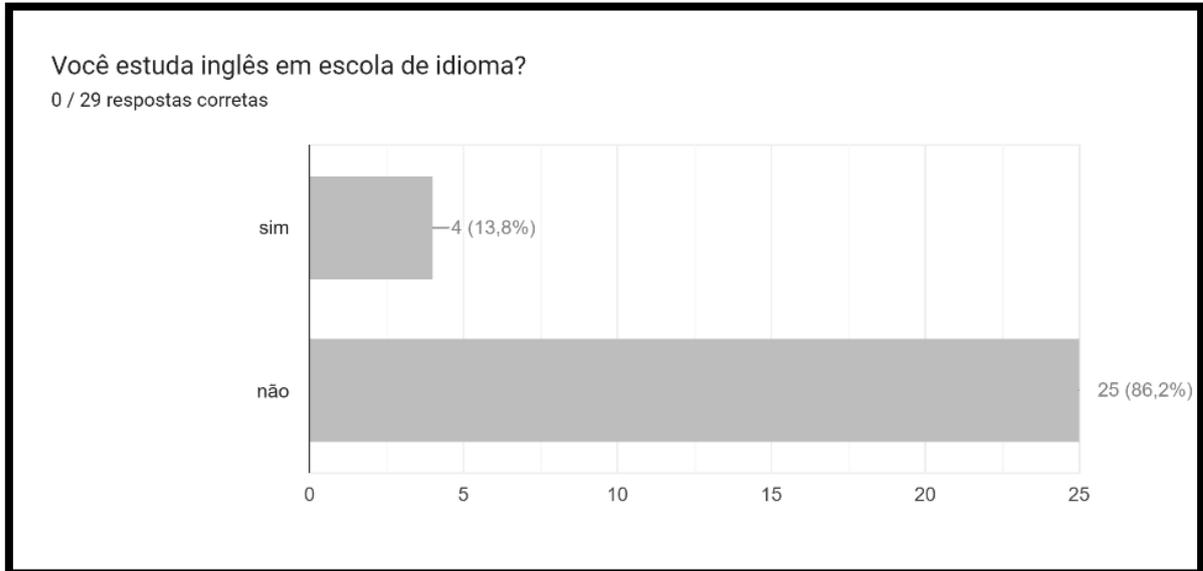


Fonte: A autora (2025)

Quanto à pergunta sobre o estudo de inglês em escolas de idiomas, como mostra o gráfico 5, apenas 4 estudantes declararam ter frequentado esse tipo de instituição. Desses, 3 estudaram entre 1 e 3 anos, e apenas 1 relatou ter estudado entre 5 e 7 anos, como vemos no gráfico 6 a seguir. Os outros 25 estudantes afirmaram não ter estudado inglês em escolas de idiomas, o que significa que sua

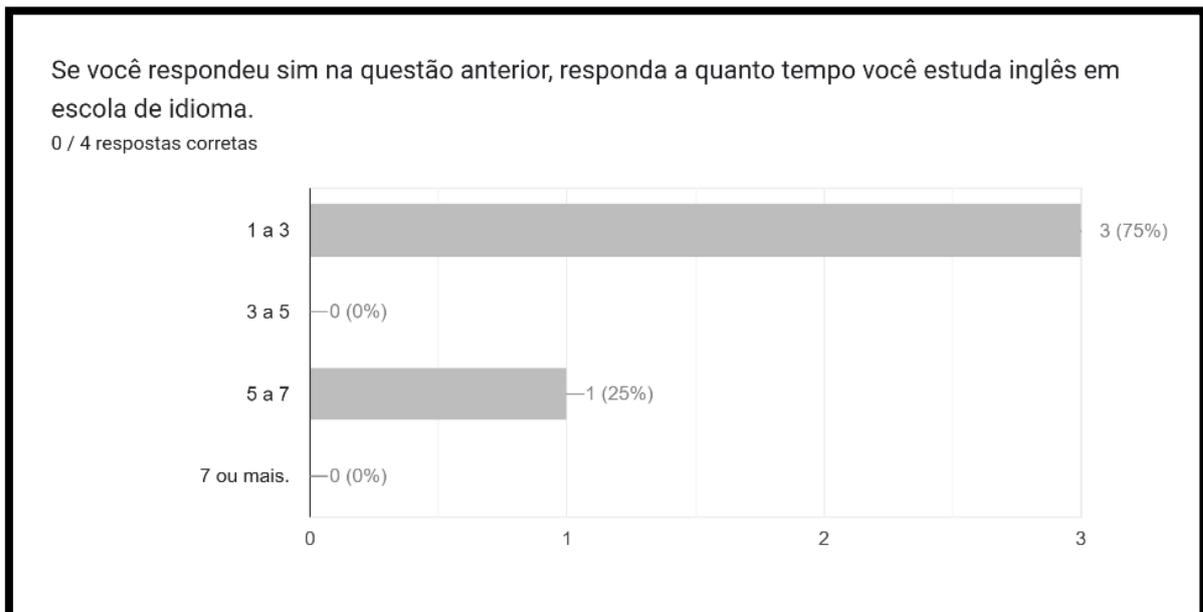
aprendizagem da língua inglesa ocorreu exclusivamente no contexto da escola regular.

Gráfico 5 - Percentual de estudantes que cursaram inglês em escola de idiomas



Fonte: A autora (2025)

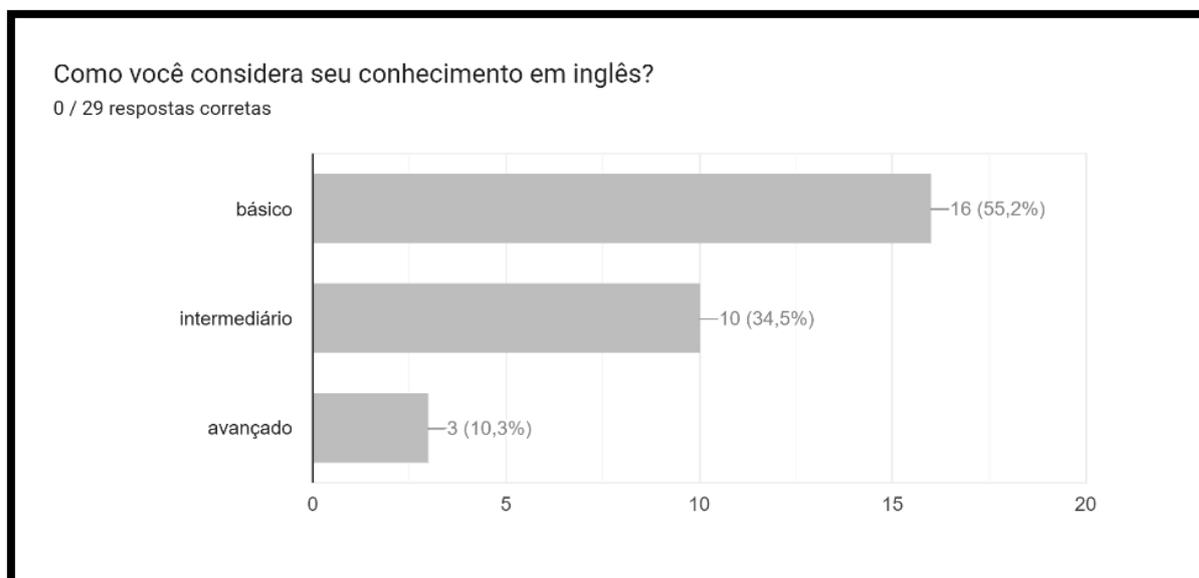
Gráfico 6 - Tempo de estudo em escola de idiomas



Fonte: A autora (2025)

Em relação ao conhecimento que cada estudante declara ter em Língua Inglesa, as respostas, como é possível notar no gráfico 7, indicaram que 16 se consideram no nível básico, 10 no nível intermediário e apenas 3 no nível avançado.

Gráfico 7 - Autodeclaração do nível de inglês



Fonte: A autora (2025)

Acredito que, ao responder essa pergunta, os/as alunos/as tenham se baseado em suas próprias percepções sobre o que esses níveis representam. Ainda que muitos não tenham utilizado formalmente como referência o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas²³ (Conselho da Europa, 2020), percebo que a maioria já possui uma noção, mesmo que intuitiva, acerca das habilidades e competências que esse quadro propõe para cada nível²⁴.

²³ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um marco internacional de descrição de competências linguísticas. Descreve uma competência linguística numa escala de seis níveis, do A1 (para principiantes) ao C2 (para quem já domina uma língua). Fonte: Cambridge English, [s.d.].

²⁴ É importante destacar, entretanto, que esse referencial se ancora em uma perspectiva eurocentrada, fundada na normatização de usos linguísticos e culturais oriundos da Europa Ocidental, desconsiderando as pluralidades sociolinguísticas, epistemológicas e culturais dos países do Sul Global. Como argumenta Grosfoguel (2009), nos últimos quinhentos anos, os paradigmas eurocêntricos hegemônicos - sustentados pela pretensão de universalidade, neutralidade e objetividade - inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais no mundo moderno, estabelecendo, assim, uma hierarquia epistêmica e linguística. Essa lógica posiciona as línguas europeias como legítimas para a comunicação, a produção de conhecimento e a elaboração teórica, enquanto relega as línguas não europeias a um lugar subalterno, reconhecidas apenas como expressões culturais ou folclóricas, sem legitimidade para produzir saber e reflexão crítica.

De acordo com esse quadro, estudantes no nível básico conseguem compreender e utilizar expressões simples e de uso cotidiano, como se apresentar, fazer perguntas pessoais e participar de pequenas interações em situações do dia a dia. No nível intermediário, o/a aprendiz já deve conseguir lidar com situações comunicativas mais variadas, compreendendo as ideias principais de tópicos familiares, como escola e momentos de lazer. Além disso, o/a estudante já consegue produzir discursos simples sobre seus assuntos de interesse pessoal. Já no nível avançado, o/a estudante passa a ter condições de compreender textos mais complexos sobre assuntos concretos e abstratos, e de se expressar de forma fluente e natural, sem grandes dificuldades para encontrar as palavras certas. Nesse estágio, também se espera que ele/ela consiga produzir textos bem organizados, claros e detalhados sobre os mais variados temas, demonstrando domínio de estruturas e recursos linguísticos mais elaborados da língua inglesa.

Em nenhum momento fiz testes de nível de conhecimento com esses/as estudantes. A pergunta teve o objetivo de verificar como cada estudante classificava seu próprio conhecimento em LI. A proposta inicial desta pesquisa foi compreender como os/as estudantes constroem sentidos em aulas de língua inglesa organizadas a partir dos princípios dos letramentos crítico-decoloniais.

As informações geradas indicam que a maioria dos/as estudantes adquiriu seu conhecimento de inglês exclusivamente no contexto da escola regular, com apenas uma pequena parcela frequentando escolas de idiomas. O que justifica o nível de conhecimento declarado pelos/as alunos/as, a maioria situando-se entre os níveis básico e intermediário. Essa limitação aponta para uma crise estrutural na educação em língua inglesa, que não é amplamente ofertada de forma qualificada e acessível, especialmente para grupos que podem estar em contextos socioeconômicos menos favorecidos. A falta de acesso a uma educação voltada para a formação cidadã crítica, de acordo com Freire (2023a), pode restringir o desenvolvimento linguístico dos/as estudantes, limitando-os/as a habilidades básicas de comunicação.

Além disso, a percepção que os/as estudantes têm de seu próprio nível de conhecimento - embora não baseada em testes objetivos, mas em uma autoavaliação subjetiva - revela um processo de construção de sentido que dialoga com suas experiências cotidianas e suas vivências dentro e fora da escola. Esse processo é central para os letramentos crítico-decoloniais, pois destaca como o conhecimento

linguístico não é apenas um dado técnico, mas uma construção social que envolve identidade, contexto e poder (Janks, 2014).

Mapear como os/as alunos/as constroem significados relativos a um determinado tema por meio da LI permite que eles/as mesmos/as percebam que a participação nas aulas varia conforme a versatilidade de usos de repertórios socioculturais e que estão vinculados ao contexto no qual cada um/a se insere. Dessa forma, torna-se possível identificar a distribuição de poder no que diz respeito à participação nas interações em sala de aula. Como explica Janks (2014, p. 05), isso evidencia a relação existente entre linguagem e poder, na medida em que se estabelece quem tem o “direito de falar e agir em diferentes situações, bem como quem é ouvido e notado quando fala ou age”.

Esse mapeamento também possibilita identificar quais estudantes têm maior acesso às ferramentas linguísticas associadas à qualificação profissional. Reconhecer como cada um/a percebe o próprio nível de conhecimento em LI permitiu-me não apenas localizar os/as estudantes que tiveram mais oportunidades de acesso ao ensino da língua, mas também articulá-los/as em uma relação colaborativa com os/as colegas com menor nível de conhecimento. Essa estratégia possibilitou abordar, em sala de aula, a problemática do “acesso” discutida por Janks (2014), que, por um lado, questiona quem tem acesso à linguagem de poder e à variedade de prestígio a ela associada e, por outro, problematiza se esse acesso resulta na manutenção ou na transformação das relações de poder (Janks, 2014).

Essa autopercepção dos/as alunos/as sobre seu conhecimento do inglês pode revelar tanto uma crise de autoconfiança quanto uma crise epistemológica: os/as estudantes podem ter se sentido limitados a falar em LI por não se considerarem suficientemente proficientes para participar plenamente do debate. Essa sensação pode ter levado a uma participação mais tímida ou superficial, o que – de certa forma - afetou a participação nas discussões propostas (esse assunto será aprofundado ao longo da análise).

Além das questões anteriormente discutidas, o último tema analisado neste trabalho sobre o perfil dos/as estudantes refere-se à autodeclaração de cor. Dos 29 estudantes que responderam à essa questão, 17 se identificaram como brancos, 8 como pardos, 2 como pretos e 2 como amarelos (asiáticos), como podemos observar no gráfico 8. No entanto, ao observar a turma, percebi que, entre os 17 alunos/as

autodeclarados brancos, havia aqueles/ as que apresentam traços fenotípicos característicos de pessoas negras, o que sugere a presença de ancestralidade africana não reconhecida ou negada no ato da autodeclaração.

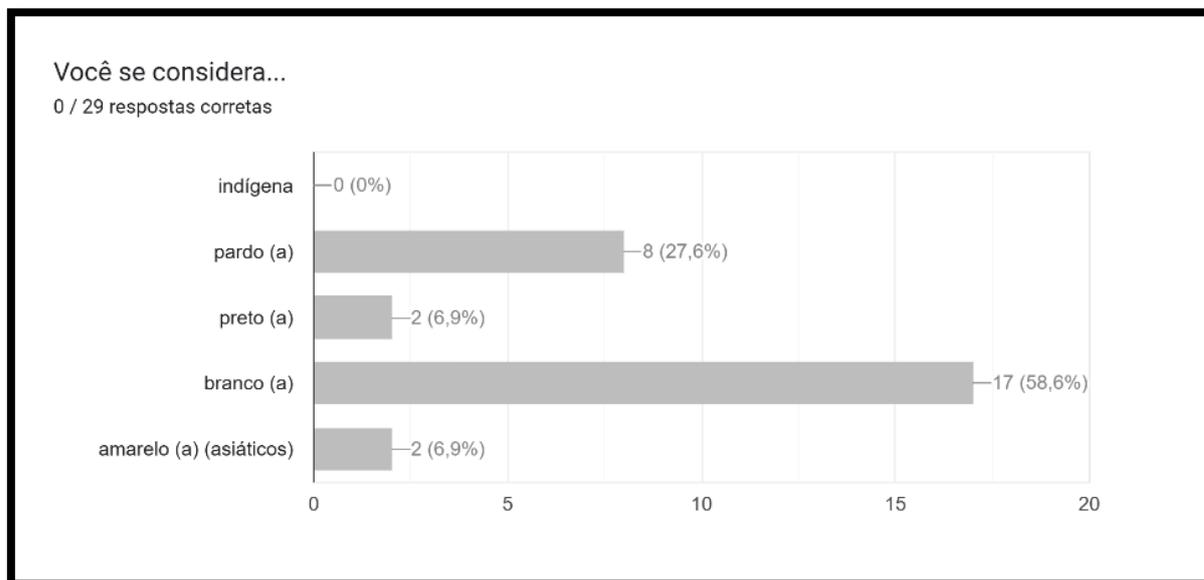
Essa constatação evidencia a distância existente entre os processos de autodeclaração e heteroidentificação racial. Segundo da Silva Guimarães (2023, p. 406), a autodeclaração diz respeito a “um processo de reconhecimento pessoal em que o próprio indivíduo faz juízo de suas características”, enquanto a heteroidentificação “é um mecanismo de identificação realizado por terceiros”. No Brasil, como aponta o autor, cada pessoa é livre para se autodeclarar da cor com a qual se identifica, seja a partir de critérios culturais, de ancestralidade ou outros fatores subjetivos.

O que se pretende discutir neste estudo são as possíveis razões pelas quais estudantes com traços fenotípicos que os identificariam socialmente como negros ou pardos optaram pela autodeclaração como brancos. Fanon (2020) analisa as marcas psicológicas deixadas pela colonização, que, ao inferiorizar a população negra, promoveu um processo de introjeção de valores e padrões brancos, gerando sentimentos de vergonha e rejeição às características associadas à negritude. Segundo o autor, “tão mais branco será [o negro] quanto mais rejeitar sua escuridão” (Fanon, 2020, p. 32), o que evidencia a busca por apagamento identitário como estratégia de sobrevivência e aceitação social.

No contexto da turma investigada, essa dinâmica manifesta-se na escolha de algumas/uns estudantes por se autodeclararem brancos/as, mesmo possuindo traços fenotípicos que os/as identificariam como negros/as ou pardos/as. Essa escolha pode estar relacionada tanto ao desejo de evitar o estigma ainda atribuído à negritude quanto à tentativa de alinhar-se a uma identidade racial percebida como mais valorizada ou socialmente legitimada. De acordo com Fanon (2020), a negação constante de si enquanto negro é um comportamento comum de todo homem que foi colonizado. Na tentativa desesperada de combater a imagem inferiorizada que lhe é imposta, o indivíduo nega a si mesmo, sua cultura, sua língua e, quando possível - como no caso desses/as estudantes -, sua ancestralidade, estigmatizada historicamente. Esse processo culmina, muitas vezes, na adoção da identidade branca. Como Fanon (2020, p. 48) aponta, o branco ocupa um lugar de

reconhecimento social e histórico, possuindo “uma história, uma cultura, uma civilização com longo passado histórico enquanto, no caso do negro, nada parecido”.

Gráfico 8 - Autodeclaração de cor dos/as estudantes



Fonte: A autora (2025)

1.4 Por que escolhi esses/as estudantes?

Nos dois semestres de 2022 e no primeiro semestre de 2023, ministrei as disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Literatura Brasileira para essa turma. Durante esse período, realizamos diversas rodas de leitura a partir das obras e escolas literárias propostas na ementa curricular da disciplina. Nessas ocasiões, os/as estudantes precisavam participar ativamente, discutindo as leituras realizadas previamente, pois essas atividades compunham a nota final de cada semestre. De um lado, por serem atividades avaliativas, havia um incentivo institucional validado para que a maioria dos/as alunos/as se envolvesse nos debates, por outro lado, o que me chamou a atenção foi que, nessa turma, vários estudantes participavam de uma maneira mais engajada, desenvolvendo posicionamentos críticos e demonstrando interesse genuíno pela atividade, para além da preocupação com a nota.

Além disso, por acompanhar esses/as estudantes desde o ingresso deles/as na instituição e pelo compromisso que sempre demonstraram com as propostas da disciplina de LP, criei um vínculo afetivo com a turma, que passou a ser uma das que eu mais admirava. Considerava-os/as comprometidos/as, interessados/as e

participativos/as, o que tornava as aulas mais significativas para mim enquanto docente.

A afetividade construída com essa turma foi resultado de todos os aspectos positivos mencionados anteriormente. Para um/a professor/a, é extremamente gratificante ministrar aulas e perceber o envolvimento e o compromisso dos/as estudantes com as atividades propostas. Conforme explica Takaki (2023), a reflexão crítica implica uma relação que envolva afetos e emoções num sentido coletivo: “isto é possível por meio de uma atitude que permita a contaminação de diferentes intersubjetividades, cosmovisões vindas do *corazonar*” (p. 04).

Além disso, tratava-se de uma turma composta, em sua maioria, por alunos/as educados/as, atenciosos/as e respeitosos/as no relacionamento com os/as docentes. Recordo-me de que, ao final de algumas aulas, alguns/mas estudantes faziam questão de agradecer os momentos de aprendizagem e expressar sua satisfação com as discussões realizadas naquele dia. Atitudes como essas são muito significativas - especialmente no cenário atual, em que tantos/as docentes enfrentam situações de desvalorização e desrespeito em sala de aula. Assim, a turma, a princípio, configurava-se como o “microcosmo” afetivo ideal para o desenvolvimento de uma atividade crítico-reflexiva, na qual seria possível estabelecer uma parceria na “luta por uma solidariedade responsável e por uma coautoria de conhecimento” (Takaki, 2023, p. 04).

Por todas essas qualidades, escolhi essa turma para compor uma etapa tão importante da minha trajetória, e tenho certeza de que essa experiência permanecerá marcada de forma afetiva e significativa em minha memória.

Contudo, minha pesquisa seria desenvolvida na disciplina de Língua Inglesa (LI), e não na de Língua Portuguesa (LP). Por isso, propus ao professor de inglês da turma que fizéssemos uma troca no terceiro semestre: eu assumiria as aulas de LI e ele ficaria responsável por LP. Antes de oficializar a proposta, conversei com o colega e perguntei sobre a participação dos/as estudantes nas atividades orais de inglês. Ele me relatou que, mesmo com nível básico, a maioria costumava participar. Diante dessa resposta, decidi propor a troca sem considerar necessário realizar uma aula teste ou qualquer outra avaliação prévia para verificar se os/as estudantes participariam da pesquisa nas aulas de LI. Levei em conta, para essa decisão, a realidade do ensino de inglês em escolas públicas, o vínculo afetivo construído ao

longo dos semestres e o perfil participativo da turma nas aulas de LP — elementos que, naquele momento, me pareceram suficientes para justificar a escolha da turma para o desenvolvimento da pesquisa.

Todavia, logo nas primeiras aulas, essa expectativa que criei em relação à participação da turma foi frustrada, diante da reduzida interação dos/as estudantes nas discussões em grande grupo.

No capítulo seguinte, apresento em detalhes os tensionamentos que emergiram durante a realização da pesquisa e que, em diversos momentos, frustraram minhas expectativas. Inicialmente, analiso como foram planejadas e conduzidas as aulas em que se discutiram as temáticas sobre a relação entre mapas e poder na sociedade, preconceito racial de gênero, preconceito étnico-racial e discriminação contra a comunidade LGBTQIAPN+. Em seguida, investigo de que modo esses tensionamentos se manifestaram durante as aulas, provocando uma reflexão sobre a baixa participação dos/as estudantes nas discussões em grande grupo. Por fim, analiso como o planejamento pedagógico foi redesenhado a partir da identificação desses tensionamentos, tomando como referência os princípios de uma perspectiva crítico-decolonial.

CAPÍTULO 2

TENSIONAMENTO COMO CAMINHO PEDAGÓGICO: TRANSFORMANDO “OBSTÁCULOS”

Este capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre as tensões que emergiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Ao propor discussões voltadas para temas como preconceito de gênero, indigenofobia, preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+, questões ambientais, disseminação de *fake news* e as relações que os/as estudantes estabelecem com a língua inglesa, busquei articular uma abordagem decolonial no espaço escolar. Inspirada em Walsh (2009), a escolha dessas temáticas visou a tensionar as narrativas hegemônicas e a criar espaços de diálogo onde saberes e experiências historicamente marginalizados pudessem emergir e disputar sentidos. Assim, este capítulo registra os momentos de impasse, incômodo e deslocamento que atravessaram o processo formativo, revelando as disputas simbólicas presentes no cotidiano escolar e os desafios de se construir práticas pedagógicas que questionem a colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007).

3.1 Onde surgem os silêncios: tensionamentos dentro e fora da sala de aula

Nesta subseção, discuto uma dificuldade observada logo nas duas primeiras aulas da intervenção: a baixa participação dos/as estudantes nas discussões em grande grupo, na qual restou evidente que o desenvolvimento dos debates ficou restrito a uma parcela reduzida da turma. Essa situação evidenciou um desafio importante para o engajamento coletivo e me levou a realizar uma autocrítica reflexiva, conforme propõe Takaki (2020). A partir dessas reflexões, redesenhei a dinâmica das aulas, optando pela formação de grupos menores para as discussões - estratégia que resultou em uma melhora significativa no envolvimento dos/das estudantes nas aulas subsequentes, reafirmando a importância de práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às demandas concretas da turma.

O desenvolvimento das primeiras aulas revelou, assim, um desafio central: a limitada participação oral das/os discentes. Das/os 33 estudantes matriculadas/os, apenas 10 a 12 (equivalente a 30% do total) engajaram-se efetivamente nos debates

propostos. Essa resistência à interação verbal, especialmente em atividades que exigiam exposição pública de ideias sobre temas controversos/decoloniais, configurou-se como uma primeira barreira pedagógica enfrentada no percurso da pesquisa.

3.1.1 Aula 01 – *Our place in the world*

A primeira aula (APÊNDICE B), concebida como intervenção pedagógica decolonial, teve como objetivo investigar as percepções discentes sobre seu lugar no mundo. A partir das problematizações de Harley (2009) e Janks (2014) acerca da relação entre mapas e poder na sociedade, elaborei questões que estimulassem os/as estudantes a refletirem sobre esse *locus* cartográfico ou simbólico no qual se percebiam.

Para Janks (2014), essa “re-presentação²⁵” configura-se como ato político e toda representação - seja cartográfica, histórica ou cultural - constitui uma construção intencional, mediada por relações de poder e, portanto, passível de desconstrução crítica (Janks, 2014). Corroborando essa perspectiva, Harley (2009) destaca que os mapas carregam um juízo de valor, uma vez que representam formas políticas de organização social e servem aos interesses dos mais poderosos, consolidando o poder do Estado. Ademais, o autor afirma que “a confecção de mapas foi uma das armas de inteligência especializada para adquirir um poder, administrá-lo, codificá-lo e legitimá-lo” (Harley, 2009, p. 5).

A partir dessas concepções sobre a relação entre representação, poder e lugar no mundo, a proposta metodológica buscou traduzir essas reflexões teóricas em práticas pedagógicas críticas. Assim, as atividades desenvolvidas foram planejadas para provocar o questionamento de discursos e estruturas naturalizadas, sobretudo aquelas ligadas à geopolítica colonialista e à distribuição desigual do conhecimento.

A metodologia adotada nas aulas consistiu na projeção de slides (APÊNDICE C) contendo perguntas abertas, seguidas de leitura em voz alta por mim - docente/pesquisadora. Essa dupla modalidade de apresentação visava a garantir acessibilidade, respeitando diferentes estilos de aprendizagem. As questões,

²⁵ A autora justifica o uso da palavra *representation* com hífen da seguinte forma: “*I use the word representation with hyphen to emphasize that the world presents itself to us, and we present it again in the act of re-presentation*” (Janks, 2014, p. 11).

inspiradas no marco teórico de Janks (2014), distanciavam-se deliberadamente de formatos binários ("sim/não"), visando, ao invés disso, a estimular: 1) a desnaturalização de constructos geopolíticos colonialistas; 2) a reflexão sobre a geopolítica do conhecimento, buscando demonstrar que conhecimentos e valores forjados na modernidade e tomados como necessários e universais, têm como "derivativo" a colonialidade, que não pode ser mais ignorada ou invisibilizada, mas deve ser reconhecida como "*loci* de enunciação" (Mignolo, 2020, p. 191-192); e 3) a reconhecimento da própria agência na leitura crítica do mundo.

Conforme argumenta Janks (2014), o desenvolvimento do letramento crítico permite a ressignificação ativa das estruturas de poder internalizadas. Nesse sentido, as atividades propostas tinham como meta final contribuir para o processo de "descolonização mental" (Janks, 2014, p. 6), desafiando hierarquias cognitivas estabelecidas pela colonialidade.

Para tornar mais visível a abordagem decolonial que conduziu esta pesquisa, compartilho, a seguir, algumas das questões que propus às/aos estudantes, pensadas para problematizar noções geopolíticas que, ao longo da história, foram naturalizadas e incorporadas ao nosso modo de compreender o mundo. Perguntas como "*Where are we in the world?*", "*Are we in the center of the world?*", "*Where is the center of the world?*", "*Who decided it?*" e "*According to this map, what is at the center of the world?*" foram formuladas não apenas para discutir mapas e projeções cartográficas, mas para revelar o quanto essas representações carregam escolhas políticas, interesses e posicionamentos históricos. Elas buscaram desnaturalizar a ideia de que a forma como o mundo é representado nos mapas seria neutra ou imparcial (Harley, 2009; Janks, 2014).

Na mesma direção, questões como "*Where are the margins?*" e "*Who lives on the periphery?*" convidaram os/as estudantes a refletir sobre quem são os sujeitos historicamente empurrados para fora do centro, tanto nos mapas quanto nas relações sociais, estabelecendo uma conexão entre marginalização geográfica e racial. Esses questionamentos foram organizados de modo a atender três propósitos: 1) provocar uma reflexão crítica sobre os conceitos de centro e periferia presentes nas representações cartográficas; 2) identificar quem tem o poder de produzir essas imagens do mundo e com quais interesses; e 3) ampliar, entre os/as estudantes, a

compreensão das relações entre produção de conhecimento, representações espaciais e as estruturas de poder que organizam nossas vidas (Janks, 2014).

Mais do que questionar convenções geográficas, essas perguntas buscaram criar um espaço de escuta, diálogo e reflexão, no qual os/as estudantes pudessem situar-se, localizar suas vozes e imaginar formas de ressignificar seu lugar no mundo e nas estruturas de poder que moldam suas existências.

Na segunda etapa da intervenção pedagógica, o foco esteve na problematização da construção do conhecimento geográfico enquanto artefato colonial. Para isso, foram mobilizados novos questionamentos críticos, voltados a (1) desnaturalizar projeções cartográficas hegemônicas (Harley, 2009); e (2) tornar visíveis os interesses que sustentam essas representações dominantes. Perguntas como *"Who do you think drew the maps?"*, *"Why did they draw them this way?"*, *"Does anyone benefit from this representation?"* e *"Is anyone disadvantaged?"* operacionalizaram o conceito de geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2002), conduzindo os/as estudantes a refletirem criticamente sobre as estruturas de poder que configuram o saber escolar e suas implicações na construção de visões de mundo.

A intervenção pedagógica decolonial proposta nesta pesquisa aproxima-se da concepção de pensar decolonial formulada por Walsh (2018). Para a autora, pensar decolonialmente é provocar uma ruptura com a racionalidade ocidental hegemônica, que historicamente impôs uma maneira de perceber e organizar o mundo, naturalizando hierarquias de saber e formas de existência. Esse pensar visa a desnaturalizar as estruturas coloniais que ainda operam sobre os corpos, os territórios e as subjetividades, criando fissuras para imaginar e construir outras possibilidades de ser, saber e viver.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas junto às/aos estudantes, ao problematizarem os mapas, as representações geopolíticas e os discursos de poder que as sustentam, materializam, ainda que de forma elementar, esse exercício de pensar decolonial. Ao questionarem quem desenha os mapas, quem decide o que é centro e o que é periferia, e a quem interessa essa ordenação do mundo, as/os estudantes foram convidadas/os a deslocar-se da racionalidade colonial que naturaliza essas estruturas e a refletir criticamente sobre as relações de poder que organizam as representações espaciais e epistêmicas.

A prática pedagógica, portanto, atua como ferramenta insurgente e de re-existência, conforme defende Walsh (2013; 2018), ao possibilitar aos sujeitos o reconhecimento de sua própria agência na leitura e transformação do mundo. Como aponta a autora, o pensar decolonial não se reduz a um exercício intelectual, mas implica práticas concretas de desobediência epistêmica, de desaprendizagem e de construção coletiva de alternativas aos paradigmas coloniais que historicamente controlaram o conhecimento e a vida.

Dessa forma, a intervenção realizada nesta pesquisa dialoga diretamente com a proposta de pedagogia insurgente de Walsh (2013; 2018), operando como prática de pensar-sentir-fazer decolonial, ainda que – reconheça-se – tenha encontrado limites institucionais e epistêmicos (tanto por parte dos/das alunos/as, quanto da professora) no que diz respeito à extensão e à profundidade das práticas decoloniais de desaprendizagem, desobediência e construção de alternativas. Ao tensionar as fronteiras coloniais do saber e do poder no espaço escolar – observando as limitações concretas que a prática impõe em cada caso particular – essa abordagem instaura possibilidades concretas de reconfiguração das relações pedagógicas e da forma como os sujeitos se percebem e se posicionam no mundo.

Apesar do conteúdo teórico elaborado e das atividades planejadas para provocar reflexão crítica, o desenvolvimento da primeira aula revelou uma dificuldade significativa: a limitada participação oral das/os estudantes. De fato, verifiquei que a mera elaboração de material didático orientado pela perspectiva crítico-decolonial e o distanciamento de uma forma de ensino transmissiva, não garante, por si só, uma participação crítica dos estudantes, podendo ter o efeito contrário. A compreensão das teorias crítico-decoloniais por parte da professora pesquisadora não garantiu, de imediato, uma prática pedagógica nem os resultados propostos pelas teorias. Como apresentado no início deste relato, apenas 30% dos/as discentes engajaram-se efetivamente nos debates. A resistência à participação oral constituiu não apenas um obstáculo pedagógico, mas um dado revelador da complexidade de se instaurar práticas crítico-decoloniais em sala de aula. Os possíveis motivos para a baixa participação das/os estudantes nessa aula serão discutidos posteriormente.

O quadro abaixo apresenta a síntese da aula 01 que foi analisada neste capítulo.

Quadro 2 - Sínteses da aula 01

| Aula 01: Our place in the world | |
|--|---|
| Objetivo geral | Investigar as percepções das/os estudantes sobre seu lugar no mundo (cartográfico e simbólico) a partir da relação entre mapas, poder e colonialidade. |
| Tema central | Mapas, poder e lugar no mundo: uma reflexão crítica decolonial. |
| Questões analisadas no capítulo | <ul style="list-style-type: none"> - Where are we in the world? - Are we in the center of the world? - Where is the center of the world? - Who decided it? - According to this map, what is at the center of the world? - Where are the margins? - Who lives on the periphery? |
| Número e porcentagem de estudantes que participaram das discussões | Entre 10 e 12, cerca de 30%. |

Fonte: A Autora (2025)

3.1.2 Aula 02 - *How humans are we?*

A segunda aula (APÊNDICE D) teve como objetivo fomentar reflexões críticas acerca do racismo incidente sobre um grupo demográfico específico: as mulheres negras. Essa forma de preconceito foi cunhada como *misogynoir* (forma utilizada na versão original) e *misoginoir* (versão traduzida) a partir dos estudos de Moya Bailey (2022). Segundo a autora, *misoginoir* não é só um termo que trata do racismo e da misoginia sofridos pelas mulheres pretas, mas sim “descreve a violência racial e sexista exclusivamente constituída que atinge as mulheres pretas como resultado de sua opressão simultânea e entrelaçada na interseção da marginalização racial e de gênero” (Bailey, 2022, p.12).

Essa questão já vem sendo discutida por diversas intelectuais negras, que, ao longo de décadas, têm exercido resistência, enfrentamento e insurgência, denunciando as formas sistemáticas de racismo sofrido por esse grupo desde o período colonial. Como afirma Bento (2022, p.86), “quando se trata de mulheres pretas, toda insurgência é um ato revolucionário”.

Autoras como Kilomba (2019), Gonzalez (2020), Bento (2022), hooks (2019), ressaltam que as mulheres negras ocupam a posição mais vulnerável na sociedade, pois, além de enfrentarem o racismo, como os homens negros, são atravessadas pelo sexismo, por serem mulher. Nesse sentido, Gonzalez (2020, p. 58) afirma que “ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão”.

Essas autoras chamam a atenção para o fato de que a discussão sobre o racismo genderizado - entendido como a articulação entre o preconceito racial e o preconceito de gênero dirigido às mulheres - ainda constitui um campo relativamente recente no debate acadêmico e social. A partir dessa reflexão, Kilomba (2019) e Bailey (2022) argumentam que as categorias de raça e gênero não podem ser separadas, uma vez que se entrecruzam e se reforçam mutuamente. Conforme Kilomba (2019, p.94), “construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem seu impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo”.

Ampliando essa discussão, Ferrari et al. (2025) acrescentam que o corpo constitui uma dimensão indissociável dessas experiências, na medida em que não se configura apenas como uma existência física, mas também como “fonte de conhecimento e de agência coletiva” (p. 2). Segundo as pesquisadoras, raça, gênero e corpo configuram simultaneamente as possibilidades de acesso ao mundo e os diferentes níveis de subalternidade e invisibilidade que lhes são impostos.

Apesar disso, com frequência, os estudos sobre o racismo voltam-se prioritariamente à experiência masculina negra, como se homens e mulheres negras ocupassem os mesmos lugares sociais e enfrentassem formas idênticas de opressão. De modo semelhante, as pautas feministas – historicamente conduzidas por mulheres brancas - tendem a invisibilizar as demandas específicas das mulheres negras. Assim, a mulher branca, embora subjugada pelo patriarcado, beneficia-se dos privilégios conferidos pela branquitude, ocupando uma posição hierárquica inferior apenas à do homem branco. O homem negro, por sua vez, embora alvo do racismo, ocupa uma posição de gênero que lhe garante determinados privilégios em relação às mulheres. Já a mulher negra, conforme afirma Kilomba, (2019, p.191) “só pode ser concebida como a “outra” dos outros”. Partindo da compreensão do sujeito negro como o “outro” em relação ao “eu” (*self*) do homem branco, a autora evidencia que a mulher negra

ocupa a posição da “outra dos outros” frente aos olhares do homem branco, do homem negro e da mulher branca.

Considerando as diversas possibilidades de debates que se abrem a partir do contexto teórico e das reflexões acima, as questões propostas para a aula 02 foram elaboradas a partir de três poemas de Carolina Maria de Jesus, autora escolhida por sua relevância enquanto escritora brasileira, mulher negra, moradora de favela e figura historicamente subalternizada pelo colonialismo ocidental. Suas obras denunciam as angústias decorrentes da pobreza e do racismo, evidenciando as desigualdades sociais brasileiras. Nesse sentido, Gonzales (2020, p. 111) afirma que a história de Carolina Maria de Jesus, representa de forma comovente “o que significa ser mulher, negra e pobre” no Brasil.

Ademais, a trajetória de Carolina Maria de Jesus concretiza o conceito de *misoginoir*, conforme definido por Bailey (2022). Embora tenha alcançado notoriedade como escritora e recebido importantes reconhecimentos, como a nomeação de membro honorário da Academia Paulista de Letras da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, além da projeção nacional e internacional obtida com a publicação de sua obra autobiográfica "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada" - *best-seller* traduzido para mais de 40 idiomas -, entre outras honrarias recebidas, a escritora foi progressivamente apagada pela mídia brasileira e pelo mercado editorial. A interrupção dos pagamentos de direitos autorais e o descaso institucional levaram-na a retornar à coleta de papel e outros materiais recicláveis como meio de subsistência, enquanto suas obras continuavam a ser traduzidas e comercializadas no exterior (Instituto Moreira Salles, 2024). Essa trajetória evidencia as dinâmicas interseccionais de raça e gênero que estruturam o silenciamento de mulheres negras no Brasil, reafirmando o caráter estrutural do *misoginoir* (Bailey, 2022) na sociedade brasileira.

A opção por Carolina Maria de Jesus - em detrimento de autores anglófonos canônicos – materializa, em certa medida, o que Maldonado-Torres (2007) conceitua como "giro decolonial" no ensino de línguas. Tal opção implica, em primeiro lugar, a descentralização da produção do conhecimento, ao privilegiar vozes do Sul Global (Sousa Santos, 2018). Além disso, essa escolha permite questionar hierarquias linguísticas historicamente estabelecidas, desafiando a hegemonia do inglês como língua única de produção. Por fim, essa abordagem também se propõe a legitimar

epistemologias corporificadas e situadas, reconhecendo a escrita de mulheres negras periféricas como forma legítima e potente de produção de conhecimento, como defende Ribeiro (2017).

Tais questões suscitadas pela vida e obra de Carolina Maria de Jesus, são propícias para uma abordagem crítico-decolonial, cujo propósito é a resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser (Mignolo; Walsh, 2018).

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2000), é entendida como uma forma de dominação exercida por um grupo - o colonizador branco - sobre outros grupos historicamente subalternizados, como negros e indígenas. Essa dominação se baseia na classificação da população pela ideia de raça, uma construção social e histórica forjada no contexto da colonização e utilizada para legitimar a hierarquização social e o controle dos corpos e saberes. Esses saberes também são menosprezados e desconsiderados, uma vez que a modernidade eurocêntrica impôs a superioridade epistemológica dos conhecimentos ocidentais, relegando os saberes dos povos colonizados à condição de inferiores, locais ou não legítimos. Assim, a colonialidade do saber se articula à colonialidade do poder ao estabelecer uma hierarquia epistêmica que nega validade e visibilidade às epistemologias produzidas fora do eixo europeu, perpetuando a subalternização de povos e territórios não europeus.

No plano ontológico, Maldonado-Torres (2007) revela a concepção colonial, excludente e preconceituosa que sustenta a formulação cartesiana do sujeito moderno no século XVI, expressa no *cogito* “penso, logo existo”. Segundo o autor, por trás desse enunciado aparentemente neutro e metafísico, há uma ética colonial de exclusão. A existência do sujeito moderno só é reconhecida se este pensar segundo a lógica da modernidade colonial, fundamentada em uma ética do conquistador - o *ego conquiro* (eu conquisto) - que antecede e legitima o *ego cogito* (eu penso). Nessa perspectiva, o pensamento só é válido quando produzido dentro de um contexto moderno e colonizador, o que desqualifica as formas de pensar e existir dos sujeitos colonizados. Esse mecanismo permite que certas existências sejam consideradas descartáveis, legitimando a escravização, o genocídio e a exclusão das epistemologias colonizadas do campo racional e do debate filosófico. Trata-se, portanto, de uma ética colonial do ser, que nega humanidade e validade epistêmica ao outro colonizado.

A escolha pela obra de Carolina Maria de Jesus revela-se mais pertinente quando se considera a realidade dos/as estudantes/ participantes da pesquisa, muitos dos/as quais são negros/as, de baixa renda e pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, grupos frequentemente alvos de discriminação e exclusão social.

A dinâmica da segunda aula manteve-se semelhante à da anterior no que se refere à apresentação das perguntas e à condução das discussões, mas incorporou uma atividade em grupos menores (formados por 4-5 estudantes), com o objetivo de estimular a interação e o diálogo entre as/os alunas/os. Essa atividade consistiu na discussão de duas questões relacionadas ao tema proposto, seguida da gravação de um *podcast* com as respostas elaboradas coletivamente.

A atividade em grupo foi concebida com o propósito de estimular a interação e o diálogo entre as/os estudantes, promovendo um ambiente propício à troca de ideias e ao desenvolvimento do pensamento crítico. Fundamentada nos princípios da aprendizagem colaborativa (Johnson et al., 2014), que enfatiza a importância do trabalho em equipe para a construção do conhecimento, a proposta buscou incentivar a participação ativa de todas/os as/os estudantes, permitindo a expressão de diferentes pontos de vista e estimulando a construção conjunta do conhecimento, tendo em vista a baixa participação discente nos debates da primeira aula.

A atividade foi organizada em três momentos interligados: primeiro, os/as estudantes se reuniram em pequenos grupos para conversar sobre as questões propostas; em seguida, construíram coletivamente respostas a partir do debate; e, por fim, registraram essas reflexões em formato de *podcast*, que funcionou como forma de avaliação. Essa dinâmica se apoia na ideia, defendida por Vygotsky (1984), de que aprendemos melhor quando temos a oportunidade de trocar experiências e conhecimentos com outras pessoas. A interação entre pares, especialmente em situações que exigem pensar criticamente questões complexas, favorece a construção conjunta de saberes e amplia as possibilidades de reflexão.

A opção pelo *podcast* como produto alinha-se aos pressupostos da multimodalidade na educação (Kress, 2010), que valoriza diferentes linguagens para expressão discente. Embora a limitação temporal tenha impedido a participação individual integral (comum em grupos numerosos), a análise dos áudios revelou que: 1) Todos os grupos concluíram a tarefa satisfatoriamente; 2) o caráter avaliativo

funcionou como elemento motivacional (Brookhart, 2013), sem comprometer a autenticidade das reflexões.

Diante do exposto, as questões elaboradas – *"What does the writer want to express?"* e *"Which humanity is she talking about?"* – articulam-se a três eixos teóricos centrais que fundamentam esta proposta pedagógica. O primeiro eixo diz respeito ao letramento crítico (Janks, 2015; Monte Mor, 2015), cuja proposta rompe com a busca por respostas únicas e absolutas, promovendo o questionamento de verdades estabelecidas. Com isso, as perguntas formuladas desestabilizam certezas sobre o conceito de "humanidade", evidenciando como a linguagem opera na constituição de exclusões e silenciamentos. O segundo eixo se ancora na pedagogia decolonial (Mignolo; Walsh, 2018), que propõe um deslocamento epistemológico por meio da valorização de saberes historicamente marginalizados. A pergunta *"Do you agree with Carolina?"* atua nesse deslocamento ao validar a perspectiva de uma mulher negra, periférica, como fonte legítima de conhecimento (Ribeiro, 2017), desafiando as hierarquias impostas pelo pensamento colonial. Por fim, o terceiro eixo refere-se à aprendizagem dialógica (Freire, 2023a), na qual o convite ao debate - expresso, por exemplo, pela pergunta *"Why?"* - concretiza uma educação problematizadora, em que o confronto de ideias e a escuta ativa produzem consciência crítica (Freire, 2023; Monte Mor, 2015, 2019).

O objetivo dessas discussões em sala de aula era incentivar os/as estudantes a se colocarem no lugar de uma mulher negra e periférica, não apenas como ato de empatia, mas como exercício de questionamento de privilégios, conforme propõe Spivak (1988). Ao provocar essa inversão de perspectivas, a proposta buscava transformar a experiência marginalizada de Carolina Maria de Jesus em uma lente epistemológica para interpretar o mundo, evidenciando as dificuldades de se compreender tal vivência a partir de lugares privilegiados. Essa prática conversa diretamente com as ideias de hooks (2013), que defende que as salas de aula devem ser lugares onde se questionam abertamente as desigualdades de poder, gênero, raça e classe que atravessam a sociedade. Para a autora, é fundamental reconhecer e desnaturalizar posições de privilégio para que a educação possa, de fato, libertar e transformar. Só assim é possível romper com os discursos que mantêm certas vozes silenciadas e construir espaços de aprendizagem mais justos, críticos e abertos a diferentes formas de existir e conhecer o mundo.

Nesta aula, 12 estudantes participaram ativamente das discussões, o que corresponde a aproximadamente 36% da turma. Considerando esse dado e o número de participantes da aula anterior, observa-se que, nas duas primeiras aulas, a participação nos debates permaneceu limitada a cerca de 12 alunos/as. No que se refere ao modo de participação, os/as estudantes eram convidados a responder de forma espontânea sempre que questionados. Constatou-se, tanto nessas aulas iniciais quanto na maioria das demais, que a participação oral ficou concentrada em um grupo recorrente de alunos/as, independentemente do idioma utilizado para a resposta - fosse inglês ou português -, uma vez que lhes foi permitido empregar a língua na qual se sentissem mais confortáveis para se expressar.

O quadro abaixo apresenta a síntese da aula 02 que foi analisada neste capítulo.

Quadro 3 - Sínteses da aula 02

| Aula 02: "How humans are we?" | |
|--|--|
| Objetivo geral | Fomentar reflexões críticas sobre o racismo incidente sobre um grupo demográfico específico: as mulheres negras. |
| Tema central | Racismo genderizado: as mulheres negras e a interseccionalidade |
| Questões analisadas no capítulo | <ul style="list-style-type: none"> - <i>What does the writer want to express?</i> - <i>Which humanity is she talking about?</i> - <i>Do you agree with Carolina?</i> - <i>Why?</i> |
| Atividade multimodal | <ul style="list-style-type: none"> - Discussão em grupos de duas questões relacionadas ao tema proposto; - Gravação de um <i>podcast</i> (em LP) com as respostas elaboradas coletivamente. |
| Número e porcentagem de estudantes que participaram das discussões | 12, o que corresponde a aproximadamente 36% da turma. |

Fonte: A Autora (2025)

Inicialmente, as perguntas eram dirigidas à turma como um todo e, assim que um/a aluno/a respondia, os demais eram incentivados a expressar sua opinião ou a complementar a fala do/a colega. A interação durante as discussões ocorria tanto entre os/as próprios/as alunos/as quanto entre eles/as e eu. Esse padrão pode ser

exemplificado por um trecho da transcrição da aula 02, realizada após a leitura do poema de Carolina Maria de Jesus:

Teacher: What does the writer want to express in the poem?

S1: That they don't like humans.

S2: Not humans, but humanity!

Teacher: But what does she want to express?

S3: Her pain.

S4: Her truth about humanity. Sua verdade sobre a humanidade.

S5: Acho que a descrença dela, ela tá desacreditando do que tá ali possa melhorar. É aquilo, é horrível e vai ficar assim.

S2: A desesperança.

S6: Eu acho que é uma perspectiva de uma pessoa que ficou à margem da sociedade. Uma perspectiva infeliz, uma perspectiva de quem desistiu completamente da ideia de felicidade, da ideia humana de, como que eu posso dizer? Cada um ser... tipo, todo mundo... cada um respeitar o outro, não importa o tom de pele, não ter racismo. Acho que ela não tem mais expectativa na humanidade diante da convivência, porque ela é uma mulher negra, escritora. Na primeira chance que ela teve de ser alguma coisa, ela não foi. Por causa de quê? Por causa da humanidade. Então, é compreensível que essa ideia seja um pouco forte, porque a perspectiva dela é rodada perante isso. Ela foi criada — toda realidade dela criada — ou para ela não ser nada ou ser humilhada. É muito complicado.

Teacher: Anyone else would like to say anything?

S7: Ela não suporta mais a humanidade.

Durante as discussões em grupo, foi observado que muitas das intervenções eram lacônicas e superficiais, sem aprofundamento suficiente para estimular debates mais amplos. Esse padrão de resposta contribuiu para a percepção de baixa participação, uma vez que a maioria dos/as estudantes se limitava a enunciados curtos que não fomentavam a construção coletiva do conhecimento. Essa tendência ficou evidente na análise das respostas de sete alunos/as selecionados como exemplo, dos/as quais apenas dois/duas (S5 e S7) formularam respostas mais desenvolvidas, contendo mais de uma frase, enquanto os/as demais se restringiram a contribuições breves e pontuais.

Quanto aos/as alunos/as que não responderam diretamente às questões, a maioria demonstrou atenção às falas dos colegas, embora, em alguns momentos,

tenham ocorrido conversas paralelas. Presume-se que parte dessas interações estivesse relacionada aos temas em debate, ainda que não fossem compartilhadas com o grupo, enquanto outras possivelmente se desviavam da discussão proposta. Além disso, foi observada a presença do uso de celulares²⁶ durante as interações, o que pode ter prejudicado o engajamento e concentração dos/as estudantes ao longo da atividade.

Ao perceber as conversas paralelas e/ou o uso dos dispositivos móveis eu intervinha, incentivando os/as estudantes a participarem ativamente das discussões. Em diversas ocasiões, foram realizadas convocações diretas para ampliar a participação dos/as alunos/as, conforme exemplificado a seguir:

Teacher: Alguém tem alguma opinião diferente? A escritora estava falando sobre uma humanidade específica? Qual humanidade ela tá falando? *What do you think?* Cada um pode dar sua opinião, gente, não tem uma receita, a gente vai conversando fazendo vocês pensarem sobre. *What do you think?*

Após o incentivo à participação, alguns/mas aluno/as – geralmente os/as mesmos/as – acrescentavam novas contribuições ao debate. No entanto, aqueles/las que participavam pouco permaneciam predominantemente como ouvintes, sem se engajar ativamente na discussão.

Freire (2023) defende que a educação deve ser dialógica e libertadora, incentivando os/as alunos/as a questionarem e a problematizarem a realidade. Contudo, a educação bancária, que sempre anulou a voz crítica dos/as estudantes, ainda parece estar muito presente na vida dos/as discentes que, talvez por essa razão, tenham preferido o silêncio à participação ativa.

Embora eu acreditasse, então, que apenas a formulação de questões crítico-decoloniais e o convite ao debate fossem o suficiente para instigar todos/as os/as estudantes a participarem, a partir dos resultados obtidos e após uma autocrítica reflexiva (Takaki, 2020) durante este processo de escrita, reconheço que faltou-me planejar e experimentar recursos pedagógicos alternativos que fomentassem um ambiente de insurgência discursiva e afetiva (Walsh, 2013). Agora, após a execução das aulas e ao longo da escrita desta pesquisa, levanto questionamentos sobre a minha prática naquele contexto: será que, se eu tivesse criado mais espaços

²⁶ Esta pesquisa foi realizada antes da publicação da Lei nº15.100/2025, que regulamentou o uso de celulares nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

acolhedores fora da sala de aula convencional, teria obtido uma participação mais ampla? Será que minha autoridade de professora, posicionada à frente da turma, fazendo as perguntas e conduzindo as discussões - como um maestro diante de sua orquestra - não acabou por reforçar uma ideia de educação transmissiva e assim intimidou alguns alunos/nas?

Após a realização da aula 02, emergiu em mim um sentimento inicialmente difuso em relação à pouca participação dos/as estudantes. Refletindo com calma, esse sentimento foi identificado como frustração, sendo posteriormente registrado em um vídeo²⁷, no qual expressei minhas percepções:

[...] Logo que ela (a aula) terminou, fui para casa me perguntando o que eu estava sentindo, pois saí com uma sensação não muito clara. Mais tarde, comecei a refletir — tanto que este vídeo não foi gravado imediatamente após a aula. Minha aula terminou às 11h50, almocei e fui para casa ainda sem entender o que sentia. Depois, percebi que saí um pouco frustrada.

[...]

Ao conduzir a pesquisa, percebi que eles estavam muito tímidos. Mesmo permitindo que aqueles com mais dificuldade respondessem em português, poucos o faziam. Em inglês, também havia poucos que respondiam.

[...]

Poucos alunos, tanto em inglês quanto em português, participaram ativamente. Alguns até responderam, mas de forma muito tímida e, muitas vezes, o gravador nem captava suas respostas. Em alguns casos, precisei repetir a resposta para garantir que fosse registrada para análise posterior.

Isso me gerou um sentimento muito grande de frustração. Não sei se minhas expectativas eram altas, esperando que a turma participasse mais, seja em português ou em inglês.

Esse sentimento de frustração decorreu de uma quebra de expectativas, conforme evidenciado na transcrição anterior: “Não sei se minhas expectativas eram altas, esperando que a turma participasse mais, seja em português ou em inglês.” A construção dessa expectativa ocorreu em um momento anterior à pesquisa, uma vez que eu já acompanhava a turma como docente regente desde 2022, ministrando a disciplina de LP, como citado anteriormente.

Convém recordar os motivos pelos quais escolhi essa turma como grupo participante da geração de dados. Os fatores foram: a participação ativa dos/as estudantes nas discussões propostas durante as aulas de LP; o relato de um professor

²⁷ Link do vídeo no YouTube: <https://youtu.be/iSCsySZtaL4>

de Língua Inglesa da turma, que indicava que muitos alunos/as possuíam habilidades comunicativas no idioma; e o vínculo afetivo desenvolvido entre os/as alunos/as e eu ao longo de três semestres.

Ao ser surpreendida pela baixa participação dos/as alunos/as nas discussões, enquanto professora-pesquisadora, busquei realizar uma autocrítica reflexiva (Takaki, 2020, p. 13) com o propósito de reavaliar “questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas” subjacentes à minha prática docente, a fim de elaborar estratégias para enfrentar esse desafio. Inicialmente, esse processo ocorreu de maneira inconsciente, como evidencia o seguinte relato: “Logo que ela (a aula) terminou, fui para casa me perguntando o que eu estava sentindo, pois saí com uma sensação não muito clara.”

Posteriormente, por meio de uma reflexão mais consciente, foi possível nomear esse sentimento: “Depois, percebi que saí um pouco frustrada.” A partir dessa constatação, tornou-se evidente a necessidade de modificar a dinâmica das aulas subsequentes: “Isso me deixou bem frustrada, pensando em como devo agir nas próximas aulas.” Dessa forma, foi delineada uma nova estratégia para estimular a participação dos/as alunos/as: “Minha esperança é que, em grupos, possam discutir de forma mais aberta e menos tímida.”

Essa decisão foi orientada pelo desejo de criar um ambiente mais aberto e acolhedor, favorecendo o compartilhamento de ideias entre os/as estudantes. Ressalto que, naquele contexto, não estavam claras as razões para a baixa participação nas discussões em grande grupo, mas algo precisava ser feito para que houvesse maior engajamento dos/as alunos/as nas discussões. Assim, mesmo que de forma inconsciente e buscando criar algo que alterasse o comportamento da classe, ao considerar a possibilidade de dividir a turma em grupos e transferir os debates para os próprios/as alunos/as, abri mão de uma postura autoritária, buscando criar condições propícias de aprendizagem e transformar a sala de aula em um espaço comunitário, pautado pelo diálogo e pela escuta, como defende hooks (2013).

Ao planejar a aula concentrando o debate na figura do professor, eu não havia considerado a possibilidade de estar transmitindo uma imagem de autoridade e de detenção do saber. Em minhas considerações em vídeo, tampouco ponderei que essa postura autoritária poderia ter inibido os/as alunos/as de expressarem suas opiniões diante de toda a turma. Somente agora, refletindo, *a posteriori*, acerca das mudanças

adotadas, é que verifico que, de modo inconsciente, minhas suposições apontaram para a necessidade de alterar a dinâmica da sala, bem como a dinâmica de poder, a fim de deixar os/as alunos/as mais à vontade.

Foi a partir desse movimento de análise e revisão da minha prática que pude ressignificar a experiência vivida. Sendo assim, o que inicialmente me abalou com um sentimento de frustração, foi ressignificado após a autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), gerando um sentimento de esperança ao repensar as estratégias que poderiam aumentar a participação dos/as estudantes nas atividades.

Ao observar e levantar possíveis causas para a baixa participação dos/as estudantes nas discussões das aulas 01 e 02, vários fatores foram considerados. Entre eles, destacam-se: 1) a timidez diante do uso do gravador de voz; 2) o receio de expor opiniões perante os/as colegas; 3) processos de desenvolvimento do pensamento crítico ainda em construção; e 4) o desinteresse pelas temáticas abordadas. Essa reflexão pode ser ilustrada no seguinte trecho do registro do diário de campo:

Não sei se o gravador os deixa inibidos ou se é o fato de precisarem responder na frente dos colegas. Talvez alguns nem tenham uma opinião formada ou um pensamento crítico suficiente para responder. Vou continuar observando isso ao longo das aulas.

Ao adotar uma postura de abertura e de aprendizagem junto aos/às estudantes (“vou continuar observando isso ao longo das aulas”), busquei me posicionar de acordo com o que Freire (2023b) propõe como atitude dialógica e ética no espaço educativo. Para o autor, ensinar exige respeito à autonomia do outro e a capacidade de se colocar como sujeito inacabado, aberto ao inédito e à constante aprendizagem. Nesse sentido, a decisão de observar atentamente as formas de participação dos/as estudantes ao longo das aulas e de reconhecer as limitações e tensões do processo não se configura como uma fragilidade do trabalho docente, mas como um gesto político e pedagógico de escuta e de construção coletiva do conhecimento.

Essa postura rompe com a lógica verticalizada da educação bancária de Freire (2023a), na qual o/a professor/a deposita saberes prontos nos/as estudantes, e se aproxima de uma educação problematizadora e dialógica, na qual professora e estudantes aprendem e se transformam mutuamente a partir das experiências compartilhadas no processo educativo. Como afirma Freire (2023b, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Assim, manter-me

aberta à escuta e à aprendizagem com a turma permitiu-me não apenas acompanhar os movimentos e resistências dos/as estudantes, mas também reconstruir as práticas pedagógicas de forma mais significativa e comprometida com os princípios dos letramentos crítico-decoloniais que fundamentam esta pesquisa.

Diante disso, um ajuste na dinâmica das aulas se fez indispensável, pois, além do papel de pesquisadora – para o qual a participação de um número reduzido de alunos/nas poderia ser suficiente para a geração de dados – havia também a responsabilidade enquanto professora da turma, o que implicava em uma preocupação com a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, incluindo aqueles que não estavam interagindo ativamente. Diante dessa preocupação, foram implementadas alterações na condução das aulas seguintes. Considerando minhas pressuposições diante da falta de participação, optei, em um primeiro momento, por priorizar as discussões em grupo, por compreender que essa estratégia se mostraria mais viável e efetiva no estímulo à participação discente. A escolha fundamenta-se na concepção de que o trabalho em equipe contribui significativamente para a construção do conhecimento (Johnson et al., 2014). Na atividade em grupos realizada na aula 02, foi possível perceber um maior engajamento dos/as estudantes nas discussões, especialmente quando estavam entre colegas com os quais demonstravam maior afinidade. Nessas interações, os/as estudantes mostraram-se mais à vontade para expor suas opiniões.

Esse processo pode ser compreendido a partir da perspectiva de *design* e *redesign*, proposta por Cope e Kalantzis (2011). Segundo os autores, a prática pedagógica é constituída por designs disponíveis – ou seja, estratégias, recursos e formas de interação previamente existentes no repertório da cultura escolar – que são mobilizados no planejamento e na condução das atividades em sala de aula. No entanto, a ação docente não se limita a simplesmente replicar essas formas estabelecidas. Ao interagir com o contexto concreto da turma e com as respostas e com os silêncios dos/as estudantes, realizo um *redesign*, ou seja, reelaboro e transformo minhas estratégias e práticas, considerando os sentidos produzidos no ambiente educacional e as demandas emergentes no processo de ensino aprendizagem.

Essas alterações não apenas ampliaram a participação, como também possibilitaram a produção de reflexões mais elaboradas, alinhadas à proposta de uma educação crítica e decolonial.

3.1.3 Aula 03 - *Children of the land*

A aula 03 (APÊNDICE E) teve como temática a indigenofobia e manteve uma dinâmica que incluía diversas perguntas direcionadas ao grande grupo. No entanto, foram incorporadas duas questões para discussão em pequenos grupos e uma atividade de escrita individual, cujos resultados deveriam ser publicados no *Padlet* e comentados pelos demais grupos. Observou-se um aumento, em relação às duas primeiras aulas, no número de alunos/as que participaram das respostas coletivas, totalizando 15 estudantes, o que corresponde a 45% da turma.

A escolha da temática indígena para integrar as discussões sobre o racismo partiu da necessidade de promover uma reflexão crítica entre os/as estudantes acerca das violências históricas e atuais sofridas pelos povos originários. Essas comunidades continuam sendo afetadas por processos iniciados na colonização e perpetuados pela lógica da colonialidade de poder (Quijano, 2000). Além disso, trata-se de uma realidade próxima ao cotidiano dos/as estudantes, considerando a presença significativa de comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul e no estado vizinho, Mato Grosso, e do histórico conflito por terras na região (Flores, 2018; Monteiro 2020). Diante disso, discutir esse tema torna-se essencial para estimular mudanças no *habitus interpretativo* dos/as estudantes (Monte Mór, 2019), na expectativa de que essas transformações contribuam, futuramente, para o giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007) e para a construção de uma sociedade mais justa, plural e livre de preconceitos.

De acordo com Monte Mór (2019, p. 320), o *habitus interpretativo* pode ser compreendido como um senso comum construído e sustentado socialmente, cujos discursos e práticas são atravessados por “forças políticas, sociais e culturais dominantes”. Esses *habitus* moldam modos de ver, dizer e interpretar o mundo, naturalizando hierarquias e relações de poder que sustentam as desigualdades sociais. Assim, ao propor reflexões sobre a realidade indígena e os conflitos territoriais na região, busquei tensionar esse *habitus interpretativo*, desestabilizando sentidos

cristalizados e abrindo espaço para leituras mais críticas e decoloniais das relações sociais e históricas.

Em razão da temática, bem como das alterações realizadas, foi verificado que as respostas produzidas a partir das discussões em grupo demonstraram maior profundidade, bem como um posicionamento mais crítico e alinhado a uma perspectiva decolonial. Um exemplo disso pode ser observado na aula 03. Após as discussões, cada grupo apresentou suas reflexões oralmente para a turma. As perguntas propostas foram as seguintes: a) *Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between indigenous people and nature is like.* b) *Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between non-indigenous people and nature is like.* Como a atividade envolveu um número significativo de grupos, resultando em uma grande quantidade de textos, apresento a seguir algumas das respostas que sintetizam a ideia geral da turma em relação à primeira questão, uma vez que houve ampla convergência entre as respostas.

Group 1: Eu creio também que até por conta da natureza ser algo mais religioso para eles, o respeito fica nítido, que pra eles é bem mais do que pra gente, porque como por ser algo sagrado eles respeitam mais e tomam mais cuidado.

Group 2: We thought that the indigenous people always had a social relation to the religion, the culture based on the nature. Like they see the nature as an authority above... above them... you know... so... we thought that they have always looked for (sic) the nature as an authority. They need there... they are a part of the nature and the nature aham is... is their house.

Group 3: For them (indigenous) the nature is alive, and the environment is part of their lives, because all the resources they have in their lives is based on nature.

Group 4: Indigenous people probably think that nature is part of them, part of their body, so they really take care of it. The nature is everything to them.

Levando em consideração as respostas acima, é possível perceber que, a partir de uma atividade que estimula a aprendizagem colaborativa (Johnson et al., 2014), as construções de sentido dos/as estudantes passaram de elaborações lacônicas para respostas mais elaboradas. Por exemplo, as respostas dos grupos à questão sobre a relação dos povos indígenas com a natureza, mostram que os/as estudantes compreendem que, para os indígenas, a natureza não é uma posse, mas uma (co)constituição. Esse conhecimento pode ser interpretado sob uma perspectiva

decolonial, uma vez que suas concepções se alinham às visões dos próprios povos indígenas.

Para embasar essa análise, recorro a Krenak (2020), que argumenta que a humanidade faz parte de um organismo vivo denominado Terra, embora parte dela a enxergue como uma entidade separada. Do seu lugar de fala como indígena, o autor enfatiza: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (Krenak, 2020, p. 16-17). Dessa forma, é possível observar uma convergência entre as respostas dos/das estudantes e a perspectiva expressa por Krenak, reforçando a ideia de uma compreensão compartilhada sobre a relação entre humanidade e natureza. O quadro abaixo apresenta a síntese na aula 03 que foi analisada neste capítulo.

Quadro 4 - Sínteses da aula 03

| Aula 03: <i>Children of the land</i> | |
|---|--|
| Justificativa para a escolha da temática | Integrar as discussões sobre o racismo baseou-se na necessidade de promover uma reflexão crítica entre os/as estudantes acerca das violências históricas e contemporâneas sofridas pelos povos originários. |
| Tema central | Indigenofobia e relação com a natureza: refletindo sobre os povos originários e o meio ambiente. |
| Exemplos de questões propostas para discussão em pequenos grupos apresentadas no capítulo | - <i>Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between indigenous people and nature is like.</i> - <i>Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between non-indigenous people and nature is like.</i> |
| Atividade multimodal | - Atividade de escrita individual respondendo uma questão; - Duas questões para discussão em pequenos grupos, cujos resultados deveriam ser publicados no Padlet ²⁸ e comentados pelos demais grupos. |
| Número e porcentagem de estudantes que participaram das discussões orais | 15 estudantes, o que corresponde a 45% da turma. |

Fonte: A Autora (2025)

3.1.4 Aula 04 - *Every life matters*

²⁸ Link da atividade no Padlet: <https://padlet.com/noemisilva5/class-03-lw0hhhzgeog0n5ou>

Na aula 04 (APÊNDICE F), cuja temática abordada foi o preconceito contra a comunidade LGBTQIAPN+, houve uma redução na quantidade de perguntas dirigidas ao grande grupo, com ênfase em atividades que envolviam discussões e pesquisas em grupos menores, seguindo o *redesign* adotado a partir da autocrítica reflexiva. Como resultado dessa adaptação, verificou-se um aumento na participação estudantil, totalizando 22 alunos/nas, o que equivale a quase 70% da turma.

O objetivo dessa aula foi discutir questões sobre o preconceito e a violência direcionados à comunidade LGBTQIAPN+, compreendendo tais opressões como parte dos efeitos duradouros da colonialidade do poder, do saber e do ser (Mignolo, 2010). Como aponta Lugones (2008), a colonialidade instaurou não apenas uma hierarquia racial, mas também uma lógica cisheteronormativa que legitima determinadas formas de existência e marginaliza outras. Nesse sentido, a exclusão e a violência contra corpos dissidentes de gênero e sexualidade são expressões de uma colonialidade que ainda organiza nossos modos de perceber e categorizar sujeitos. Assim, inserir o debate sobre a LGBTQIAPN+fobia no contexto escolar é essencial para provocar o deslocamento de olhares normativos e estimular nossos/as estudantes a desenvolverem um reposicionamento ético e crítico, capaz de contribuir para a transformação de imaginários sociais e para a construção de um mundo mais justo e plural.

Por conseguinte, a aula 04 também propôs uma atividade de discussão em grupos, na qual os/as estudantes deveriam discutir duas questões e, após um determinado tempo, compartilhar suas respostas com a turma. A atividade envolveu a análise de duas perguntas: a) *Considering the individuals in the LGBT community. Are there personal traces/characteristics that make someone acceptable by the broad society?* B) *Can these traces/characteristics incite prejudices inside the LGBT community? How?*

As perguntas partem de uma perspectiva crítica, segundo a qual os corpos LGBTQIAPN+ são, em certa medida, construções discursivas sociais de gênero (Butler, 2019). Nessa perspectiva, busca-se questionar de que forma esses discursos constitutivos de corpos LGBTQIAPN+ são recebidos tanto por sujeitos heteronormativos quanto pela própria comunidade LGBTQIAPN+, além de refletir sobre como podem emergir conflitos entre diferentes discursos.

Essas questões fundamentam-se na proposta de Butler (2019), que compreende que o gênero é marcado por uma certa performatividade e que o corpo não possui um ser calcado apenas numa verdade biológica e alienada de seus atos, gestos e desejos, ou seja, o gênero está ancorado no corpo e nos atos desse corpo,

em outras palavras, atos, gestos e desejos produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (Butler, 2019, p.235).

Além de partir de uma perspectiva crítica sobre o gênero, pensando-o não como verdade biológica, mas como discurso, as perguntas buscam mostrar como esse discurso pode conflitar com outros discursos estabelecidos.

Com tais questionamentos, a aula buscou aproximar os/as estudantes da radicalidade do pensamento de Butler (2019), que se consolida como uma das mais importantes pensadoras deste século no campo da teoria de gênero, levando-os a refletir sobre os limites e as consequências da performatividade de cada gênero:

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. [...] Eu sugeriria, igualmente, que o travesti subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo, e zomba efetivamente do modelo expressivo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade de gênero (Butler, 2019, 236).

A seguir, apresento a transcrição da resposta de dois grupos, bem como o comentário de um aluno que trouxe o relato da experiência de uma pessoa da comunidade LGBTQIAPN+. Trata-se de uma mulher trans que - segundo os próprios/as estudantes - está entre as que mais sofrem preconceito, tanto dentro quanto fora da comunidade.

S1: Na primeira pergunta, a gente concluiu que tem algumas características de estereotipagem. Essas características vão desde cor de pele até condição financeira ou do físico mesmo. É mais fácil um homem branco gay ser aceito do que um homem preto e pobre ser

aceito, ou uma mulher, por exemplo, magra ser mais aceita do que uma mulher gorda. Da segunda pergunta, tem algumas características que, no caso de estereótipo, fazem com que, dentro da comunidade, não serem aceitas, dentro da comunidade mesmo. Por exemplo, tem muitos estereótipos de que todo gay é muito afeminado ou toda lésbica tem que ter um jeito mais masculino, e isso faz com que gere certas rivalidades dentro da comunidade.

S2: A gente teve o mesmo pensamento e a mesma ideia do grupo anterior. Vou ler: O grupo, ao geral, pensa que dentro da própria comunidade LGBT, de forma interna, existe, sim, esse preconceito enraizado, como, por exemplo, um homem gay padrão. Ele consegue muito mais relacionamentos do que um gay mais afeminado. Esse é um preconceito enraizado dentro da própria comunidade. Quando a gente abrange e fala de forma geral, a gente quis retratar aqui que tem mulheres que têm aparência mais padrão, são mais aceitas pela sociedade e sofrem menos preconceitos do que as que são estereotipadas. Por exemplo, drag queens que são, aparentemente, vistas como drag queens sofrem muito mais preconceito do que um homossexual padrão, que não apresente trejeitos afeminados. Isso implica diretamente no preconceito e também dentro da própria comunidade.

S3: Professora, meu pai faz Psicologia e, na sala dele, tinha uma mulher trans. Ela disse para ele, uma vez, que é muito comum ela chegar numa vaga de emprego e associarem a pessoa a viver de farra, a uma vida noturna, e que, se ela entrasse no emprego, ela não ia comparecer sempre porque ela ia tá de ressaca, pois ia tá todo dia em festa, ia dormir muito porque madruga todo dia. Ela falou isso pro meu pai, que muitas pessoas têm esse preconceito.

Notei que os/as alunos/as conseguiram identificar que sobre determinados corpos o discurso de poder incide de maneira distinta. Trata-se de uma refinada capacidade crítica de perceber que os corpos LGBTQIAPN+ entram em conflito com as normas de poder de acordo com seu maior ou menor alinhamento à heteronormatividade.

Nesse sentido, hooks (2024) chama a atenção para as sutilezas dessa capacidade crítica ao analisar o contexto das mulheres negras lésbicas no movimento feminista:

Não é de admirar então que, conforme o movimento feminista lançava suas críticas perspicazes ao patriarcado, as escritoras e pensadoras negras, lésbicas tenham sido o pioneiro grupo de mulheres negras a acrescentar sua voz à luta. [...] (A poeta Audre) Lorde complementou: “a lésbica negra tem sofrido crescentes ataques tanto de homens negros quanto de mulheres negras heterossexuais [...] A lésbica negra é uma ameaça emocional apenas para as mulheres negras cujos sentimentos de afinidade e amor com relação a outras mulheres

negras são, de alguma maneira problemáticos” hooks (2024, p. 215-216).

Diante das perguntas críticas formuladas sobre o gênero, notei que as respostas dos/as alunos/as conseguiram elaborar um raciocínio no sentido de compreender que o sujeito não é apenas produtor de discurso, mas, antes de tudo, produto dele. Ou seja, o sujeito é, muitas vezes, determinado por discursos preexistentes e sofre as consequências de estar atrelado às estruturas de poder que esses discursos sustentam.

As respostas dos/as alunos/as se aproximaram significativamente da proposta crítica de Butler (2019), para quem

compreender a identidade como uma *prática*, e uma prática significativa, é compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística. [...] A ordem de ser de um dado gênero produz fracassos necessários, uma variedade de configurações incoerentes que em sua multiplicidade excedem e desafiam a ordem pela qual foram geradas. Além disso, a própria ordem de ser de um dado gênero ocorre por caminhos discursivos: ser uma boa mãe, ser um objeto heterossexualmente desejável, ser uma trabalhadora competente, em resumo, significar uma multiplicidade de garantias em resposta a uma variedade de demandas diferentes, tudo ao mesmo tempo (Butler, 2019, p. 249 a 251).

A capacidade dos/as alunos/as de perceber que os sujeitos são atravessados e determinados por certos discursos - e que suas ações e performances podem tanto perpetuar quanto tensionar esses discursos - representa um amadurecimento crítico que era justamente o objetivo das questões propostas. Tal capacidade crítica permite ainda que os/as estudantes reconheçam que um sujeito pode ser atravessado por discursos de poder não apenas no que tange ao gênero, mas também a questões de ordem econômica, social, racial, entre outras. Nesse sentido, a partir de Lugones (2008), é possível compreender que essas marcas identitárias não atuam de forma isolada, mas de maneira interseccional, constituídas historicamente pela colonialidade do poder, que articulou raça, gênero e classe para organizar e hierarquizar sujeitos e corpos dentro da lógica moderna/colonial (Quijano, 2000). Assim, o reconhecimento dessa interseccionalidade possibilita aos/às estudantes uma leitura mais complexa e crítica das relações de poder que atravessam suas experiências e contextos.

As respostas apresentadas pelos/as estudantes na atividade proposta na aula 04 evidenciam o desenvolvimento de uma capacidade crítica que ultrapassa a mera identificação de preconceitos ou desigualdades, alcançando a compreensão de como os discursos de poder operam na constituição dos sujeitos e na legitimação de certas performances de gênero em detrimento de outras. Essa capacidade crítica, ao se voltar para as normas que regem os corpos LGBTQIAPN+ tanto na sociedade heteronormativa quanto no interior da própria comunidade, pode ser relacionada a uma perspectiva crítico-decolonial, na medida em que problematiza os discursos hegemônicos que historicamente definem o que é considerado legítimo, aceitável ou civilizado - deslocando o olhar para as margens e evidenciando as hierarquias simbólicas que sustentam tais definições (Mignolo, 2010).

A condução da aula, ao dialogar com os pressupostos de Butler (2019) e ao formular questões que tensionam o caráter naturalizado do gênero, criou condições para que os/as estudantes, por meio do debate e do compartilhamento de experiências pessoais, identificassem as interseções entre discursos de poder e práticas cotidianas. As conclusões dos/as alunos/as se alinham ao que Quijano (2000) denominou de colonialidade do poder, mecanismo que naturaliza a superioridade de determinados corpos, saberes e modos de existência em detrimento de outros, operando não apenas no campo econômico ou racial, mas também na gestão discursiva dos gêneros e sexualidades.

Ao incorporar relatos pessoais e experiências de sujeitos historicamente silenciados, a proposta didática rompe com o cânone normativo e propõe aos/as estudantes o exercício de ouvir e validar epistemologias produzidas nas margens - o que aproxima a prática de uma pedagogia decolonial (Walsh, 2009). Nessa direção, Mignolo (2010) destaca a urgência de desobedecer epistemicamente aos padrões de conhecimento impostos pela modernidade/colonialidade, criando espaços para que outras narrativas e formas de existência sejam legitimadas como produtoras de saber.

A leitura das respostas dos grupos revela também que os/as estudantes começaram a perceber os efeitos perversos das normatividades de gênero não apenas na relação heteronormativa, mas no interior das próprias comunidades LGBTQIAPN+, compreendendo que tais hierarquizações resultam de uma lógica colonial de classificação social e subjetiva. Nesse sentido, o conceito de colonialidade de gênero formulado por Lugones (2014) é fundamental para compreender como as

opressões de gênero e sexualidade estão enredadas nas estruturas coloniais, racializadas e patriarcais que ainda operam nas sociedades contemporâneas.

Assim, além de uma ampliação expressiva da participação oral dos/das discentes (quase 70%, embora ainda distante de uma participação integral), é possível afirmar que, do ponto de vista qualitativo, o debate possibilitou um nítido amadurecimento crítico. Tal amadurecimento se constata na capacidade dos/as estudantes de reconhecer que os sujeitos são atravessados e determinados por discursos de poder e que suas ações e performances podem tanto perpetuar quanto tensionar essas normatividades. Como propõe hooks (2013), esse reconhecimento constitui o passo inicial para práticas de resistência e transformação, situadas na intersecção entre crítica, ética e emancipação.

O interesse demonstrado pelos/as estudantes na discussão sobre as questões LGBTQIAPN+ pode ser compreendido a partir da perspectiva de que a aprendizagem crítica se torna mais significativa quando se conecta às experiências concretas e afetivas dos sujeitos envolvidos. Como aponta bell hooks (2013), a sala de aula pode se constituir como um espaço de construção coletiva de saberes quando os conteúdos abordados dialogam com as realidades, os desejos e os enfrentamentos cotidianos dos/as estudantes, favorecendo um ambiente de escuta, identificação e pertencimento.

Nesse contexto, a presença de um número expressivo de estudantes pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ na turma fez com que o tema ultrapassasse o campo abstrato e se tornasse uma oportunidade para verbalizar vivências, problematizar preconceitos e refletir sobre as normas que regulam os corpos e as sexualidades. Assim, como defende Freire (2023a), o processo de conscientização crítica passa, necessariamente, pela problematização da realidade imediata do/a estudante, conferindo-lhe voz e agência no debate. Ao possibilitar a abordagem de um tema sensível e relevante para parte significativa da turma, a atividade criou as condições para que os/as estudantes se sentissem implicados/as no processo formativo, exercitando a crítica a partir de seus próprios lugares sociais e subjetivos. O quadro abaixo apresenta a síntese na aula 04 que foi analisada neste capítulo.

Quadro 5 - Sínteses da aula 04

| Aula 04: Every life matters | |
|---|---|
| Objetivo geral | Discutir questões sobre o preconceito e a violência direcionados à comunidade LGBTQIAPN+. |
| Tema central | Preconceito de gênero |
| Exemplos de questões propostas para discussão em pequenos grupos apresentadas no capítulo | - a) <i>Considering the individuals in the LGBT community. Are there personal traces/characteristics that make someone acceptable by the broad society?</i> - b) <i>Can these traces/characteristics incite prejudices inside the LGBT community? How?</i> |
| Número e porcentagem de estudantes que participaram das discussões | 22, o que corresponde a 66,66% da turma. |

Fonte: A autora (2025)

O aumento da participação dos/as estudantes, tanto nas atividades desenvolvidas em grande grupo - como demonstrado pelos dados quantitativos - quanto nas discussões realizadas em grupos menores, evidencia a importância de um repensar pedagógico que favoreça a transformação das práticas de ensino. Tal transformação deve contemplar práticas que estimulem a ampliação de perspectivas e interpretações, bem como o desenvolvimento de letramentos críticos e a construção de sentidos, conforme propõe Monte Mór (2019, p. 325), ao enfatizar a necessidade de promover a "expansão de perspectivas e interpretações, letramentos críticos e *meaning making*". Em outras palavras, trata-se de fomentar a "construção e reconstrução de sentidos" (p. 324), possibilitando que os sujeitos envolvidos no processo educativo (inclusive o professor) atuem de forma mais reflexiva, participativa e crítica diante das práticas escolares e dos contextos socioculturais que os atravessam.

Embora tenha sido observado um aumento na participação ativa dos/as estudantes durante as discussões orais em grande grupo em comparação às duas primeiras aulas, tal envolvimento não ultrapassou os quase 70% da turma. Ademais, a participação manteve-se concentrada nos mesmos/as alunos/as, enquanto os demais 30% permaneceram, em sua maioria, em silêncio, mesmo diante das diversas convocações realizadas com o intuito de incentivar a participação de todos. Apesar de a participação ter tido um aumento, a não participação de parte da turma continuou alimentando as inquietações levantadas após a aula 02. O quadro abaixo apresenta

o resumo da participação oral discente nas aulas da pesquisa que foram analisadas neste trabalho.

Quadro 6 - Resumo da participação oral discente nas aulas da pesquisa

| Nº da aula | Temática discutida | Objetivo | Número de participantes | Total de estudantes |
|------------|--|--|---|---------------------|
| Aula 01 | Mapas, poder e lugar no mundo: uma reflexão crítica decolonial. | Investigar as percepções das/os estudantes sobre seu lugar no mundo (cartográfico e simbólico) a partir da relação entre mapas, poder e colonialidade. | entre 10 e 12 (entre 30% e 36, 36% do total de alunos/as) | 33 |
| Aula 02 | Racismo genderizado: as mulheres negras e a interseccionalidade | Fomentar reflexões críticas sobre o racismo incidente sobre um grupo demográfico específico: as mulheres negras. | 12 (36, 36% do total de alunos/as) | 33 |
| Aula 03 | Indigenofobia e relação com a natureza: refletindo sobre os povos originários e o meio ambiente. | Fomentar reflexões críticas sobre o racismo praticado contra os indígenas. | 15 (45, 5% do total de alunos/as) | 33 |
| Aula 04 | Preconceito de gênero | Discutir questões sobre o preconceito e a violência direcionados à comunidade LGBTQIAPN+. | 22 (66, 66% do total de alunos/as) | 33 |

Fonte: A autora (2025)

Diante da participação ativa de mais da metade dos/as alunos/as e da fluidez observada nas discussões sustentadas por essa parcela da turma em grande grupo, optei por não interpelar diretamente os/as estudantes que permaneciam em silêncio, o que resultou na ausência de indagações quanto às possíveis razões que justificassem a pouca participação desse grupo.

Com base nas experiências de cada encontro, busquei estratégias de ajuste didático que possibilitassem tornar as aulas subsequentes mais produtivas e capazes de promover maior engajamento entre todos/as os/as estudantes.

Contudo, preciso reconhecer que todas as ações tomadas, mesmo com a intenção de ampliar a participação dos/as estudantes, partiram das minhas próprias suposições, sem que, em nenhuma ocasião - somente ao final, na roda de conversa - eu os questionasse diretamente sobre as razões de seu silêncio e não participação.

Naquele momento, muitas questões atravessaram minha mente - entre elas, a de que eu precisava concluir as aulas para gerar os dados e que não poderia “perder tempo” investigando fatos que, supostamente, eu já havia interpretado. No entanto, percebo agora que, em alguma medida, o modelo de educação transmissiva - aquele no qual fomos formados desde a infância e, muitas vezes, também treinados para reproduzir durante a graduação - ainda persiste, mesmo diante dos esforços para transformá-lo em uma prática crítica e decolonial. Freire (2023a, p. 81) denuncia justamente essa postura quando aponta que, na educação bancária, “o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária”, ou seja, mantém-se como autoridade e detentor exclusivo do saber diante de estudantes considerados passivos e ignorantes. Reconhecer esse traço em minha própria prática é parte do processo de desaprendizagem e reconstrução pedagógica que a proposta crítico-decolonial exige.

À medida que as aulas avançavam, optei por reduzir os questionamentos direcionados ao grande grupo e conduzi a turma a uma nova dinâmica de participação, priorizando discussões em grupos menores. Essa estratégia teve como objetivo favorecer a criação de um ambiente mais acolhedor e participativo, especialmente para os/as estudantes que se mostravam menos dispostos/as a interagir no coletivo. Inicialmente, os grupos discutiam entre si as questões propostas e, em seguida, compartilhavam suas respostas com o restante da turma, promovendo a socialização das reflexões construídas de forma colaborativa.

A proposta de diversificar as formas de apresentação das produções discentes dialoga com a concepção de multimodalidade desenvolvida por Kress (2010), que compreende a comunicação e a construção de sentidos como processos mediados por diferentes modos semióticos - como a linguagem escrita, oral, visual e digital - que, combinados, potencializam a produção de significados. Nesse sentido, foram incorporadas à prática pedagógica estratégias variadas de compartilhamento, tais como a criação de *podcasts*, entrega de textos escritos, postagem de respostas na plataforma *Padlet* (com comentários colaborativos entre os grupos), utilização do *Mentimeter* e debates mediados por *WhatsApp*. A adoção dessas atividades buscou não apenas diversificar os suportes e linguagens, mas também ampliar as possibilidades de engajamento, considerando as múltiplas formas pelas quais os/as estudantes constroem sentidos e participam ativamente das discussões propostas.

Todas essas propostas metodológicas representam tentativas de incentivar a participação e o engajamento dos/as estudantes nas atividades desenvolvidas. Elas foram concebidas como estratégias para concretizar o sentimento que expressei no vídeo-relato gravado por mim: “Minha esperança é que, em grupos, possam discutir de forma mais aberta e menos tímida”. As produções dos/as estudantes, portanto, foram compreendidas como desdobramentos dessas interações, dando continuidade às discussões iniciadas nos grupos. No entanto, reconheço que não havia garantias de que essa expectativa - ou esperança - de maior abertura, participação e engajamento efetivamente se realizasse, uma vez que todas essas ações foram pensadas sem consultar os/as estudantes, como citado anteriormente.

Situação semelhante é discutida por Takaki e Ifa (2014), ao analisarem o relato de um estudante universitário em estágio supervisionado. Deparando-se com a resistência dos/as alunos/as às aulas de língua inglesa em uma escola estadual, inicialmente sentiu-se frustrado, questionando-se sobre as possíveis razões pelas quais seus novos/as alunos/as estavam tão resistentes:

Ah, como eu queria que todos se interessassem. Fiquei muito incomodado. Será que minha aula estava sendo “boring”? O que poderia fazer para melhorar? Será que eu estava dando muita coisa? Será que eles não gostaram de mim e por isso não queriam estar ali? O novo causa revolta, não? Tudo isso ficou passando pela minha cabeça. Eu estava realmente frustrado.

Eles saíram e eu fiquei na sala de aula, matutando todos esses questionamentos e me veio um: e se eu pudesse recomeçar? Como seria a minha primeira aula? O que eu poderia fazer para melhorar isso tudo? Eu me senti para baixo. Eu queria ter uma oportunidade de mostrar-lhes que podem aprender inglês. Eu realmente queria poder fazer isso. Eu não queria fracassar. Eu não podia fracassar. Eu não queria provar nada para ninguém, mas para mim mesmo. Eu realmente estava muito preocupado.

Diante da situação apresentada, entendo que para que a minha relação com os alunos da turma Hefestos melhorasse, eu tive que começar a refletir sobre qual era o meu real papel com eles. Foi necessário que eu refletisse sobre todas as questões que provavelmente os deixavam chateados ao assistirem aulas (Takaki; Ifa, 2014, p.119).

Ao refletir criticamente sobre a prática em curso e ao fazer um *redesign* (Cope; Kalantzis, 2011) de sua prática, esse aluno, mencionado por Takaki e Ifa (2014), foi capaz de reorganizar suas estratégias pedagógicas e promover mudanças significativas em sua atuação docente. Após muitas reflexões críticas, o professor/estagiário observou o comportamento da turma e percebeu que os/as

estudantes praticavam *bullying* entre si e, a partir daí, trabalhou essa temática com a turma. O estudante universitário relata que os/as discentes se interessaram e participaram ativamente das aulas seguintes (Takaki; Ifa, 2014). De acordo com os autores o professor/estagiário conseguiu:

superar as dificuldades enfrentadas no início de seu período na escola estadual [...] ao refletir sobre questões linguísticas, educacionais, de poder e éticas, bem como de negociar suas próprias visões e concepções sobre o letramento crítico (Takaki; Ifa, 2014, p. 113).

Assim como no caso relatado por Takaki e Ifa (2014), o enfrentamento das dificuldades em sala de aula exigiu de mim um olhar investigativo e sensível sobre os processos de aprendizagem, permitindo ajustes contínuos na tentativa de construir práticas mais responsivas e inclusivas.

Por outro lado, é importante ponderar o quanto a posição do/a professor/a ainda se mantém central e autoritária em muitos contextos. Mesmo ao problematizar a participação dos/as estudantes, é comum que o/a educadora formule suposições baseadas apenas em suas próprias percepções e referências, elaborando práticas a partir dessa autorreferencialidade, sem consultar ou escutar os/as próprios/as estudantes. Esse movimento pôde ser observado tanto no relato do estagiário apresentado por Takaki e Ifa (2014) quanto na minha própria prática, revelando como, muitas vezes, seguimos reproduzindo estruturas hierárquicas mesmo quando buscamos superá-las.

Apesar de ter tomado as decisões sem consultar diretamente os/as estudantes, as práticas adotadas a partir das reflexões e do *redesign* (Cope; Kalantzis, 2011) da proposta mostraram-se eficazes. Todas as atividades desenvolvidas em grupos menores foram discutidas e realizadas por todos/as os/as estudantes da turma. Nenhum grupo deixou de compartilhar suas respostas, seja em sala de aula, apresentando aos/às colegas, seja nas plataformas utilizadas, como *Padlet*, *WhatsApp* e gravações de *podcasts*. Acredito que minha experiência docente ao longo dos anos contribuiu para que eu conseguisse ajustar as aulas de maneira a alcançar o objetivo principal: promover o engajamento de todos/as os/as estudantes nas aulas de Língua Inglesa, ainda que restrito aos grupos menores.

Como última atividade, após a realização da pesquisa, propus à turma que fizéssemos uma roda de conversa. Essa atividade teve a duração de 1h e 30 minutos. Um dos objetivos foi verificar se as questões levantadas por mim após a segunda aula,

sobre os motivos do silêncio e da baixa participação de alguns alunos/as, apareceriam nos relatos dos/as estudantes. Para tanto, tentei promover um momento de autorreflexão sobre a participação de cada um/a durante as aulas, instiguei-os/as a avaliar a recepção das temáticas debatidas e das metodologias utilizadas, bem como questionei-os/as sobre suas impressões sobre minha atuação docente com o intuito de refletir sobre as sugestões dos/as estudantes visando melhorar minha prática docente.

Assim como discutido no estudo de Takaki e Ifa (2014), essa escuta crítica e reflexiva, ajudou-me a ter uma compreensão mais apurada das experiências vividas em sala de aula. Isso fortaleceu o compromisso com uma prática docente mais dialogada, inclusiva e sempre em (re)construção. Do ponto de vista prático, tal escuta crítica e reflexiva concretizou-se de maneira mais evidente durante a roda de conversa que propus aos/às estudantes ao final da pesquisa e que será mais bem analisada no subitem a seguir.

3.1.5 Roda de conversa

O presente texto tem como objetivo analisar as falas dos/as estudantes durante a roda de conversa, buscando não apenas validar e valorizar suas contribuições, mas também refletir criticamente sobre minha prática docente a partir do que foi compartilhado por eles/as. A proposta é compreender de que maneira as percepções, relatos e posicionamentos dos/as estudantes dialogam com as temáticas abordadas, evidenciam tensões, revelam ausências e potencializam o espaço pedagógico como lugar de construção coletiva de saberes. Além disso, esta análise pretende identificar os efeitos das discussões para os/as próprios/as estudantes e para minha atuação como professora-pesquisadora, considerando os desafios e aprendizagens que emergiram ao longo do processo.

A proposta de Círculo de Cultura, elaborada por Paulo Freire (2023c) no contexto dos movimentos de educação popular, inspira-se na ideia de romper com a estrutura transmissiva e hierarquizada da sala de aula. Em vez da figura do professor como detentor do saber e do aluno como sujeito passivo, Freire (2023c) propõe a figura do coordenador de debates e dos participantes, organizados em torno de uma programação compacta e construída coletivamente. O diálogo, nesse espaço, substitui a aula expositiva e a palavra é entendida como instrumento de libertação e

construção de consciência crítica. O Círculo de Cultura valoriza a força criadora da escuta e da fala partilhada, promovendo o esclarecimento das consciências por meio da problematização da realidade vivida. No contexto da minha pesquisa, a dificuldade de participação oral dos/as estudantes nas atividades de grande grupo revelou-se como um obstáculo não apenas metodológico, mas ético-político, pois evidenciou o quanto o ambiente escolar ainda carrega marcas da educação bancária, descrita por Freire (2023a). Por isso, ao ressignificar as dinâmicas e buscar formas de estimular o diálogo, a proposta se aproximou do espírito freireano, ao considerar o afeto, a escuta e o vínculo como elementos fundamentais para a construção de práticas de letramento crítico e decolonial.

A partir dessa escuta coletiva, foram identificados sete elementos que, segundo os/as estudantes, contribuíram para a pouca participação de parte da turma nas discussões em grande grupo. É importante destacar que as suposições foram levantadas justamente pelos/as alunos/as que já participavam ativamente das atividades desde o início da pesquisa. Por outro lado, os/as estudantes que pouco ou nada haviam se engajado nas discussões anteriores também não participaram da roda de conversa, impossibilitando, assim, o acesso direto às suas percepções sobre os motivos da ausência da participação.

Os elementos identificados na roda de conversa foram: 1) dificuldade com a língua inglesa; 2) falta de familiaridade com os temas e ausência de ambientes acolhedores para o debate (tanto na escola quanto na família); 3) formulação de questões consideradas muito fechadas; 4) perguntas vistas como óbvias; 5) distanciamento dos temas em relação às experiências pessoais dos/as estudantes; 6) pressuposições sobre a capacidade crítica dos/as colegas; e 7) denúncia de preconceito (racismo) dentro da turma. Cada um desses aspectos será discutido em detalhes ao longo deste capítulo, articulando as falas dos/as estudantes com a literatura especializada e com os registros da roda de conversa.

Dentre os elementos apontados, percebi que apenas dois (itens 2 e 5) coincidem com as suposições que havia registrado no vídeo-relato. A dificuldade com a língua, por exemplo, sequer foi mencionada por mim no vídeo, por ser uma limitação já prevista no contexto. Os dois pontos de minhas considerações que se aproximaram das percepções dos/as estudantes foram: (a) a ausência de um pensamento crítico mais consolidado - que, conforme a análise evidenciará, está diretamente associada

à escassez de oportunidades para a abordagem de temas decoloniais na escola e no ambiente familiar, limitando o repertório crítico das/os estudantes - e (b) o desinteresse pelas temáticas propostas, verbalizado por uma aluna durante a roda de conversa e que será analisado adiante.

No que diz respeito aos demais aspectos levantados exclusivamente pelos/as estudantes, todos me surpreenderam, pois não haviam sido cogitados em nenhum momento anterior da pesquisa. Essa escuta atenta e o diálogo estabelecido na roda de conversa reafirmaram, para mim, a importância de construir uma relação dialógica com os/as estudantes, conforme defende Freire (2023a). Criar espaços de fala e de escuta ativa possibilita acessar perspectivas e questões que, muitas vezes, escapam à percepção docente, favorecendo o ressignificar das práticas pedagógicas. Todas essas questões serão consideradas em minhas futuras intervenções enquanto professora-pesquisadora.

Para iniciar a atividade, propus que nos organizássemos em roda, a fim de conversar sobre as experiências vividas ao longo das aulas da pesquisa. Abri o diálogo contextualizando a importância de pesquisas acadêmicas voltadas para a sala de aula, destacando sua contribuição para o aprimoramento da educação e para a formação de professores/as e estudantes. Em seguida, convidei-os/as a compartilhar, com sinceridade, suas impressões e opiniões sobre as atividades desenvolvidas, deixando claro que o objetivo daquele momento era, a partir de suas contribuições, repensar e aprimorar minha prática docente e investigativa. Contudo, a exemplo do que ocorreu nas aulas anteriores, a participação permaneceu restrita aos/às mesmos/as estudantes que, desde o início, vinham se envolvendo, enquanto outros/as se mantiveram em silêncio - como será detalhado a seguir:

Quando a gente começa a graduação, pós-graduação, a vida da gente é pensar em trabalho de conclusão de curso e artigo científico, né? É o que nós, professores — eu, da minha área, falo da minha área, né? — a gente está sempre tentando melhorar a educação, melhorar o sistema de ensino. E não tem como melhorar sem ser por meio da pesquisa, né, gente? Então, a gente está aí na academia por causa disso.

Então, hoje, gente, eu pensei assim: eu quero conversar com vocês. Eu gostaria que vocês fossem bem francos, como eu falei. Talvez eu use essas informações nessa gravação, talvez não — como pesquisadora. Mas, como professora, eu também gostaria de saber o que vocês acharam de todas as discussões, de todas as temáticas que a gente teve. Se vocês acharam que faltou alguma coisa, ou se vocês gostariam que a gente discutisse, que fosse conversado. Ou se foi muito difícil. Ou se as discussões foram muito rápidas.

Podem ser sinceros, gente. Alguém diz: “Ah, não gostei, professora. Não gostei, achei que não foi útil. Gostaria de ter estudado gramática, que acho que seria mais interessante.” Seja sincero, tá? Eu acho que... não tô aqui pra julgar, né? Tem gente que não gosta desse tipo de discussão, tem quem gosta, né? E eu gostaria de ouvir de vocês, porque eu vou sair daqui eu vou continuar sendo professora. E eu estou pesquisando. Tudo que eu estou estudando é pra gente ir mudando um pouco a prática, sair um pouco dessa gramática, e também levar esse tipo de discussão pra sala de aula.

Porque é assim que a gente vai... a ideia, né? Pelo menos é assim que os teóricos, os educadores que falam dessa minha linha de estudos - pelo menos é isso que eles advogam, né? Que a gente, através da educação, que a gente consiga ir fazendo essa virada de jogo, em termos de preconceito, em termos de falta de conhecimento, e de todas as coisas que a gente discutiu aqui.

Alguém gostaria de falar?

A partir da minha fala e do convite à participação, aos poucos, os/as estudantes deram suas opiniões, por exemplo: S1 relatou “Eu gostei muito da ideia, eu adorei os temas”, o aluno S2 deu sua opinião e ainda justificou os motivos pelos quais considerou os debates interessantes, principalmente em grupos:

S2: Eu, primeiro, queria falar que eu achei interessante o debate, porque, antes, eu não debatia temas como esse. Principalmente porque muitos são ligados à política e, mesmo tendo opinião, eu sempre achei meio chato e não pesquisava muito. Aí, essas dinâmicas, principalmente as em grupos, foram legais. Eu gostei de pesquisar um pouco. Eu participei. Consegui participar. Acho que até melhor do que eu mesmo esperava.

Analiso nos itens subsequentes as contribuições dos/as alunos/as na roda de conversa no que diz respeito aos problemas por eles identificados concernentes à falta de participação dos colegas nas discussões em grande grupo.

3.1.5.1 “Uma falha nesse troço de inglês”

Ao longo da conversa, os/as alunos/as foram refletindo e respondendo às perguntas iniciais. O primeiro elemento apontado pelos/as estudantes como sendo um dos responsáveis pela falta de participação nas discussões em grande grupo foi a dificuldade com a língua inglesa.

S3: A discussão, acho que vai ser um pouco da parte que a gente fala em inglês. É que o inglês, basicamente... eu não tenho com quem falar em inglês. Minha família não fala, e eu só sei a gramática. Sou bom em ler em inglês, mas, falar, eu sou bem ruim.

S4: É, acho que um dos pontos negativos, já concordando com o S3, é de que... eu acho que não deu para soltar tanto o inglês nessas discussões. Porque quem já não tinha a capacidade de formular uma

frase em inglês preferia só discutir em português. Só colocou uma coisinha para poder levar a discussão para o inglês.

S1: Eu gostei muito da ideia, eu adorei os temas, só que eu acho que teve, realmente, uma falha nesse troço do inglês.

S5: Mas, talvez, para melhorar o jeito, seria realmente instigar a falar inglês. Porque, se vocês não sabem, tentar mesmo, assim, mesmo com calma, ter uma ordem ali... não sei.

S2: Fora o fato que o pessoal não sabe falar inglês. Alguns. No caso, eu, que tive esse problema no começo, em falar pouco, porque eu não sabia. Eu achava meio... sei lá... para mim, algo diferente. Eu queria, toda hora, falar em português.

O relato dos/as estudantes sobre as dificuldades que enfrentam ao responder em inglês durante as aulas evidencia um dos desafios recorrentes no ensino de línguas, especialmente na rede pública: o baixo nível de conhecimento da língua apresentado por grande parte dos/as alunos/as. Essa situação revela não apenas questões individuais, mas aponta para problemas estruturais que há décadas atravessam o ensino de línguas no Brasil.

Diversos estudiosos discutem essas limitações e desafios, entre eles Leffa (2011), Mattos e Jucá (2025), Menezes de Souza (2011), Oliveira (2011), Silva (2016), que destacam desde a alienação histórica da educação linguística no país até a insuficiência das políticas públicas para atender de forma equitativa as demandas dos/as estudantes da escola pública.

Uma das causas apontadas na literatura para esse cenário diz respeito à incoerência entre os objetivos enunciados nos documentos oficiais e as propostas efetivamente apresentadas por eles. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) – documento normativo mais recente voltado à regulamentação da educação básica no país - propõe um ensino de LI que ultrapasse o caráter meramente instrumental, visando à ampliação dos repertórios linguísticos, culturais e multissemióticos dos/as estudantes, bem como ao desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do papel social, político e identitário da língua inglesa no mundo contemporâneo.

No entanto, conforme argumentam Mattos e Jucá (2025, p. 286), a partir de debates entre educadores/as, formuladores/as de políticas públicas e docentes da educação básica, a BNCC “reitera os princípios de uniformidade e homogeneidade do ensino” em função de seu caráter obrigatório e de sua aplicação em âmbito nacional.

As autoras destacam, ainda, que o documento foi amplamente criticado em fóruns educacionais brasileiros por assumir um viés “conservador, no sentido de que contém políticas que podem reforçar preconceitos, apoiar a privatização e ameaçar a autonomia dos professores” (Mattos; Jucá, 2025, p. 286). Nessa direção, as autoras compreendem que tal configuração responde a uma estratégia política que visa atender os interesses de grandes empresas, em sua maioria voltadas para a produção de livros e materiais didáticos de ensino, que retiram a autonomia dos/as professores/as, reforçando – como evidenciado nas falas dos/as estudantes - um ensino de língua inglesa com objetivos apenas linguísticos e instrumentais – semelhante ao oferecido em cursos de idiomas – em detrimento de uma formação voltada para o exercício de uma cidadania crítica.

Além disso, um dos desafios persistentes no ensino de línguas em escolas públicas é a tendência de atribuir a responsabilidade pelo fracasso a terceiros - o que Leffa (2011, p. 15) denomina de “bodes expiatórios”. Ao culpar o outro, cada parte se exime de seu papel no processo. É sempre mais fácil transferir a culpa do que assumir responsabilidades. No entanto, se todos se isentam, quem se dispõe a transformar a realidade? Leffa (2011) aponta também uma situação em que ninguém se reconhece como responsável e, por isso, não se vê na obrigação de promover mudanças, o que acaba por perpetuar o cenário problemático. Essa dinâmica, infelizmente, ainda é visível nas escolas brasileiras: alunos desmotivados e pais ausentes responsabilizam os professores pelo baixo desempenho; professores sem formação adequada apontam as deficiências estruturais e o governo; enquanto isso, as instituições e os gestores culpam alunos, famílias e docentes pela crise educacional, e assim o ciclo se repete. Nesse contexto, o Estado também culpabiliza estudantes que não são bem “sucedidos” mesmo com programas como o Pé de Meia, por exemplo, o que evidencia e reforça a lógica neoliberal, que responsabiliza o indivíduo pelo seu fracasso e desconsidera as condições estruturais e sociais que atravessam seu percurso.

Outra questão é apresentada por Menezes de Souza (2011), que afirma que a educação brasileira enfrenta um paradoxo marcado pela alienação histórica: embora a sociedade atribua alto valor à língua inglesa, prevalece a desconfiança quanto à capacidade da escola pública de suprir essa demanda, reforçando a ideia de que a aprendizagem ocorre apenas em cursos privados. O autor aponta, ainda, a resposta insuficiente do poder público diante desse cenário, deixando a responsabilidade a

instituições privadas, acessíveis apenas a quem pode pagar. Resta, então, questionar como oportunizar uma formação crítica/decolonial para estudantes da rede pública, diante de tamanhas limitações.

Diante do exposto, evidencia-se o desafio enfrentado por professores de LI ao trabalhar os LCs com estudantes que, idealmente, “deveriam” responder na língua-alvo ou, ao menos, arriscar-se nesse processo. Como sugere o estudante S4: “Mas, talvez, para melhorar o jeito, seria realmente instigar a falar inglês. Porque, se vocês não sabem, tentar mesmo, assim, mesmo com calma, ter uma ordem ali... não sei”. No entanto, aqueles alunos/nas com menor conhecimento da língua ou que apresentam níveis elevados de insegurança tendem a recorrer ao uso do português, uma vez que tal recurso lhes foi possibilitado, como é possível verificar na fala do aluno S5: “Fora o fato que o pessoal não sabe falar inglês. Alguns. No caso, eu, que tive esse problema no começo, em falar pouco, porque eu não sabia. Eu achava meio... sei lá... para mim, algo diferente. Eu queria, toda hora, falar em português”.

Estabelecidas as barreiras inerentes ao ensino de LI, sejam elas institucionais, políticas, pedagógicas ou sociais, com o intuito de evitar a “carnavalização” apontada por Leffa (2011), passo agora a identificar e analisar os elementos concretos que constituíram as dificuldades metodológicas no ensino de LI sob uma perspectiva crítico-decolonial nas aulas que foram contexto desta pesquisa.

3.1.5.2 Suporte linguístico

A necessidade de um suporte linguístico mais consistente ou de uma preparação prévia para as discussões foi evidenciada durante a roda de conversa realizada na disciplina. O estudante S1 sugeriu que, caso os temas das discussões tivessem sido disponibilizados antecipadamente, haveria a possibilidade de organizar grupos e distribuir posições a favor ou contra, permitindo que os/as estudantes pesquisassem previamente e memorizassem vocabulário em inglês, o que facilitaria sua participação nos debates. Conforme registrado:

S1: [...] Se a senhora tivesse enviado os temas, a senhora poderia ter separado os grupos. Aí, tem um tema, a gente pegava tópicos e, então, cada grupo ia ter aquele que lutava contra e aquele que lutava a favor do tema, né? Porque, tipo, além de fazer com que a gente ganhe nota através disso, é uma maneira de a gente pesquisar e realmente entender o próprio tema.

S4: Eu não tenho certeza se mandar as conclusões... É porque aí mudaria, é uma outra proposta de esquema. Poderia funcionar, mas é outra proposta. Seria um debate mesmo, já pré-preparado. Mas eu acho interessante esse outro jeito. Mas, talvez, pra melhorar o jeito, seria realmente instigar a falar inglês, porque vocês não sabem... tentar mesmo, assim, mesmo com calma, ter uma ordem ali... não sei.

S1: É, o que o S2 falou também tá certo, que isso aí pode ser... Eu acho que isso, porque já que isso vai virar um debate, a gente já poderia - isso é ruim - mas memorizar algumas coisas em inglês, pra ficar mais fácil. E, tipo, é, isso vai vir, por aí, com calma mesmo. Mas é isso... a gente não tem tempo, a gente tem uma hora e meia. Tá, eu realmente entendo o lado do S2, mas...

De fato, desde a primeira aula, foi possível perceber que poucos alunos/as participaram ativamente das respostas em grande grupo, menos ainda foram os que se arriscaram a responder ou tentar responder em inglês. Apesar de eu ter explicado que poderiam responder da forma que conseguissem - sem se preocupar com a norma culta da língua - muitos demonstraram desconforto diante da possibilidade de errar e se expor. Considerando esse cenário, aliado à preocupação em conduzir as discussões críticas e viabilizar a geração de dados, optei por permitir que os/as estudantes participassem na língua em que se sentissem mais à vontade, desde que se engajassem nas atividades. Assim, algumas respostas foram dadas em inglês, outras em português. Quando as respostas eram feitas em inglês, os colegas frequentemente auxiliavam na tradução, colaborando para que todos acompanhassem o debate.

Retornando à fala do estudante S1, que demandou que os temas fossem enviados previamente para que pudessem se preparar melhor, é importante esclarecer que esse não era um dos objetivos da pesquisa. Minha intenção não era promover um conhecimento previamente planejado ou guiado antes dos debates, mas sim compreender os sentidos que os/as estudantes já atribuíam aos temas propostos e como esses sentidos seriam construídos e ressignificados ao longo das aulas. O objetivo geral da pesquisa, naquele momento, foi investigar, à luz das teorias de letramentos críticos e decolonialidade, a construção de sentidos - ou seja, a capacidade de dar respostas críticas - dos/das estudantes do 4º semestre do Ensino médio Técnico em Informática do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), nas aulas de Língua Inglesa, a partir das seguintes temáticas: 1) preconceitos diversos

(étnico-racial, de gênero, de classe social); 2) questões socioambientais; 3) *fake news* e 4) a própria relação dos alunos/as com a língua inglesa.

Ou seja, não parti de um gradual ensino preparatório de leitores críticos, mas busquei provocar a criticidade a partir de questionamentos específicos, que pudessem mobilizar as experiências e perspectivas dos/das alunos/as na tentativa de responder às perguntas propostas. Contudo, mesmo que o objetivo inicial da pesquisa fosse investigar a capacidade crítica dos/as estudantes sobre os temas debatidos, sem um preparo prévio para essas discussões, como sugerido pelo estudante S1, reconheço que criei expectativas idealizadas tanto em relação ao conhecimento das temáticas quanto ao nível de criticidade dos/as estudantes.

Ao analisar minha fala registrada em vídeo no início da pesquisa e os relatos dos/as alunos/as, percebi - por meio de uma reflexão autocrítica (Takaki, 2020) - que essas expectativas estavam relacionadas aos meus próprios pressupostos enquanto professora. Como destaca Freire (2023b), a prática docente exige abertura constante para rever as certezas e reconhecer os limites do próprio saber. Da mesma forma, hooks (2013) enfatiza que o espaço de aprendizagem verdadeiramente transformador é aquele em que professores/as assumem suas posições e as tensionam, reconhecendo que o processo educativo deve ser construído no diálogo e na escuta atenta das vozes discentes. Assim, compreendi que, naquele momento, havia presumido que os temas propostos seriam comuns e acessíveis à vivência cotidiana dos/as estudantes, sem considerar suficientemente que aquilo que para mim era óbvio talvez não o fosse para eles.

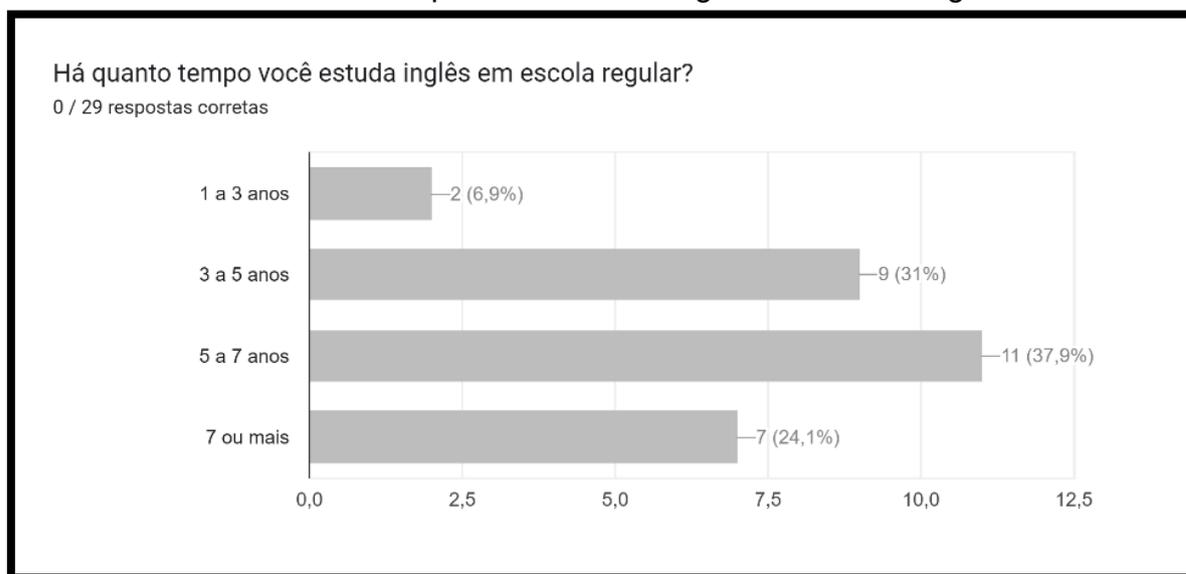
Essas pressuposições partiram do meu lugar de fala (Ribeiro, 2017) enquanto professora branca, estudante de doutorado, com acesso a leituras e discussões sobre temáticas decoloniais em espaços acadêmicos e privilegiados de produção de conhecimento. Contudo, é importante reconhecer que o lugar de fala não é fixo, mas instável e mutável, construído e ressignificado a partir das experiências históricas, sociais e políticas que nos atravessam e dos contextos nos quais estamos inseridos (Ribeiro, 2017). Ao pressupor que meus estudantes do ensino médio de escola pública estariam familiarizados com todas as temáticas propostas, reproduzi, mesmo que de forma inconsciente, a expectativa de uma homogeneidade de repertórios, ignorando as trajetórias distintas e os múltiplos lugares de fala dos sujeitos em sala de aula. Reconheço, portanto, que essa suposição foi uma postura ingênua da minha parte e

evidencia a necessidade constante de revisão e autocrítica na prática docente, considerando a complexidade e a mobilidade dos lugares de fala.

Uma das questões presentes no formulário sobre o perfil dos/as participantes da pesquisa buscava identificar o nível de conhecimento em língua inglesa que cada participante atribuía a si próprio. Do total de 39 estudantes envolvidos no estudo, 29 responderam ao questionário. Os dados revelaram que 16 alunos/as se consideram no nível básico, 10 no nível intermediário e apenas 3 se autodeclararam com nível avançado, como já foi apresentado no gráfico 7 na página 73.

Além disso, foi realizada uma pergunta acerca do tempo de estudo de língua inglesa na escola regular. As respostas indicaram que 2 estudantes declararam estudar a disciplina há entre 1 e 3 anos; 9 estudantes, entre 3 e 5 anos; 11 estudantes, entre 5 e 7 anos; e 7 estudantes afirmaram ter 7 anos ou mais de contato com a língua inglesa no ambiente escolar.

Gráfico 99 - Tempo de estudo de inglês em escola regular



Fonte: A autora (2025)

Os dados relativos ao tempo de estudo de LI na escola regular, associados às informações sobre o nível de conhecimento autorreferido pelos/as estudantes, evidenciam uma importante contradição no contexto investigado. Apesar de a maioria dos/as participantes possuir entre 3 e 7 anos de contato com a disciplina, boa parte ainda se percebe em níveis iniciais de conhecimento. Tal cenário reafirma um dos obstáculos apontados neste estudo que ressalta a dificuldade de desenvolver práticas

de LCs em aulas de LI devido às limitações linguísticas dos/as estudantes. O baixo conhecimento dos/as estudantes impossibilitou que as aulas fossem conduzidas, em sua maior parte, em LI, como inicialmente previsto.

O objetivo inicial deste estudo consistia em investigar a construção de sentidos realizada pelos/as estudantes em aulas de LI orientadas pelos pressupostos dos letramentos crítico-decoloniais. Em função dessa proposta, priorizei a condução das discussões sem, contudo, elaborar previamente materiais que preparassem os/as alunos/as para responder às questões em língua inglesa.

Para a presente pesquisa, parti de uma expectativa idealizada de que seria possível conduzir boa parte das discussões em inglês, com um número expressivo de estudantes - desconsiderando, naquele momento, os dados previamente gerados sobre o perfil da turma. No entanto, essa projeção não se concretizou ao longo das aulas. Diante dessa constatação, associada ao objetivo central do estudo e ao tempo reduzido de contato com a turma, optei por conduzir as discussões de forma bilíngue, permitindo que os/as alunos/as participassem tanto em inglês quanto em português, a fim de que todos/as os/as estudantes pudessem participar.

Minha experiência de mais de uma década como professora de Língua Inglesa permite-me afirmar que o ensino dessa disciplina nas escolas públicas enfrenta inúmeros desafios, entre os quais se destaca a heterogeneidade dos níveis de conhecimento da língua entre as/os estudantes. Ainda assim, nutri a expectativa - talvez ingênua - de que essa turma apresentasse um maior nível de conhecimento que possibilitasse a participação de boa parte dos/as estudantes em inglês. Admito que, em situações envolvendo questões gramaticais ou tópicos mais elementares, a participação em língua inglesa possivelmente ocorresse de modo mais satisfatório - conforme me foi informado pelo professor responsável pela turma nos semestres anteriores. Entretanto, considerando que os temas propostos, mesmo na língua portuguesa, exigiam um repertório sociocultural mais amplo, as discussões em inglês acabaram restritas, em sua maioria, aos/às estudantes com nível de conhecimento avançado e a alguns alunos/as de nível intermediário que não apresentavam inibição para se expressar oralmente.

Ao longo das atividades em grupo, procurei estimular os/as estudantes a se arriscarem nas interações em inglês, bem como a redigirem suas respostas às questões propostas na mesma língua. Ao circular pelos grupos, observei que, entre

os pares, muitos tentavam se comunicar em inglês, mesmo que de forma hesitante. Além disso, a maior parte das respostas escritas solicitadas durante as atividades foi elaborada em inglês, o que evidencia uma maior familiaridade e segurança dos/as estudantes com as habilidades de leitura e escrita na língua, geralmente associadas a um ensino de caráter instrumental.

Feitas essas considerações sobre a dificuldade do ensino de LI, passo agora a analisar uma outra dificuldade encontrada na pesquisa: a falta de familiaridade dos/as alunos/as com temas críticos e a ausência de espaços de diálogo em seu cotidiano.

3.1.5.3 Construção da familiaridade com o pensamento crítico

Além da barreira linguística existente no uso da LI, as falas dos/as estudantes durante a roda de conversa trouxeram à tona outro aspecto importante: a falta de familiaridade e de um conhecimento mais aprofundado sobre as temáticas discutidas, assim como a ausência de espaços, tanto na escola quanto no ambiente familiar, que incentivem e acolham a prática do diálogo e do debate.

O estudante S1, por exemplo, sugeriu que os temas das discussões poderiam ter sido disponibilizados previamente, a fim de que os grupos se organizassem e se preparassem para os diálogos. Em suas palavras: “[...] se a senhora tivesse enviado os temas, a senhora poderia ter separado os grupos. Aí, tem um tema, a gente pegava tópicos [...] é uma maneira de a gente pesquisar e realmente entender o próprio tema”.

De modo semelhante, a estudante S6 destacou a dificuldade em dialogar sobre questões a respeito das quais não possuíam amplo embasamento, o que, segundo ela, contribuiu para inibir a participação de alguns colegas. Conforme relatou: “[...] a gente discutiu, só que o embasamento ainda chegava a ser pouco. Então, eu acho que isso acabou desestimulando algumas pessoas de falarem”.

Além disso, os/as mesmos/as estudantes relataram que nem na escola nem em casa eles têm a oportunidade de conversar sobre essas temáticas. Durante a roda de conversa perguntei se eles/as já haviam discutido sobre esses assuntos e refletido sobre as questões levantadas durante as aulas. O aluno S1 fez um relato sobre a forma de ensino em sua antiga escola. Da fala do aluno, é possível verificar que há uma percepção sobre as características do ensino transmissivo - nas palavras de Freire (2023a), a educação bancária - em que o estudante identifica que nessa escola

havia uma prática educacional que objetivava apenas depositar conteúdos isolados sem oportunizar momentos de debate e reflexões:

Professora, foi uma pergunta muito interessante! Porque: Não! Na minha escola antiga... gente... era só matéria, matéria, matéria. Você engolia tudo que o professor falava pra vocês. Aqui não, aqui foi, até acho que, eu posso falar... ao meu ver, que foi, tipo, o lugar que mais deu voz pros alunos em si. Para mim, na minha... na minha experiência.

Se, por um lado, a falta de familiaridade com temas críticos e a ausência de espaços de diálogo surgem na pesquisa como barreiras à participação, por outro lado, essas mesmas barreiras, uma vez identificadas, permitem que os/as alunos/as se deem conta e reflitam que existem outras formas de construir a própria educação.

A estudante S6 relatou que já havia discutido sobre as temáticas propostas, porém não em casa, sem mencionar quais lugares, mas que mesmo já tendo alguma familiaridade com o tema, considera que seu embasamento ainda era limitado, julgando ser esse um dos motivos da falta de maior participação dos colegas nos debates:

S6: Muitos dos assuntos eu já tinha parado para pensar antes, já até tinha discutido. Não em casa. Em casa eu nunca, nunca entrou nenhum tipo dessas discussões. Mas a gente discutiu, só que o embasamento ainda chegava a ser pouco. Então, eu acho que isso acabou desestimulando algumas pessoas de falarem.

Durante as reflexões na roda de conversa os/as estudantes trouxeram à tona um problema que está para além da dificuldade de se posicionar sobre os temas propostos: eles/as revelaram o silêncio e a falta de diálogo que ainda persiste em espaços importantes de socialização, como a escola e a família.

Essa lógica, da colonialidade de poder (Quijano, 2000), segue naturalizando a centralidade de certos saberes - aqueles que partem de uma perspectiva eurocentrada e normativa - enquanto silencia ou marginaliza outras formas de conhecer e de existir no mundo. Com isso, epistemologias, experiências e debates que poderiam questionar as hierarquias sociais continuam sendo desconsiderados ou vistos como menores. Como aponta Mignolo (2005), a colonialidade não atua apenas por meio da dominação econômica e política, ela se infiltra também na maneira como o conhecimento é produzido e validado, determinando quais histórias merecem ser contadas, quais ideias podem circular e quem está autorizado a falar.

A escola, enquanto parte desse projeto moderno-colonial (Walsh, 2009), carrega ainda hoje marcas desse passado e desse presente colonial. Isso ajuda a explicar por que temas como racismo, sexismo, homofobia e outras formas de opressão estrutural seguem sendo pouco discutidos ou abordados de forma superficial em muitas salas de aula. Esse silêncio não é casual, tampouco neutro. Ele participa da manutenção da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), apagando histórias, memórias e vivências de pessoas racializadas, LGBTQIAPN+ e de outros grupos historicamente subalternizados. Ao negar a essas vozes o direito de existir plenamente no espaço escolar, limita-se também suas possibilidades de reconhecimento, pertencimento e resistência.

O aluno que identifiquei como S2, por sua vez, trouxe uma outra realidade sobre o debate no ambiente familiar. Inicialmente, compartilhou que gostou muito dos debates realizados em sala de aula, pois teve a oportunidade de refletir e falar sobre temas que, até então, evitava por considerá-los “chatos” ou relacionados à política - assunto pelo qual afirma não ter interesse. Além disso, o estudante relatou o motivo pelo qual conseguiu participar das discussões com mais segurança e desenvoltura do que imaginava. Segundo ele, essa abertura para dialogar sobre temas como preconceito e diversidade começou a acontecer em sua casa após seu pai ingressar na universidade para cursar Psicologia. Foi a partir dessa vivência acadêmica do pai que algumas dessas discussões passaram a circular também no ambiente familiar. Como ele relata:

[...] ele nunca, nunca chegou a ter discussões sobre essas questões de preconceito em casa. Aí, até que ele começou a fazer Psicologia numa faculdade, e lá, na sala dele, tem uma aluna que é trans. E, por ser curso de Psicologia, acabou voltando pra casa esse assunto, essas discussões. E, um dia, assim, ele acabava levando pra casa essa discussão. Tipo, foi com ele também que eu aprendi a discutir essas coisas, mesmo tendo um pouco mais de vergonha de discutir mais com o público. Foi... essa mudança que teve foi super inicial, e eu acho que foi o que me ajudou a me preparar nesses debates, saber responder algumas coisas ou não. [...]

Tipo assim, se eu for pensar, antes de fazer esse debate, de discussões em casa, antes da faculdade, ele queria... tinha algumas opiniões diferentes, mas ele... ele... essa questão de discussão ficou mais presente em casa.

O relato do aluno S2 evidencia, de maneira sensível, como a universidade pode desempenhar um papel importante na ruptura de silêncios históricos e na construção de outras possibilidades de existência e conhecimento. Ao narrar que as discussões

sobre preconceito e diversidade passaram a circular em sua casa apenas após o ingresso do pai em um curso universitário, o estudante revela os efeitos que esses espaços podem produzir não apenas na trajetória individual de seus estudantes, mas também em seus contextos familiares e comunitários.

A partir de uma perspectiva decolonial, compreende-se que a universidade, enquanto instituição historicamente marcada pela colonialidade do saber (Lander, 2005), ainda opera, muitas vezes, na manutenção de epistemologias eurocentradas e na exclusão de narrativas e saberes subalternizados (Mignolo, 2005). No entanto, ao mesmo tempo em que carrega essas marcas coloniais, a universidade também se constitui como espaço de disputa e resistência. Como destaca Walsh (2013), é nesse tensionamento que emergem fissuras epistemológicas, por onde saberes ancestrais, periféricos e insurgentes conseguem circular, tensionar o cânone e promover a crítica aos sistemas de opressão.

O relato de S2 exemplifica essa dinâmica. A entrada de seu pai na universidade - especificamente em um curso de Psicologia, reconhecido por promover debates sobre diversidade, subjetividades e relações de poder - permitiu o contato com temas historicamente silenciados em espaços familiares e comunitários.

3.1.5.4 Questões fechadas, será?

Na sequência, é analisado o terceiro elemento relacionado à percepção de um estudante na roda de conversa - doravante identificado como S4 - de que as perguntas propostas para discussão foram “muito fechadas”. Na aula 02, as questões²⁹ foram apresentadas aos/às alunos/as a partir de uma imagem de Carolina Maria de Jesus e de seus poemas, projetados via datashow. Essas perguntas dialogavam diretamente com o conteúdo dos poemas e foram elaboradas com o intuito de promover reflexões

²⁹ *Do you know this woman? What is she doing? What does she do? Do you know anything about her life? What does the writer want to express in the poem? Is the writer talking about one specific humanity? Which humanity is she talking about? How does Carolina Maria construct her position in relation to humanity? Why does she do this? Do you agree with Carolina? Why? What illusions is the author talking about? What does she mean when she says: “It’s horrible, to endure humanity that has a noble appearance that conceals its worst qualities”? Do all poor people lament their social condition in the same way as Carolina? Why did people flee from Carolina when saw her? What did they see? Paper can be seen as trash or as a book to be read. How is it possible to see the same thing in different ways? What does the writer mean when she says, “When I die I want to be born again in a country where blacks predominate”? What does the word “predominate” mean in this poem? What is the position of the writer in the poem? How does the writer construct herself? Does she want to be different? What does she want from the world? Is it possible to see a human body in different ways? How does Carolina Maria de Jesus use language to tease?*

mais complexas, evitando respostas binárias e privilegiando problematizações, em consonância com a perspectiva dos letramentos críticos. Menezes de Souza (2011) ressalta a importância de leituras críticas que se afastem de interpretações ingênuas e proponham a reflexão como objetivo pedagógico fundamental. Assim, busco, por meio dessas questões, tensionar sentidos e provocar o debate a partir das diferentes trajetórias dos/as estudantes.

Durante a roda de conversa, o estudante S4 comentou que considerou as perguntas restritivas, pois, em sua percepção, não se aproximavam suficientemente das experiências dos colegas, o que teria dificultado a participação de alguns. Em suas palavras:

S4: Eu acho que os temas foram muito bons, todos. Assim, talvez as perguntas foram muito fechadas. Eu acho que daria pra trazer algumas experiências próprias. Eu acho que, assim, todos conseguiriam falar um pouco, enriquecer o todo. Mas eu acho que os temas foram muito bons. Eu acho que essa questão da timidez na fala, eu acho que é muito ligada... Eu percebi essa questão. Eu percebi que, nas perguntas que envolvem um pouco a experiência própria, as pessoas falaram mais. Eu acho que foi uma pergunta muito fechada. Óbvio que tem uma resposta “certa”. Então, por exemplo, na Maria Firmina (o aluno quis dizer Carolina Maria de Jesus), falaram: “você acha que a sociedade fez?”. Acho que é óbvio que fez. A sociedade fez muito mal. Então, as perguntas só têm uma resposta, normalmente. Por isso que eu acho que seja interessante, às vezes, trazer algumas perguntas que sejam de experiências próprias, porque as pessoas têm mais liberdade de falar. Todos conseguem contribuir. Porque, às vezes, uma pessoa vai responder, e a outra só concorda. Então, muitas vezes que eu falei, eu falei pra adicionar um ponto que a pessoa não falou, ou pra dizer que eu não concordo com alguma coisa, que eu não faço adicionais... Então, eu acho que perguntas muito fechadas, que só têm uma resposta, são um pouco contra isso. Porque uma pessoa vai falar, e as outras não têm muito mais o que acrescentar. Então, eu gostei. Teve perguntas que são sobre experiências próprias, do que é. Eu achei que essas tiveram mais participação. Eu achei isso.

Ao justificar sua percepção, S4 mencionou uma pergunta que, segundo ele, havia sido feita durante a aula sobre o racismo genderizado sofrido por Carolina Maria de Jesus, mas essa questão não constava entre as efetivamente propostas. Esse detalhe sugere que o estudante interpretou algumas das perguntas como fechadas, por entender que não se relacionavam diretamente às vivências dos colegas.

A partir dessa fala, é possível perceber que o aluno identifica a existência de um sistema de verdade - “Você acha que a sociedade fez? Acho que é óbvio que fez”

-, o que remete ao conceito apresentado por Butler (2015), segundo o qual determinados enunciados se organizam dentro de estruturas de sentido socialmente legitimadas, limitando o espaço para discordâncias e para a expressão de subjetividades. Assim, perguntas elaboradas sob essa lógica tendem a admitir respostas consideradas socialmente corretas, restringindo possibilidades discursivas.

Ao reivindicar perguntas que convidassem os/as estudantes a compartilhar experiências pessoais - “Eu acho que daria pra trazer algumas experiências próprias” -, S4 propõe a construção de um sistema discursivo mais aberto, capaz de validar as particularidades de cada sujeito e ampliar as formas de participação. Esse posicionamento evidencia a possibilidade de o estudante não apenas refletir criticamente sobre o conteúdo, mas também questionar as práticas discursivas instituídas na escola, reivindicando espaços de fala mais potentes para si e para os colegas.

Por fim, cabe destacar que, ao afirmar que algumas questões não se aproximavam da realidade discente, S4 reafirma a ideia defendida por hooks (2013) de que os/as estudantes esperam e desejam que os professores ofereçam conhecimentos significativos, capazes de estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e suas experiências de vida. É importante lembrar que as temáticas escolhidas para embasar as discussões nesta pesquisa foram definidas com o objetivo de promover debates decoloniais, abordando preconceito racial, preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+, meio ambiente, *fake news* e suas relações com a Língua Inglesa.

Contudo, há um aspecto importante a ser considerado. Quando o estudante mencionou que “achava que daria para trazer algumas experiências próprias”, percebi que ele expressava o desejo de abordar questões mais próximas de sua realidade. Esse estudante é um menino branco, heterossexual, de classe média alta, oriundo de escola privada, fluente em inglês e com histórico de viagens internacionais. Foi um dos participantes mais ativos ao longo das discussões, pois sua bagagem sociocultural lhe permitiu contribuir em diferentes momentos com um discurso bem articulado. No entanto, observei que, em determinadas situações, ele demonstrava a necessidade de compartilhar experiências pessoais relacionadas às temáticas trabalhadas, mas não dispunha delas em virtude da própria vivência.

Embora, nas primeiras aulas, a participação oral em grande grupo tenha sido limitada, muitos/as estudantes conseguiram relatar experiências pessoais relacionadas aos temas propostos. Um exemplo disso foi o aluno que compartilhou a trajetória do pai no curso de Psicologia. Na terceira aula, dedicada à temática indígena, outro estudante relatou a história da avó, que vive em uma comunidade indígena, descrevendo detalhes da rotina local. Da mesma forma, na aula sobre questões relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+, os/as estudantes que se identificavam como parte da comunidade participaram ativamente, como já destacado anteriormente.

Diante disso, acredito que o estudante em questão esteja, como propõe Fanon (2023), preso em sua branquura - e, acrescento, também em sua condição de homem heterossexual e de classe média, o que, de certo modo, limita suas possibilidades de vivenciar e compartilhar determinadas experiências no contexto das discussões em sala. Como analisa Fanon (2023), essa prisão identitária não afeta apenas aqueles que ocupam posições subalternizadas, mas também os que se encontram em lugares de privilégio, na medida em que são condicionados a uma experiência de mundo circunscrita e, muitas vezes, distanciada das opressões vividas por outros grupos sociais. Nesse sentido, o desconforto do estudante em não possuir certas vivências revela não apenas suas limitações enquanto sujeito situado, mas também o funcionamento de uma estrutura social que, ao hierarquizar as existências, restringe o acesso a experiências diversas e impede o reconhecimento pleno da humanidade do outro.

3.1.5.5 “Perguntas óbvias”, será?

Na sequência, ainda relacionado à fala do estudante S4, será analisado o quarto elemento, que se refere a uma alegada obviedade das perguntas, conforme se extrai da fala do estudante:

Eu acho que foi uma pergunta muito fechada. Óbvio que tem uma resposta “certa”. Então, por exemplo, na Maria Firmina (o aluno quis dizer Carolina Maria de Jesus), falaram: “você acha que a sociedade fez?”. Acho que é óbvio que fez. A sociedade fez muito mal.

Ao analisar essa fala a respeito de considerar as questões propostas como “muito fechadas”, percebo que, para ele, há respostas óbvias para as perguntas feitas. No entanto, essa percepção demanda reflexão, pois o que parece evidente para uns,

pode não ser para outros. Diante disso, algumas questões precisam ser levantadas para problematizar essa ideia de obviedade:

1. O que constitui a obviedade?
2. A obviedade é uma questão lógica, ou uma construção social?
3. É possível discutir o conceito de obviedade?
4. De que forma se constrói aquilo que é considerado óbvio para uma pessoa ou para um grupo social?
5. Para uma pessoa racista, seria óbvio que a sociedade prejudicou Carolina Maria de Jesus?
6. Para uma pessoa machista, seria evidente que a sociedade causou danos a ela?

Para responder às questões levantadas anteriormente, recorro a Butler (2019), que propõe a ideia de que só existe uma verdade incontestável - ou, em outras palavras, uma obviedade - dentro de um sistema fechado, ou seja, dentro de um conjunto de normas, convenções e significados previamente estabelecidos e naturalizados. A noção de obviedade, portanto, está diretamente relacionada a uma concepção de verdade que, dada sua aparente clareza e evidência, não se reconhece como construída social e historicamente, e por isso não se submete ao questionamento. Esse caráter de verdade evidente impede a problematização e reforça relações de poder, pois aquilo que é tomado como óbvio em uma sociedade pode, na realidade, servir para manter hierarquias, excluir narrativas e silenciar determinadas vozes.

Dessa forma, discutir o que se entende por obviedade e quem a define é fundamental para desnaturalizar as ideias que organizam o debate em sala de aula e os sentidos atribuídos às experiências sociais. No espaço escolar, a obviedade muitas vezes opera como um marcador de exclusão, determinando quem se sente autorizado a falar e quais experiências são consideradas legítimas. Para que esse processo seja tensionado, é imprescindível que o ambiente de aprendizagem se configure como um espaço de debate em que outras vozes - para além daquelas que historicamente construíram e sustentaram a obviedade - sejam ouvidas. Um espaço onde as vozes que estiveram à margem da chamada verdade possam contribuir para a construção de novas narrativas e de uma nova obviedade, ou, como defendem Walsh (2009) e

Quijano (2005), de outras epistemologias possíveis, construídas a partir de perspectivas historicamente silenciadas.

Assim, cabe ao professor/a e aos/às estudantes tensionarem essas verdades impostas, criando espaços de escuta e negociação, onde diferentes experiências possam emergir e onde as certezas sejam tratadas como construções passíveis de revisão. O ambiente pedagógico, então, deixa de reproduzir hierarquias e passa a funcionar como um lugar de disputa simbólica e de construção coletiva de sentidos.

Relacionada à questão da obviedade, está a percepção manifestada pelo estudante S4, que acredita que, se mais questões fossem relacionadas às experiências dos/as alunos/as, “todos conseguiriam falar um pouco e enriquecer o todo”. No entanto, essa afirmação carrega a pressuposição de que todos se sentem igualmente seguros, legitimados e ouvidos para expressar suas opiniões em qualquer espaço, o que, na prática, nem sempre acontece. Para o estudante, parece ser óbvio que seus colegas se sintam à vontade para compartilhar opiniões e vivências, partindo do pressuposto de que todos ocupam as mesmas posições e dispõem das mesmas condições de fala no ambiente escolar.

Essa suposição, entretanto, é desconstruída a partir da fala de um/a estudante no formulário aplicado, na qual revela não se sentir à vontade para expressar suas opiniões em sala. Ao responder à pergunta “Como você faz para lidar com os conflitos na aula de inglês?”, essa/e estudante afirmou não se sentir seguro/a para se posicionar, pois, ao se identificar como pertencente a “uma série de grupos marginalizados” sente que suas vivências não são consideradas válidas ou acolhidas pela turma, ou por parte dela, como ilustrado na imagem a seguir. Esse relato evidencia que nem todos os/as estudantes compartilham do mesmo sentimento de pertencimento e liberdade para se expressar, o que contrapõe a ideia de que a simples relação entre as questões propostas e as experiências pessoais seria suficiente para garantir a participação de um maior número de estudantes.

Quadro 7: Resposta sobre como um/uma estudante lida com conflitos em aula de LI

Como você faz para lidar com os conflitos na aula de inglês?

24 respostas

-

Não tenho

Eu, como parte de uma série de grupos marginalizados, quase sempre não me sinto confortável para expressar opiniões na sala, visto que geralmente não tenho minha opinião ou minhas vivências bem recebidas por certos grupos da sala

Fonte: A autora (2025)

A resposta desse/a estudante oferece um exemplo do que Kilomba (2019) discute ao abordar os efeitos do racismo genderizado sobre a constituição do sujeito. Embora a autora tenha como foco principal a experiência de pessoas negras, seus apontamentos podem ser ampliados para pensar outros grupos historicamente marginalizados pelo colonialismo ocidental. Kilomba (2019, p. 74) afirma que, muitas vezes, “pessoas negras e Pessoas de Cor não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum”, o que compromete a constituição de sujeitos políticos reconhecidos social e historicamente. Assim, quando estudantes não se sentem legitimados em seus contextos escolares, por não terem suas vivências acolhidas ou reconhecidas, isso revela um processo de negação de subjetividade, enraizado em estruturas coloniais de poder (Quijano 2000).

Esse cenário dialoga com o conceito de subalternidade proposto por Spivak (1995) e retomado por Kilomba (2019), ao evidenciar que sujeitos subalternizados - como negros(as), LGBTQIAPN+ e outros grupos marginalizados pelo colonialismo - permanecem confinados a posições de marginalidade e silêncio. Mesmo quando tentam se posicionar, suas vozes são sistematicamente desautorizadas ou incompreendidas por aqueles que ocupam posições hegemônicas de poder. Como aponta Kilomba (2019, p. 47), citando Spivak, “o subalterno não pode falar”, pois permanece preso às estruturas coloniais e patriarcais que restringem seu acesso ao reconhecimento e à legitimidade discursiva.

Essas dinâmicas de silenciamento não atuam de forma isolada, mas se articulam àquilo que Quijano (2000) conceitua como colonialidade do poder, estrutura que organiza as relações sociais a partir de hierarquizações raciais, de gênero e

epistemológicas, perpetuando a inferiorização de determinados grupos. Lugones (2014) complementa esse debate ao demonstrar que o colonialismo não apenas instaurou uma hierarquia racial, mas também racializou e hierarquizou o gênero, instaurando um patriarcado moderno-colonial no qual determinados corpos e saberes são sistematicamente deslegitimados. Assim, o relato de silenciamento desse(a) estudante em sala de aula não é um caso isolado, mas evidencia a continuidade dessas estruturas coloniais que ainda definem quem pode falar, ser ouvido e reconhecido em espaços educacionais.

Diante desse contexto, hooks (2013) propõe a importância de criar, no espaço escolar, um sentimento de comunidade capaz de garantir segurança e acolhimento às diferenças. A autora aponta que a falta de participação dos/as estudantes e o silêncio em sala de aula estão frequentemente ligados à ausência de um ambiente que legitime suas experiências e os reconheça em suas subjetividades. Para hooks (2013, p. 58), essa transformação só ocorre quando o espaço educativo se constitui como um lugar de “compromisso partilhado e de bem comum”, em que cada voz é reconhecida e legitimada em sua singularidade. Isso exige que professores/as e estudantes aprendam a ouvir uns aos outros em um esforço coletivo e dialógico, desafiando as hierarquias de poder historicamente constituídas.

3.1.5.6 “Todos conseguem falar um pouco e enriquecer o todo”, será?

Além disso, é importante considerar outra questão sobre a fala do estudante S4, que pressupõe que “todos conseguiriam falar um pouco e enriquecer o todo”, portanto, “todos poderiam contribuir” com as discussões. Esse tipo de afirmação suscita algumas indagações:

- 1) Será que todos os colegas compartilham dessa mesma impressão de obviedade?
- 2) Será que todos os/as estudantes têm oportunidade de dialogar e refletir sobre essas temáticas fora do ambiente escolar?
- 3) Com base em quê esse estudante supõe que todos os colegas conseguiriam falar sobre todas as temáticas abordadas?

Durante a roda de conversa, os/as próprios/as estudantes relataram a dificuldade em se preparar para discussões dessa natureza, uma vez que esses

temas não costumam ser debatidos nem em casa, nem na maioria das escolas, restando poucos espaços onde possam exercitar essas reflexões e desenvolver tais habilidades. Essas questões, embora já discutidas anteriormente neste trabalho, reaparecem aqui de forma significativa para a compreensão da fala de S4, pois evidenciam o quanto sua afirmação parte de um lugar social privilegiado.

Em relação à questão 03, é possível perceber que o estudante S4 parte do pressuposto de que todas/os as/os colegas teriam as mesmas condições que ele para participar das discussões, sem se dar conta de que ocupa uma posição de privilégio em relação a muitos/as de seus/suas colegas. A partir de seu lugar de fala (Ribeiro, 2017) enquanto aluno branco, de classe média alta, certas oportunidades de expressão e segurança no espaço escolar lhe são garantidas, ao passo que muitos/as de seus/suas colegas enfrentam obstáculos sociais, raciais e econômicos que limitam suas formas de participação.

Esse desconhecimento, conforme aponta hooks (2019, p. 40), é característico de sujeitos que, socializados em contextos de privilégio racial e de classe, não se dão conta de sua localização social até que sejam confrontados com outras experiências. A professora traz um exemplo didático no qual, durante discussões em aula sobre questões raciais, alunos brancos testemunharam que “nunca se deram conta de que havia algo como “privilégio branco” até se relacionarem com pessoas não brancas”. Além disso, a autora afirma que esses alunos brancos “têm um investimento emocional profundo no mito da “homogeneidade”, mesmo quando suas ações refletem o poderio da branquitude como um elemento que influencia quem são e como pensam (hooks, 2019, p. 252). No caso de S4, sua trajetória em instituições privadas de ensino e o provável acesso, no ambiente familiar, a debates sobre as temáticas abordadas, colocam-no em vantagem em relação a colegas que, como evidenciado em outras partes desta pesquisa, não dispõem de espaços semelhantes para discutir essas questões. Sua pressuposição de que “todos poderiam contribuir” revela justamente esse investimento emocional, ao não perceber as diferentes realidades estruturais que condicionam ou limitam as experiências de seus/suas colegas.

3.1.5.7 “Tem gente que não colabora com essa questão de superar preconceitos”

O último elemento analisado refere-se ao relato de uma estudante, no qual ela apresenta seus sentimentos e visões acerca da não participação nas discussões por parte da turma. A fala da aluna apresenta vários aspectos que vão desde seus sentimentos em relação à falta de participação dos colegas à importância das discussões realizadas para que ocorra uma mudança de atitude que possibilite a transformação de todos em seres humanos “melhores”, nas palavras da aluna. A partir da transcrição de sua fala, cada aspecto considerado como relevante para uma reflexão crítica e decolonial será analisado:

Eu acho que faltou um pouco de comprometimento da turma com a senhora, no sentido de... eu entendo que muita gente não tem esse costume de falar inglês ou não tem... não tem facilidade, sabe? Mas tinha muita gente que não tinha facilidade e falava em português. Então, querendo ou não, a pessoa contribuía com a disciplina.

E eu senti, assim... não é de hoje que eu percebi isso, mas tem uma parte da turma que eu sinto que não... como eu posso dizer isso... não colabora com essa questão de superar preconceitos. Eu sinto que tem um povo que gosta de permanecer na zona de conforto, o que é um problema. Porque, assim, é... a oportunidade veio pra gente melhorar como ser humano, através da sua pesquisa, com vários debates. Não foi um, não foram dois, não foram três... foram vários debates, sabe?

Teve muita gente que não participou, e eu imagino que seja por isso, sabe? Porque, assim, a turma aqui é muito boa, mas ainda tem que melhorar, sabe?

E, nessa questão de ter gente que é racista... tem gente que é racista aqui dentro, e a pessoa não tem coragem de encarar um problema que pode não ser dela, mas... respeitar o outro, entende? Então, assim, tem muitos problemas nesse sentido. Faltou o compromisso de entender a discussão.

E, assim, eu lembro que várias vezes falavam assim: "Ah, porque o pessoal tá tímido, né? Tá quieto lá..." Que, quando era com outra matéria, tipo português, a gente interagia mais. Mas eu imagino... existe essa barreira da língua, mas também existe essa questão de um tema tão importante que as pessoas desvalorizam tanto, sabe?

É isso que, ao meu ver - na minha opinião - eu percebi. Porque, às vezes, eram detalhes muito importantes, que sempre as mesmas pessoas participavam, e sempre as mesmas pessoas não participavam. Então, assim... faltou, sabe? Eu acho que faltou esse esforço.

Na sua fala, a estudante busca claramente expor sua percepção, seus sentimentos e seu imaginário em relação à participação dos colegas. Ela recorre repetidamente à primeira pessoa para expressar suas impressões, como podemos observar nos trechos: “não é de hoje que **eu percebi isso**, mas tem uma parte da

turma que **eu sinto que** não... **Eu sinto** que tem um povo... **eu imagino** que seja por isso, sabe?”.

No livro *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2020) discute, no capítulo final, a importância dessa perspectiva individual contraposta a perspectivas universalizantes. O autor defende que existe, na perspectiva do indivíduo, uma outra verdade - uma verdade que não está submetida às estruturas totalizantes da história, da subjetividade e do ser:

Como pessoa, estou empenhado em fazer frente ao risco de aniquilação para que duas ou três verdades possam lançar sobre o mundo a sua clareza essencial.

Sartre mostrou que o passado, na linha de uma atitude inautêntica, “captura” em grande escala e, solidamente estruturado, *informa* então o indivíduo. É o passado transmutado em valor. Mas posso também recapturar o meu passado, valorizá-lo ou condensá-lo em função das minhas escolhas sucessivas (Fanon, 2020, p. 239).

Nesse texto de encerramento da obra, Fanon (2020) lança mão de recursos retóricos de parágrafos curtos, repetidos, sempre iniciados na primeira pessoa do singular. É a partir desse lugar discursivo - da primeira pessoa - que o autor vislumbra a possibilidade de mudança: “Eu sou o meu próprio fundamento. E é indo além do dado histórico, instrumental, que inicio o ciclo da minha liberdade” (Fanon, 2020, p. 241). Assim, é nesse lugar de experiência pessoal que o sujeito pode repensar sua existência, sua relação com a história e com o outro:

Mas eu, homem de cor, na medida em que me seja possível existir plenamente, não tenho o direito de me confinar em um mundo de reparações retroativas.

Eu, homem de cor, quero apenas uma coisa:

Que o instrumento jamais domine o homem. Que cesse para sempre a escravização do homem pelo homem. Ou seja, de mim por outro. Que me seja permitido descobrir e desejar o homem, onde quer que se encontre (Fanon, 2020, p. 242).

Na fala da aluna, essa posição subjetiva e afirmativa da primeira pessoa aparece de forma marcante. Assim como defende Fanon (2020), é a partir desse *eu* que a aluna tenta elaborar a superação das diferenças, reconhecendo que só pela afirmação da individualidade de cada sujeito é possível estabelecer uma comunicação autêntica. Mais que isso: a hesitação, o “*eu sinto*”, o “*eu imagino*”, indicam uma consciência em movimento, buscando sentidos provisórios para o que vivencia coletivamente.

Na intervenção da estudante, ecoam as palavras que encerram *Pele negra, máscaras brancas*:

O negro não existe. Não mais que o branco. Ambos têm que se distanciar das vozes desumanas dos seus respectivos ancestrais, para que possa surgir uma autêntica comunicação [...] é por meio de um esforço de resgate de si mesmo e de depuração, é por meio de uma tensão permanente da sua liberdade que os seres humanos podem criar as condições ideais para a existência de um mundo humano. Superioridade? Inferioridade? Por que não tentar simplesmente tocar o outro, sentir o outro, revelar-me o outro? (Fanon, 2020, p. 242).

Como veremos adiante, a estudante reconhece as aulas como um espaço de abertura para diálogo, no qual cada aluna/o pode descobrir o outro e, assim, alterar a própria consciência de mundo.

Dessa forma, é possível levantar a questão de que, mesmo sem nomear ou ter plena consciência, essa estudante experimenta aquilo que Maldonado-Torres (2007) identifica como um giro decolonial: um movimento de questionamento das estruturas naturalizadas, da ordem imposta, e de afirmação de uma subjetividade própria, capaz de se colocar em diálogo com o outro de maneira mais autêntica e crítica.

Talvez ela tenha aceitado o convite feito por Fanon (2020) ao final de sua obra:

Ao concluir esta obra, gostaríamos que pudessem sentir como nós a dimensão aberta de toda consciência.
Minha prece derradeira:
Ó meu corpo, faz sempre de mim um homem que questiona! (Fanon, 2020, p. 242).

Além disso, há um trecho significativo na fala da estudante em que ela identifica a pesquisa como uma “oportunidade [que] veio pra gente melhorar como ser humano”. Ela destaca que essa oportunidade se concretizou por meio de “vários debates” e faz questão de reforçar: “não foi um, não foram dois, não foram três... foram vários debates” que abriram a possibilidade para essa melhora. Nesse sentido, a estudante compreende a pesquisa não apenas como uma atividade acadêmica, mas como um espaço possível de transformação pessoal e coletiva. Surge, então, a questão: o que significa, para essa estudante, “melhorar como ser humano”? Ainda que ela não explicita esse significado, fica evidente que essa transformação está diretamente associada à experiência de debater, de ouvir e de se posicionar, indicando que a prática discursiva e reflexiva foi fundamental para a construção desse sentido.

A fala da estudante revela, assim, a percepção da pesquisa como um espaço que ultrapassa os limites da aprendizagem formal e se constitui também como ambiente de construção de consciência crítica. Ao afirmar que a oportunidade proporcionada pela pesquisa permitiu “melhorar como ser humano”, a estudante sugere que o ambiente de debate e reflexão se configurou como um espaço propício para ressignificar experiências, perceber-se no mundo e repensar suas relações com o outro.

Do ponto de vista crítico, essa experiência é central, pois, como defende Freire (2021), aprender a ler o mundo é tão importante quanto aprender a ler palavras. Ou seja, os debates proporcionaram à estudante o exercício da leitura crítica de si, do outro e das relações sociais em que está inserida, desenvolvendo não apenas competências linguísticas, mas também consciência social, ética e política. Os LCs propõem que o ensino de línguas não se limite ao domínio instrumental da língua, mas que forme sujeitos capazes de questionar, debater e se posicionar criticamente diante das injustiças sociais e dos discursos de poder naturalizados no cotidiano (Menezes de Souza, 2011).

Ao mesmo tempo, essa fala dialoga diretamente com o que Maldonado-Torres (2007) chamou de giro decolonial. Esse giro consiste em um movimento ético e epistêmico que propõe a ruptura com epistemologias coloniais que historicamente silenciaram ou inferiorizaram certas vozes e experiências, desnaturalizando as hierarquias que organizam as relações sociais, os saberes e as subjetividades (Mignolo, 2008; Walsh, 2009).

Sob essa perspectiva, os debates se configuram como práticas pedagógicas decoloniais, pois rompem com a ideia de escola como lugar exclusivo de transmissão de conteúdos eurocentrados e normativos, abrindo espaço para que as/os estudantes construam saberes a partir de seus contextos, marcas sociais e experiências. Essa prática se articula com o que Walsh (2009) denomina pedagogias decoloniais, que não se limitam à denúncia das opressões, mas propõem a criação de práticas educativas de enfrentamento e recriação de sentidos sobre o mundo e sobre si.

Assim, o “melhorar como ser humano” enunciado pela estudante talvez esteja menos associado a um ideal normativo, abstrato e universal, e mais a um processo situado de se perceber no mundo, de se afetar pelos debates, de refletir sobre suas relações sociais e de repensar suas formas de convivência, de entendimento de

alteridade e de exercício de cidadania. Portanto, esse movimento, ainda que não nomeado pela estudante, pode ser compreendido como uma experiência de giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007).

Ademais, em outro momento de sua fala, a estudante afirma: “teve muita gente que **não participou**, e eu imagino que seja por isso, sabe? Porque, assim, a turma aqui é muito boa, mas ainda **tem que melhorar**, sabe?”. Nesse trecho, a aluna retoma a ideia de que essa “melhora” está diretamente vinculada à participação nos debates. Fica evidente que, para ela, o aprimoramento como ser humano não é um processo individual e isolado, tampouco resultado de uma imposição da professora. Ao contrário, essa transformação só pode acontecer coletivamente, na medida em que as/os estudantes se envolvem nas discussões, compartilham suas experiências e escutam as perspectivas das/os colegas. Assim, a estudante parece compreender a aula não como um espaço de aprendizagem bancária (Freire 2023a), mas como uma oportunidade de crescimento humano por meio do diálogo: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2023a, p. 96).

Na perspectiva freireana, a sala de aula deve ser um espaço de encontro e construção coletiva de sentido, em que o educador/a e estudantes se reconhecem como sujeitos históricos e inacabados, em permanente processo de transformação. A fala da estudante revela, ainda que de forma intuitiva, essa concepção, ao apontar que a melhora de cada um/a depende da participação ativa e horizontalizada no debate, rompendo com a lógica da educação bancária (Freire, 2023a), na qual o/a professor/a ensina e o/a estudante apenas absorve conteúdos de forma passiva.

Dessa forma, o processo de “melhorar como ser humano”, que para a estudante acontece nos debates, aproxima-se da ideia freireana de humanização, entendida como prática dialogada e coletiva de problematizar o mundo, compartilhar experiências e construir novos sentidos sobre si, sobre o outro e sobre as relações sociais em que se está inserida/o.

Ainda em seu relato, a estudante afirma: “E, nessa questão de ter gente que é racista... tem gente que é racista aqui dentro, e a pessoa não tem coragem de encarar um problema que pode não ser dela, mas... respeitar o outro, entende? Então, assim, tem muitos problemas nesse sentido. Faltou o compromisso de entender a discussão.” Embora não detalhe as razões pelas quais considera alguns colegas racistas, suas

falas indicam incômodo diante da falta de “coragem de encarar um problema que pode não ser dela” e da ausência de interesse em “colabora(r) com essa questão de superar preconceitos”, ao perceber que “tem um povo que gosta de permanecer na zona de conforto”. Em outras palavras, aponta a escolha pela neutralidade diante de discussões sobre temáticas que falam sobre preconceitos diversos.

Essa percepção demonstra que a estudante defende, ainda que de forma intuitiva, o que Silva (2021, p. 43) afirma ao dizer que não existe neutralidade: “se uma pessoa não for antirracista, será racista; não há neutralidade”. Sua fala evidencia uma consciência sobre o papel da linguagem e das práticas discursivas na produção e manutenção de desigualdades sociais, como o racismo. Ao afirmar que há pessoas racistas no espaço escolar e que essas evitam “encarar um problema que pode não ser dela(s)”, a estudante reconhece que o debate em sala de aula não é neutro, mas atravessado por relações de poder (Freire, 2023a, 2023b; Janks, 2016) e pela recusa, consciente ou inconsciente, de assumir posturas éticas frente às violências simbólicas e materiais que atingem o outro.

Além disso, embora nem eu, nem os demais alunos/as tenham considerado essa questão na ocasião da roda de conversa, agora levanto a possibilidade de que alguns/as estudantes tenham apresentado resistência diante da condução das aulas na direção de uma mudança de paradigma de percepção do mundo pelos alunos/as, como aponta hooks (2013). Em *Ensinando a transgredir*, a autora relata que, por diversas vezes, foi questionada por seus/suas estudantes a respeito do formato de suas aulas de inglês, que, ao contrário do modelo convencional esperado por alguns, incorporavam discussões sobre gênero, raça e classe. Diante dessas situações, hooks (2013, p. 60) reconhece ter precisado “respeitar o fato de que mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneira nova são desafios; leva tempo para que os/as alunos/as sintam esses desafios como positivos”. Ela destaca que essas mudanças podem provocar desconforto, pois obrigam os/as estudantes a enxergar o mundo sob novas perspectivas, desestabilizando certezas e modos de pensar consolidados.

A autora exemplifica esse processo ao relatar que alguns/as estudantes, após adquirirem uma visão mais crítica sobre as relações sociais, afirmavam: “nós fazemos seu curso, aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida” (hooks,

2013, p. 66, 67). Para hooks, esse desconforto é compreensível, uma vez que romper com velhas formas de pensar e adotar novos referenciais críticos implica, muitas vezes, certo sofrimento. A autora observa, por exemplo, que estudantes brancos, ao passarem a enxergar o racismo e o conservadorismo em suas próprias famílias, sentiam-se magoados pelo distanciamento afetivo que essa nova consciência provocava.

Por isso, hooks (2013) afirma ter aprendido, a partir dessas experiências, a exercitar a compaixão, compreendendo que, embora esse processo de transformação seja necessário e libertador, ele também pode ser doloroso e gerar resistências. Essa aprendizagem, segundo a autora, é fundamental para conduzir mudanças paradigmáticas em sala de aula de forma ética, sensível e humanizada.

Contudo, não alcancei, junto aos/às estudantes, o tipo de reflexão aprofundada e elaborada que hooks (2013) relata ter conseguido em suas aulas. Ao revisitar a fala de S1, percebo que talvez eu pudesse ter problematizado, de forma mais direta, as resistências a novos modos de pensar e a dor que, muitas vezes, acompanha o processo de ruptura com antigas formas de compreensão. Ainda assim, me pergunto o que mais poderia ter feito para romper a postura fechada de parte da turma. Nesse sentido, cabe aprender com hooks (2013, p. 60), que reconhece, em sua trajetória docente, a necessidade de renunciar à “necessidade de afirmação imediata de sucesso”, admitindo que os/as estudantes nem sempre compreenderão, de forma imediata, o valor de determinadas abordagens ou processos formativos. Esse reconhecimento, embora desafiador, reafirma a importância de respeitar o tempo e o percurso singular de cada sujeito no processo de construção de consciência crítica.

Esse questionamento dialoga diretamente com os letramentos críticos, conforme proposto por Janks (2016) e Cope e Kalantzis (2011), para quem o ensino de línguas deve ir além do domínio formal e estrutural, buscando desenvolver a capacidade de questionar, analisar e intervir nos textos e discursos que circulam socialmente, identificando neles marcas de dominação, exclusão e silenciamento. Nesse sentido, o debate se configura como um espaço pedagógico de leitura crítica do mundo (Freire, 2023a, 2023b) e de prática social transformadora, ao convocar os sujeitos a se posicionarem ética e politicamente diante das desigualdades que os atravessam.

Sob a perspectiva da decolonialidade, a fala da estudante também denuncia a persistência de racionalidades coloniais no cotidiano escolar - presentes nas relações entre estudantes e nos silenciamentos em torno de temas como racismo (Silva, 2021). Como apontam Mignolo (2008) e Walsh (2009), a colonialidade não se restringe à ocupação territorial, mas permanece no controle das subjetividades, das epistemologias e das formas de convivência social. Quando a aluna sugere que a melhora “como ser humano” implica “encarar um problema que pode não ser dela”, ela está, de certo modo, propondo um deslocamento ético-decolonial, no qual o sujeito deixa de agir unicamente a partir de sua própria experiência para se comprometer com a dor e a luta do outro, rompendo com a lógica individualista e colonial de separação entre eu e o outro.

Desse modo, é possível verificar que a proposta de debate promovida pela pesquisa constituiu-se - ainda que somente por ocasião da roda de conversa e de maneira retrospectiva - como uma oportunidade para tensionar e deslocar essas estruturas coloniais e desigualdades reproduzidas no cotidiano escolar. Analisando a intervenção da estudante, compreendo que, mais importante do que “entender a discussão”, um debate crítico-decolonial deve favorecer a construção de espaços em que estudantes possam se posicionar criticamente, de forma solidária e ética, diante das questões sociais que atravessam suas vidas e comunidades.

Em outro trecho da sua fala, a estudante relata “E, assim, eu lembro que várias vezes falavam assim: “Ah, porque o pessoal tá tímido, né? Tá quieto lá...” Que, quando era com outra matéria, tipo português, a gente interagia mais. **Mas eu imagino...** existe essa barreira da língua, mas também existe essa questão de um **tema tão importante** que **as pessoas desvalorizam tanto**, sabe?”

Ao expressar essa percepção, a estudante demonstra sensibilidade para identificar mecanismos de desvalorização e silenciamentos de discussões socialmente relevantes no ambiente escolar. Mais do que apontar a dificuldade linguística, ela evidencia uma leitura crítica do desinteresse de parte da turma frente a um tema essencial, o que pode ser interpretado à luz do conceito de giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007). Ao reconhecer que a falta de participação se relaciona não apenas com a barreira linguística, mas também com o desprezo por debates sobre questões raciais, a aluna sinaliza a permanência da colonialidade do poder (Quijano,

2000), responsável por manter certos temas e vozes à margem das prioridades escolares.

Essa leitura implica, ainda que de forma intuitiva, um movimento ético de questionamento das hierarquias e exclusões naturalizados no cotidiano social– um posicionamento alinhado às propostas decoloniais que reivindicam a centralidade de debates sobre desigualdade, respeito e reconhecimento das diferenças. Além disso, a frustração expressa pela estudante diante da postura dos colegas evidencia os desafios desse processo, pois o entorno social segue ancorado em lógicas coloniais que deslegitimam ou relativizam temas como o racismo.

Dessa forma, a fala da aluna ilustra o tensionamento vivido por sujeitos que se propõem a romper com essas estruturas, reiterando o caráter ético político do giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007) como um chamado à transformação das relações sociais e das práticas educativas.

Ao afirmar “É isso que, **ao meu ver - na minha opinião** - eu percebi. Porque, às vezes, eram **detalhes muito importantes**, que sempre as mesmas pessoas participavam, e sempre **as mesmas pessoas não participavam**. Então, assim... faltou, sabe? Eu acho que faltou esse esforço”, a estudante expressa novamente uma leitura atenta e pessoal sobre a postura dos/as colegas durante os debates. A repetida ausência de participação por parte de determinados estudantes é percebida por ela não apenas como desinteresses individuais, mas como falta de empenho coletivo, elemento essencial para o desenvolvimento ético e humano que, conforme já discutido, se realiza no diálogo e na escuta ativa (Freire 2023a).

Nesse sentido, a estudante atribui à ausência de participação desses sujeitos um peso simbólico relevante, considerando essa postura como um “detalhe muito importante” para a dinâmica do grupo e para a construção compartilhada de sentidos e valores. Sua fala reforça a compreensão de que o compromisso com a escuta e o entendimento do outro exige coragem, disponibilidade e engajamento ético - dimensões imprescindíveis no processo de humanização, que, para ela, se concretiza justamente no espaço do debate. Essa perspectiva dialoga com Freire (2023a), para quem o diálogo não é apenas uma técnica pedagógica, mas um ato ético e político de reconhecimento do outro e de construção conjunta de saberes e significados.

Percebo a fala da estudante como um desabafo lúcido, consciente e crítico acerca de suas percepções e sentimentos em relação ao comportamento de alguns

colegas durante as aulas da pesquisa, além de uma manifestação de consideração e afeto direcionada a mim, enquanto professora e pesquisadora. Embora seu relato tenha me surpreendido, não identifiquei em suas palavras uma condenação às atitudes dos colegas, mas sim uma expressão de inquietação e esperança, vinda de alguém que, ao perceber os limites do outro, deseja indicar um caminho que este ainda não consegue enxergar - como já discutido neste texto. Essa experiência remete à concepção freireana de educação dialógica e afetiva, na qual o ato de escuta e a abertura ao outro são elementos fundamentais para a construção de uma prática pedagógica libertadora (Freire, 2023a). Além disso, as palavras da estudante trouxeram conforto ao evidenciar a importância que a pesquisa teve para ela e o quanto valorizou os momentos de discussão e reflexão construídos coletivamente. Como afirma hooks (2013), criar ambientes afetivos e acolhedores permite que estudantes se reconheçam sujeitos do processo educativo e se engajem de forma mais autêntica e crítica. É sempre gratificante ouvir dos/as estudantes que nossa prática faz sentido e que, de algum modo, estamos trilhando o caminho certo.

3.2 Caiu a máscara

A presente seção tem como objetivo refletir sobre um episódio ocorrido com a turma durante o período de realização da pesquisa, mas fora da situação pesquisada. O sucedido se desenrolou no contexto da Semana da Consciência Negra de 2023, promovida pelo campus onde lecionei. É importante destacar que o fato a ser discutido se inseriu em uma programação institucional mais ampla, da qual participaram outros agentes e atores sociais, além da comunidade acadêmica do IFMS. A Semana contou com palestras, oficinas e mostras culturais que buscavam fomentar reflexões sobre a história e a cultura afro-brasileira. Toda a turma pesquisada participou ativamente da construção do evento, apresentando trabalhos à comunidade interna e externa. Esses trabalhos, portanto, não surgiram de forma isolada, nem faziam parte do projeto de pesquisa, mas foram atravessados pelo sentido político-pedagógico da Semana. Tal sentido, ao mesmo tempo em que afirma a valorização da identidade negra (Munanga, 1999), também pode revelar tensões e disputas em torno do pertencimento racial no espaço escolar (Gomes, 2017). Cabe lembrar que, como aponta Freire (2023b), não há neutralidade na prática educativa.

Faço essa breve contextualização porque, embora à época a situação não tenha sido registrada de maneira sistemática, nem integrasse diretamente a pesquisa, tornou-se relevante no processo de análise dos dados. Isso porque os conflitos e tensões vivenciados em sala de aula e nos espaços de interação virtual, ao longo da produção dos trabalhos para a Semana da Consciência Negra, revelaram-se fundamentais para compreender as dinâmicas de participação, identidade e pertencimento racial entre os/as estudantes.

Na experiência a ser relatada, pude perceber que tanto a pesquisa quanto a pesquisadora precisam estar atentas e abertas aos eventos imprevistos, já que é no inesperado que emergem deslocamentos significativos de sentido. Como lembra hooks (2013), a sala de aula é sempre um espaço de imprevisibilidade, em que o risco faz parte da prática engajada e pode se converter em aprendizagem transformadora. Essa abertura dialoga com Freire (2023b), ao afirmar que ensinar exige disponibilidade ao risco e confiança no inédito viável que se constrói na interação. Nesse sentido, ainda que os efeitos pedagógicos nem sempre se revelem de imediato, é possível reconhecer, a posteriori, a potência formativa que se inscreve na experiência - potência que, como observa Maldonado-Torres (2007), emerge quando nos permitimos desestabilizar certezas e acolher o outro em sua alteridade. Romper com a colonialidade do ser, afinal, exige uma abertura ética diante do outro. Assim, os imprevistos não fragilizam a pesquisa; ao contrário, constituem sua força, convocando-nos a reinventar caminhos e a reconhecer, na instabilidade, uma oportunidade de expansão crítica e decolonial.

Pois bem, em 2023, o campus onde realizei a pesquisa organizou a Semana da Consciência Negra e convidou todos os/as professores/as a participarem com mostras de trabalhos ou oferta de oficinas. Aceitei prontamente, pois, para além do aspecto cívico-institucional de valorização da luta contra o racismo, eu estava desenvolvendo a parte didática da pesquisa e, naquele mesmo semestre, havíamos discutido o tema do racismo na segunda aula.

Diante disso, propus à turma algumas atividades (conforme proposta registrada na plataforma Moodle - Apêndice G), que foram distribuídas em seis grupos: 1) elaboração de um *flashcard* com frases e ditados populares de teor racista que não deveriam mais ser utilizados; 2) pesquisa sobre a porcentagem da população preta e parda em Campo Grande, bem como entre os/as estudantes do IFMS, seguida de

uma comparação, a fim de levantar questionamentos sobre eventuais discrepâncias; 3) produção de um vídeo com estudantes negros/as declamando poesias de autores/as negros/as; 4) aplicação de uma enquete com alunos/as pretos/as e pardos/as do IFMS/CG sobre experiências de racismo, acompanhada de relatos; 5) realização de um teste sobre racismo estrutural, utilizando imagens; e 6) representação artística sobre o tema.

Em um primeiro momento, pedi apenas que os/as estudantes montassem os grupos e escolhessem as atividades de sua preferência, ressaltando que a proposta do vídeo (atividade 03) havia sido pensada para ser produzida por alunos/as autodeclarados/as pretos/as ou pardos/as. Assim que apresentei essa proposta, um aluno negro - doravante identificado como S2, o estudante de pele mais escura da turma - prontamente se dispôs a participar. Logo em seguida, outros/as colegas negros/as, de pele mais clara, também demonstraram interesse na atividade 03. Para não comprometer o andamento da aula e da pesquisa - uma vez que naquele momento ainda não percebia que a situação poderia se tornar um tema de análise -, orientei que a organização fosse realizada posteriormente, por meio do grupo de WhatsApp da turma, e que, assim que definidos os componentes, registrassem as informações no Moodle, onde constavam todos os detalhes das atividades.

Durante a organização dos grupos pelo WhatsApp, todos/a os/as estudantes negros/as, que haviam se voluntariado para participar da proposta do vídeo, com exceção de S1, avisaram que não participariam da atividade, optando por integrar outros grupos. Nesse momento de desistências é que ocorre a situação que veio a ser significativa para esta pesquisa: Diante das recusas dos alunos negros/pardos, no grupo de Whatsapp, em participar da atividade, S2 escreveu em caixa alta: **“TEM PRETO AQUI ACHANDO QUE NÃO É PRETO!”**.

Um estudante me explicou – nesse mesmo grupo de WhatsApp - que escrever em caixa alta equivale a gritar virtualmente. Assim, interpreto essa mensagem de S1 como um verdadeiro grito virtual. Após essa intervenção, outros/as estudantes, além daqueles/as que inicialmente haviam se proposto a realizar a atividade, voltaram atrás e confirmaram a participação, organizando-se, a partir daí, em grupos separados para a execução das tarefas.

No dia da mostra, o vídeo³⁰ ficou em exibição na sala de aula onde a turma apresentou seu trabalho, disponível para apreciação de visitantes internos e externos. Ao todo, foram recitados dez poemas escolhidos pelos/as estudantes: “*Negro Forro*”, de Adão Ventura; “*Melancolia*” e um trecho de “*O meu desejo*”, ambos de Maria Firmina dos Reis; “*A nossa gente*”, de G. Monteiro; “*Cala-te, amor de mãe*”, de Machado de Assis; “*Humanidade*”, de Carolina Maria de Jesus; “*Eu tenho um sonho*” (discurso de 28 de agosto de 1963), de Martin Luther King; “*Encontrei minhas origens*”, de Oliveira Silveira; “*Navio negreiro*”, de Solano Trindade; e “*Protesto*”, de Carlos de Assunção. Não questionei os/as estudantes sobre o que os/as motivou a escolher determinado poema ou autor. O vídeo foi produzido integralmente pelos/as alunos/as e posteriormente foi-me encaminhado para exibição no dia da mostra.

Importa destacar que não acompanhei a discussão em tempo real. Como trabalhava nos turnos matutino e vespertino, não conseguia acompanhar as mensagens enquanto estava em sala de aula e apenas à noite tomei conhecimento do ocorrido. Naquele momento, não atribuí a devida importância à situação, tampouco imaginei que aquela discussão poderia se tornar relevante para a pesquisa. Por essa razão, não fiz capturas de tela das conversas e, atualmente, restam apenas minhas lembranças. Somente ao repensar a proposta deste trabalho - que busca refletir sobre momentos de conflito vivenciados nas aulas durante a pesquisa - e após diálogo com minha orientadora, reconheci a relevância daquele episódio. No entanto, quando isso ocorreu, a pesquisa já havia sido concluída, o grupo de WhatsApp da turma encerrado e, ao trocar de aparelho celular, perdi definitivamente todas as mensagens.

3.1.1 Entre poesia e identidade: análise da atividade

A atividade que propus por ocasião da Semana da Consciência Negra de 2023 - a confecção de um vídeo em que estudantes negros/as recitassem poemas de autoras/es negras/os para apresentação na mostra - teve como propósito dar corpo e ativar a voz negra a uma poesia também negra. Mais do que um exercício estético, tratava-se de um gesto político de enunciação. Como argumenta Veronelli (2021), a colonialidade da linguagem operou historicamente não apenas pela imposição das

³⁰ Link do vídeo: https://youtu.be/cP-HWvn9BgE?si=OdNAsBz_C617IVpV

línguas coloniais, mas também pela hierarquização das vozes, relegando as vozes negras e indígenas à condição de não portadoras de racionalidade. Nesse contexto, fazer ecoar no espaço escolar a voz de estudantes negros/as, em diálogo com poemas de autoras/es negras/os, significa romper com o silenciamento histórico e afirmar que essa voz é, também, produtora de pensamento e cultura.

Da mesma forma, Gomes (2023) ressalta que o corpo negro é um lugar de inscrição da identidade e da luta: nele se projetam as marcas do racismo, mas também se afirmam resistências e expressões culturais. Quando estudantes se colocam em cena recitando autores negros, não apenas emprestam sua voz à tradição e cultura negra, mas também exibem sua corporeidade como presença política, reivindicando um espaço de enunciação legitimado. Assim, corpo e voz se articulam como dimensões indissociáveis da performance poética, tensionando os mecanismos de apagamento e abrindo possibilidades de reconhecimento no espaço escolar.

Além disso, a autora lembra que afirmar a negritude “é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos” (Gomes, 2023, p.71). Nesse sentido, nada melhor, em um ambiente escolar, que a Semana da Consciência Negra para explicitar tal posicionamento. A autora acrescenta que, “aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade” (Gomes, 2023, p.94-95). Tal constatação reforça a importância de propor atividades pedagógicas que permitam aos/às estudantes não apenas reconhecerem suas identidades, mas exercitarem formas de expressão que desafiem os limites impostos pelo racismo estrutural. Ao recitar um poema de autoria negra, o/a estudante se coloca em cena com sua voz e seu corpo, confrontando uma história de silenciamento e, ao mesmo tempo, reivindicando um lugar legítimo de enunciação no espaço escolar.

Fanon (2020) já havia advertido que o “ser” não pode ser pensado em abstrato, mas sempre em relação às condições concretas de existência. É nessa chave ontológica que Maldonado-Torres (2007) evidencia a concepção “colonial, preconceituosa e excludente que subjaz a formulação de Descartes sobre o sujeito moderno no século XVI, com o *cogito* cartesiano, “penso, logo existo”” (Silva, 2024, p. 121). Para Maldonado-Torres (2007), o “*cogito*” só reconhece a existência de quem pensa conforme os parâmetros racionais da modernidade colonial, assentada num

ego conquiro que precede o *ego cogito*. Dessa forma, determinadas formas de existir passam a ser vistas como descartáveis, legitimando tanto a escravização e o genocídio quanto a exclusão de modos de pensar colonizados do debate racional - mecanismo que configura o que Maldonado-Torres denomina colonialidade do ser.

Diante da história da colonização, na qual se forjou o ser do negro, Fanon (2020) explica que esse ser implica sempre uma divisão. Ou seja, o negro nunca é “para si”; ele é sempre “para o outro”, e esse outro é branco:

A ontologia, quando se admite de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro já não precisa ser negro, mas precisa sê-lo diante do branco. Alguns teimarão em nos lembrar de que a situação tem duplo sentido. Respondemos que isso é falso. O negro não tem resistência ontológica aos olhos do branco. Os negros, de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar (Fanon, 2020, p.125).

Assim, ser negro implica uma cisão, um “ser para o outro”, isto é, uma alienação de si em favor do olhar branco. A proposta, portanto, exigia dos/as alunos/as colocar em questão o seu próprio ser diante do outro. Fanon (2020) adverte que esse não é um ato sem consequências:

Então nos coube enfrentar o olhar branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negocial é um conhecimento em terceira pessoa. Ao redor do corpo, reina uma atmosfera de clara incerteza (Fanon, 2020, p.126).

Não surpreende, portanto, que alguns/as estudantes tenham apresentado resistência em participar da atividade proposta. Como lembra hooks (1995), assumir a negritude em contextos pedagógicos atravessados pelo racismo é um ato de coragem, pois “falar a partir da margem” desestabiliza o centro e cria possibilidades de transformação. A resistência inicial dos/as estudantes, portanto, pode ser compreendida como efeito do peso histórico da marginalização, mas também como oportunidade pedagógica para ressignificar a experiência da identidade.

Relembro aqui que durante a organização dos grupos pelo WhatsApp, quase todos os estudantes negros, com exceção de S2, avisaram que não participariam da atividade. Diante das recusas, S2 escreveu, em caixa alta: **“TEM PRETO AQUI ACHANDO QUE NÃO É PRETO!”**. Essa recusa em se reconhecer negro/a não é um fenômeno isolado, mas resultado de um processo histórico. Munanga (1999), Souza

(2021) e Gomes (2023) destacam que o mito da democracia racial produziu, no Brasil, uma tendência à negação da identidade negra, em que muitos sujeitos preferem se identificar como “moreno/a” ou “pardo/a” para escapar do estigma social associado à negritude. Nesse sentido, a fala de S2 pode ser lida como um chamado à assunção identitária, um grito que desvela as tensões ocultas pelo silêncio e pela alienação.

Conforme discutido acima, colocar o próprio ser negro em questão significa expor a cisão do ser em função do outro branco. Nesse processo de alienação, o/a sujeito/a negro/a nega a si mesmo em favor do olhar do outro. Fanon descreve esse movimento com intensidade:

A vergonha. A vergonha e o desprezo por mim mesmo. A náusea. Quando me amam, dizem que é a despeito de minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é por causa da minha cor... por um lado ou por outro, sou prisioneiro do círculo vicioso (Fanon, 2020, p.131, 132).

Esse fenômeno de violação da humanidade, Maldonado-Torres (2007) denomina colonialidade do ser. Fanon (2020, p. 132) ainda registra o horror da rejeição entre os próprios negros: “Afasto-me desses perscrutadores do pré-dilúvio e me agarro aos meus irmãos, negros como eu. Para o meu horror, eles me rejeitam. São quase brancos, eles”. O mesmo horror de Fanon ecoa na mensagem - em caixa alta - de *WhatsApp* do aluno S2, quase 75 anos depois.

Esse grito virtual no grupo de *WhatsApp* mostra que a alienação de si em função do outro branco encontra limites: um chamado externo pode convocar de volta ao reconhecimento da própria identidade. O “grito” de S2 atuou como esse chamado, evocando a negritude esquecida. Fanon (2020, p. 202) ilustra esse conflito:

Nada que possa ser feito: sou um branco. Inconscientemente, porém, suspeito do que é negro em mim, ou seja, da totalidade do meu ser. Sou um negro – mas obviamente não sei disso, pois sou isso. Em casa, minha mãe canta para mim, em francês, trovas francesas em que nunca há se quer menção a negros. Quando desobedeço, quando faço muito barulho, dizem para que eu pare de “agir feito negro” (Fanon, 2020, p.202).

No dia da mostra, o vídeo ficou em exibição na sala de aula da turma, disponível para os/as visitantes. Alunos/as negros/as deram/ativaram voz e corpo a poemas negros, expressando-se para além da cisão do ser e superando, ainda que momentaneamente, a condição alienante do “ser para o outro”.

Associo essa conquista à resolução poética de Césaire, citada por Fanon (2020):

Para pôr fim nessa situação neurótica, em que sou obrigado a escolher uma solução doentia, conflituosa, alimentada por fantasmas, antagônica, desumana, enfim, resta-me apenas uma solução: pairar por cima desse drama absurdo que os outros montaram ao meu redor, descartar esses dois termos que são igualmente inaceitáveis e, por meio de um particular que seja humano, avançar rumo ao universal. [...] Césaire constata, antes de mais nada, que: “pintaram de branco o pé da árvore, mas a força da casca não cessa de gritar...”. [...] Depois de ter chegado à beira da autodestruição, o negro, meticoloso ou eruptivamente, saltará para dentro do “buraco negro” de onde brotará com tal vigor “o grande grito negro que sacudirá os alicerces do mundo” (Fanon, 2020, p. 207-209).

A situação desumana e conflituosa do “ser negro”, apontada por Fanon (2020), encontra correspondência no que Maldonado-Torres (2007) define como “expressões primárias da colonialidade do ser”. Trata-se de um ser desumanizado e invisibilizado, reduzido a um “não ser” - os “condenados da terra”. Contra esse “não ser” surge o grito/the cry:

The cry, not a word but an interjection, is a call of attention to one's existence. [...] And the cry points to a peculiar existential condition: that of the condemned. [...] what is invisible about the person of color is its very humanity, and this is in fact what the cry tries to call attention to (Maldonado-Torres, 2007, p. 256, 257).

O “grito” de S2 permitiu que os/as demais estudantes negros/as recuperassem o sentido de sua identidade (Fanon, 2020, p. 208), ecoando o grito de Césaire e realizando-se plenamente na Semana da Consciência Negra por meio da poesia. Esse movimento remete àquilo que hooks (1995) identifica como a força transformadora da fala marginalizada: ao romper o silêncio imposto pelo racismo, a enunciação que parte da margem não apenas denuncia a exclusão, mas inaugura novas possibilidades de subjetivação e de pedagogia crítica. Nesse sentido, o grito de S1 não foi apenas uma reação isolada, mas um ato pedagógico em si, capaz de deslocar consciências e rearticular pertencimentos no espaço escolar.

Ao analisar o episódio à luz dos teóricos e teóricas decoloniais citados acima, percebo que a tensão vivida pela turma não se limita a uma circunstância isolada, mas se insere em um contexto institucional mais amplo. Afinal, a atividade não foi proposta em qualquer momento do calendário escolar, mas no interior da Semana da

Consciência Negra, cuja programação carrega um sentido político-pedagógico fundamental. É sobre esse contexto que me detenho a seguir.

3.1.2 A Semana da Consciência Negra no campus: tensões e possibilidades pedagógicas

A Semana da Consciência Negra de 2023, realizada no campus onde desenvolvi a pesquisa, consolidou-se como um espaço institucional de visibilidade e valorização da história e da cultura afro-brasileira. Amparada pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e pela Lei 12.519/2011, que oficializou o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a Semana reafirma a responsabilidade da escola pública com a promoção da igualdade racial. Com uma programação que incluía palestras, oficinas e mostras culturais, o evento buscava não apenas comemorar o 20 de novembro, mas também problematizar as formas como o racismo estrutural (Almeida, 2018) ainda atravessa a sociedade e a escola. Nesse contexto de resistência e produção de conhecimento, toda a turma pesquisada participou ativamente com a apresentação de trabalhos, exercitando, na prática, a importância do "lugar de fala" enquanto ferramenta de emancipação, como propõe Ribeiro (2017).

A atividade que analisei - a produção de um vídeo em que estudantes negros/as recitavam poemas de autoras/es negros/os - não surgiu de maneira isolada, mas esteve atravessada pelo sentido político-pedagógico da Semana. Ao mesmo tempo em que celebrava a identidade negra, a proposta expôs tensões em torno do pertencimento racial no espaço escolar, revelando resistências, silenciamentos e também afirmações. Como observa Souza (2021), o processo de tornar-se negro em uma sociedade racista é doloroso e contraditório, pois implica enfrentar a negação histórica e subjetiva da negritude para, então, reconhecê-la como parte constitutiva da própria identidade. A resistência inicial dos/as estudantes em participar da atividade pode ser compreendida à luz desse processo, em que a identidade negra é simultaneamente negada e reivindicada.

Apesar do caráter celebrativo, o episódio analisado configurou-se como uma crise pedagógica - momento de ruptura que expõe contradições e, ao mesmo tempo, abre possibilidades de aprendizagem crítica. A recusa inicial de parte dos/as estudantes negros/as em participar da atividade revela as tensões próprias do

processo de afirmação identitária em uma sociedade estruturada pelo racismo. Assim, a Semana da Consciência Negra opera como um espelho que, ao afirmar a identidade negra, também evidencia marcas do silenciamento e alienação ainda presentes entre os/as estudantes.

A proposta do vídeo contou, naquele momento, com o apoio de colegas da instituição, o que conferiu legitimidade à atividade. Esse dado revela a importância da dimensão institucional na implementação de práticas pedagógicas antirracistas: quando legitimadas pelo coletivo docente, tais ações ganham força e visibilidade. No entanto, como observa hooks (2013), a pedagogia crítica não elimina as tensões do processo educativo; ao contrário, é justamente ao reconhecê-las e enfrentá-las que se constrói a possibilidade de transformação. Aqui, o diálogo com Freire (2023a) é fecundo, pois a educação libertadora se faz no enfrentamento dos conflitos e na afirmação da palavra como direito de existir. Assim, mesmo com respaldo institucional, a atividade evidenciou que a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) não se supera facilmente; precisa ser tensionada continuamente no espaço escolar.

Outro aspecto importante desse episódio foi o papel do grupo de *WhatsApp* da turma, que se constituiu como uma extensão dos debates da Semana. O “grito” de S2, escrito em caixa alta, não ocorreu durante a programação formal, mas no espaço digital, e mesmo assim produziu efeitos concretos no engajamento dos/as colegas. Isso mostra que as disputas em torno da identidade não se restringem à sala de aula ou ao evento institucional, mas atravessam os ambientes virtuais de interação cotidiana. Nesse sentido, é possível compreender o *WhatsApp* como lugar de letramento e de resistência, onde emergem expressões de pertencimento e contestação que dialogam com o *cry* de Maldonado-Torres (2007), o grito que afirma a existência diante da colonialidade do ser.

A Semana da Consciência Negra, portanto, mostrou-se um território ambíguo: espaço de celebração, visibilidade e valorização da identidade negra, mas também de conflitos e resistências que revelam a persistência do racismo estrutural no cotidiano escolar. Para esta pesquisa, o episódio analisado foi revelador porque escancarou não apenas as dificuldades de pertencimento e reconhecimento vividas por estudantes negros/as, mas também a potência pedagógica de momentos de crise. Ao ecoar no espaço institucional e digital, o grito de S2 simboliza a luta pelo direito de existir, de falar e de ser reconhecido. É nesse movimento contraditório - de tensão e

afirmação - que a Semana da Consciência Negra se apresenta como campo fértil para a construção de pedagogias críticas e decoloniais, cuja continuidade deve extrapolar o caráter pontual do evento e inscrever-se como princípio estruturante do currículo da Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui não representa um ponto final, mas um convite a revisitar - sob uma nova perspectiva - o caminho trilhado. Este término é, ao mesmo tempo, reinício, dobra e travessia. É reinício porque aprendi com as/os estudantes que um ensino crítico-decolonial se constrói nas trocas com o outro: não se impõe, mas se vive, se sente e se pensa. É dobra porque cada vivência em sala de aula constitui uma confluência de sentidos, sem bordas nítidas, que se entrelaçam na reflexão sobre o *corazonar*. E é travessia porque expressa o movimento contínuo de ressignificação do meu modo de ensinar e de ser professora.

Ao longo da escrita, compreendi que elaborar (e reelaborar) esta tese não se tratou apenas de registrar um percurso de pesquisa, mas de me reconhecer nele: nas fissuras, nas pausas e nas crises que marcaram o processo. As crises de participação dos alunos, que emergiram em sala de aula e ecoaram nas análises, deixaram de ser apenas impasses ontoepistemológicos-metodológicos (Takaki, 2024) para se revelarem como um espelho no qual vi refletida minha própria constituição docente e humana. Em cada silêncio, resistência ou recusa, havia algo a ser aprendido sobre mim, sobre o outro e sobre as potências e limites das pedagogias críticas e decoloniais no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao iniciar esta investigação, estabeleci como objetivo principal analisar os tensionamentos e as possibilidades de uma prática pedagógica fundamentada nos letramentos críticos e na perspectiva decolonial no ensino de língua inglesa em um Instituto Federal. Como objetivos específicos, busquei discutir as tensões e resistências emergentes no contexto da pesquisa, problematizando os desafios de promover a agentividade discente frente a estruturas coloniais de poder, saber e ser; além de refletir criticamente sobre os dados da pesquisa e sobre minha própria prática docente, construindo narrativas (auto)críticas sobre minhas praxiologias.

Ao retomar os objetivos que orientaram esta pesquisa, percebo que eles tiveram que ser retomados/reinventados ao longo do percurso. Longe de se configurarem como metas lineares ou resultados mensuráveis, a serem atingidos de maneira objetiva e metódica, transformaram-se em novas perguntas sobre o ensinar e o aprender, sobre o papel da escuta, do afeto e da diferença nos processos formativos em movimento permanente. Os dados produzidos, em vez de oferecerem respostas conclusivas, provocaram deslocamentos; as atividades planejadas, quando

atravessadas e co-constituídas pela realidade viva da escola, converteram-se em territórios de incerteza e criação. Compreendi, então, que realizar uma pesquisa qualitativa e decolonial é também aprender a habitar o imprevisível, a escutar o que não estava previsto no projeto e a acolher o inacabamento como parte do processo. Nesse sentido, os objetivos desta tese se metamorfosearam em gestos: escutar, sentir, resistir, aprender *com* - e não *sobre* – os/as estudantes.

A tensão gerada pela baixa participação dos/as estudantes nas discussões em grande grupo me ensinou – ainda que tal aprendizagem tenha se dado apenas de maneira retrospectiva, por ocasião da reflexão com os alunos após as aulas - que o melhor caminho a seguir é sempre o do diálogo direto, aberto e honesto com os/as estudantes. Como nos lembra Freire (2023a), é no encontro dialógico - sustentado pelo respeito à palavra do outro e pela escuta sensível - que se tornam possíveis a leitura crítica do mundo e a construção coletiva de conhecimento. Reafirmo, assim, que a construção de práticas pedagógicas críticas e decoloniais só se efetiva quando há disposição real para o diálogo horizontal e para a escuta ativa daqueles/as que vivem o cotidiano escolar.

Essa tensão que se fez presente ao longo de toda a pesquisa - desde a primeira aula até a roda de conversa final - evidenciou que o processo de tornar-se um/a professor/a-pesquisador/a crítico/a e decolonial não se conclui com a formação acadêmica. Como defende Freire (2023a), a prática docente comprometida com a transformação social é sempre inconclusa, pois se reinventa nas relações humanas, nas contradições do contexto e nas demandas de cada tempo e espaço. Ainda que sustentado por leituras, debates e reflexões teóricas, esse caminho é contínuo, inconcluso e permanentemente atravessado pelas experiências vividas em sala de aula. E, nesse percurso, os/as estudantes assumem papel fundamental na construção de sentido da trajetória do/a pesquisador/ra, pois é a partir do encontro, do embate, das resistências e das potências que emergem nos diálogos com eles/as que se (re)significam práticas, pressupostos e convicções.

Embora o cenário ideal não exista - o que inevitavelmente provoca frustrações -, o exercício e a disposição de refletir criticamente sobre a prática docente e de reinventá-la cotidianamente é imprescindível para a construção de um espaço pedagógico emancipador. Como propõe Freire (2023a), é no movimento dialético entre denúncia e anúncio - entre a crítica ao que limita e a criação do que liberta - que

se amplia o alcance das experiências formativas e se favorece a emergência de outros olhares, vozes e possibilidades. Apenas assim será possível incluir e mobilizar o maior número possível de estudantes e, quem sabe, contribuir para que, um dia, um giro decolonial se realize de maneira efetiva na vida de nossos/as estudantes, nas instituições de ensino e na sociedade que coletivamente construímos.

Ao revisitar minha trajetória e refletir sobre como me tornei professora - caminho que atravessa toda esta tese - compreendi que a docência que me constitui é inseparável da afetividade e da memória. É nesse sentido que essa conclusão é uma “dobra”, pois recordar é, para mim, também sentir: é reinscrever no corpo as marcas das experiências vividas e reconhecer nelas o que me moveu a escolher o caminho do ensino. Assim sendo, faço eco às palavras de Guerrero Arias (2010, p. 95), para quem “sentir a partir do corpo e da afetividade, falar a partir da sabedoria do coração, tem um caráter político insurgente”. Essa insurgência do sentir, longe de se restringir à emoção, é uma força que reorienta o olhar sobre o ato educativo - um modo de compreender que ensinar é também um exercício de humanidade, de empatia e de criação coletiva.

Ao buscar na memória os momentos e encontros que me tornaram professora, ressignifiquei o que o autor propõe ao afirmar que “é no coração onde reside o poder da construção da memória, pois lembrar é voltar a pensar desde o coração” (Guerrero Arias, 2010, p. 95). Essa frase ganhou sentido concreto em mim: lembrar, nesta escrita, foi também *corazonar* - pensar e sentir ao mesmo tempo -, deixando que o coração conduzisse a análise tanto quanto a razão. Guerrero Arias (2010, p. 92) também nos recorda o ensinamento do povo Kitu Kara: “este é o tempo de *corazonar*”. E, de fato, percebi que *corazonar* é condição para o ensino crítico: é permitir que o afeto se torne critério epistemológico e político.

Como ensina hooks (2020, p. 239), “o amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo”. É nessa perspectiva que compreendo esta conclusão como uma travessia, pois a amorosidade não é ingenuidade, mas compromisso ético: amar é responsabilizar-se pelo outro, partilhar humanidade e resistir à lógica da indiferença.

Em meio a essas travessias, a pergunta de Mattos (2018, p. 25) - “como aprendemos a ser professores críticos?” - atravessa-me com mais força. Hoje compreendo que não há resposta definitiva: aprender a ser professor/a crítico/a é um

processo de descolonização de si, um exercício de desaprender certezas e reaprender a partir da experiência e da relação. É compreender, com Freire (2023a), que a docência é um ato político e amoroso, e que ensinar exige coragem para sonhar e transformar. Tornamo-nos professores críticos quando permitimos que o encontro com o outro nos desloque, quando deixamos que a escuta seja tão formativa quanto a palavra.

Foi nesse sentido que as ideias de Walsh (2016) me ajudaram a compreender o tornar-se docente como prática de fissura. A autora afirma que as fendas e rachaduras abertas no tecido da modernidade/colonialidade são o espaço onde se constroem ações e alianças de resistência. As fissuras, segundo ela, “se transformam no lugar e no espaço a partir dos quais a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem e surge um *modo otro* que se inventa, cria e constrói.” (Walsh, 2016, p. 72). Em meu percurso, reconheço que essas fissuras estiveram presentes tanto nas atividades pedagógicas quanto em mim mesma: nos momentos de dúvida, nos gestos de cuidado, nas conversas com as/os estudantes que romperam o roteiro e instauraram o imprevisível.

Nesse caminhar, fui também compreendendo que as fissuras não são espaços de derrota, mas de possibilidade. Foram nas crises, nos silêncios e nas tensões que a pesquisa ganhou densidade e sentido. Os/as estudantes me ensinaram que a criticidade não se impõe: ela se constrói nas contingências e na criação desse espaço, nas conversas, nos gestos que desafiam o conformismo. Assim, esta tese não se encerra - porque o que ela busca compreender continua vivo nas práticas, nas relações e nos afetos que se reconstróem cotidianamente na escola pública.

Se, como afirma Walsh (2014), as pedagogias decoloniais promovem e provocam fissuras na ordem moderno/colonial, oferecendo sustento e força ao *modo otro*, esta pesquisa pode ser compreendida como uma tentativa de encarnar, em minha própria prática, esse *modo otro*: um modo de ensinar, aprender e existir na escola a partir de outras lógicas. Um modo que reconhece a incompletude como condição e o diálogo como horizonte de caminhar. É nesse sentido que entendo esta conclusão como um recomeço - um convite à continuidade do movimento e à reinvenção constante de ser professora.

Encerrar este texto é, portanto, afirmar a importância de continuar proporcionando espaços de fala, de escuta e de trocas - espaços por onde o ensino

possa respirar, por onde as vozes silenciadas possam ecoar, por onde possamos continuar *corazonando*, com coragem, ternura e compromisso político, o ato de ensinar e de aprender de *modo otro*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

BAILEY, M. **Misogynoir transformada: a resistência digital da mulher preta**. Tradução de Camila Javanauskas. Santo André, SP: Rua do Sabão, 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, S. S. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico**. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/6143>. Acesso em: set. 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 16 jun. 2025.

BROOKHART, S. M. **How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading**. Alexandria: ASCD, 2013.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANTARELLI, J. M. **A produção de práticas discursivas influenciadas pelo neoliberalismo e pelo poder disciplinar no IFFar**. UFPEL, 2021.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 431 p.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Acesso em: 21 mai. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Design' in Principle and Practice: A Reconsideration of the Terms of Design Engagement. **The Design Journal**, 14:1, 45-63. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2752/175630610X12877385838768>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DA SILVA GUIMARÃES, M. P. **A autodeclaração como forma de identidade – Um breve debate sobre a banca de heteroidentificação: Os problemas para a identificação dos negros nas políticas de ações afirmativas do Brasil**. Horizontes Históricos, v. 6, n. 1, p. 398–415, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/HORIZONTES/article/view/19322>. Acesso em 08 abr. 2025.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Tradução: Sandra Regina Netz, Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-47.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Abdias do Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERRARI, L.; TAKAKI, N. H.; SILVA, S. B. da. **O corpo da pessoa com deficiência e a crise ecológica: em busca de um deslocamento epistêmico para uma vida sustentável**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 64, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v64120258678809>. Acesso em: Dez. 2025.

FLORES, J. M. Transformação agrária e desapropriação de terras indígenas em Mato Grosso (1940–1960): o caso da reserva Kadiwéu. **Anuário Antropológico**, v. 43, n. 1, p. 285–314, jul. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 85ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 77ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023c.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte)**. CALLE 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte, v. 4, n. 5, p. 80-95, jul./dic. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: mai. 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 383-418.

HARLEY, J. B. A desconstrução do mapa. *In*: RAFFESTIN, Claude; SANTOS, Milton; CIORANESCU, Elena (Orgs.). **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009. p. 49-91.

HOOKS, B. **Salvação: pessoas negras e o amor**. Tradução: Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2024.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Marcus Penchel. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: resultados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Carolina Maria de Jesus**: biografia. Disponível em: <https://carolinamariadejesus.ims.com.br/biografia/>. Acesso em: maio. 2025.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de multiletramento e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

JANKS, H. Introduction. *In*: JANKS, H. *et al.* (Eds.). **Doing critical literacy**: texts and activities for students and teachers. New York and London: Routledge, 2014. p. 10-18.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática; Francisco Alves, 1960.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. **Journal on Excellence in College Teaching**, 25(3&4), 85-118. 2014.

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

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRESS, G. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 06 mai. 2025.

LANDGRAF, J. **Memória histórica e branquitude: racialização de pessoas brancas no reconhecimento de um passado familiar escravista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://anpocs.org.br/wp-content/uploads/2023/07/43AM.pdf>. Acesso em: dez. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEITE, L.R.T; MATOS, J.C.M. Zumbificação da Informação: A desinformação e o caos informacional. In: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação – v. 13, n. esp. CBBB 2017.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 315-328, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 5 mai. 2025.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, 2008.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practice of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

MALDONADO-TORRES, N. **Outline of ten theses on coloniality and decoloniality**. Frantz Fanon Foundation, 2016. Disponível em: <https://fondation-frantzfanon.com/outline-of-ten-theses-on-coloniality-and-decoloniality/>. Acesso em: 25 mai. 2025.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, 2007, p. 240-270.

MATTOS, A. M. de A.; JUCÁ, L. English teaching in Latin America: the case of Brazil. In: LEUNG, C; LEWKOWICZ, J. (orgs.) **The Routledge Companion to English Studies**. 2. ed. London: Routledge, 2025. p. 283-293.

MATTOS, A. M. de A. O rinoceronte e o mundo. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no**

Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328408275> 2018 **O Rinoceronte e o Mundo**. Acesso em: mar. 2023.

MATTOS, A. M. de A. **Letramento Crítico na Escola Pública: uma experiência na formação continuada de professores de Inglês como Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-04042012-153310>. Acesso em: dez. 2025.

MARTINS, G. R. **Breve Painel Etno-Histórico de Mato Grosso do Sul**. 2.ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2002. Disponível em: <https://muarq.ufms.br/files/2021/03/Breve-Painel-Etno-Historico-de-Mato-Grosso-do-Sul.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MELIÀ, B. S. J. Memória, história e futuro dos povos indígenas. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Letramentos críticos e decoloniais: desafios e caminhos para a educação brasileira. In: SIGNORINI, I.; CELANI, M. A. A. (org.). **Letramentos críticos: debates e práticas para uma educação linguística transformadora**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 157–182.

MENEZES DE SOUZA, M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2011. P. 128-140.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento crítico decolonial. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 137–144.

MIGNOLO, W. D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, n. 34. p. 287-324, 2010.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade do poder, subalternidade e produção de saber. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 287-324.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. *The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*. **South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1, p. 57–96, 2002.

MIGNOLO, W. D. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. 2ª ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **Letramentos em prática: na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 315-333.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 31- 50.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 171-190.

MONTEIRO, D. M. L. V. Terra, poder e violência: conflitos no Mato Grosso do Sul e a relação do agronegócio com os Kaiowá e Guarani. **Confins (revista franco-brasileira de geografia)**, n.º 45, 2 de junho de 2020. DOI: 10.4000/confins.30108.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, R. A. de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-12052017-153239. Acesso em: abril. 2025.

PARDO, F. D. S. A Autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *in* Revista Horizontes de Linguística Aplicada · Mar. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340137449>. Acesso em: 05 jun. 2024.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

QUIJANO, A. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America**. *Nepantla: Views from South*, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, W. **Educação ambiental e humanização: decolonizar é preciso**. *ambiente & educação: revista de educação ambiental*, v. 26, p. 251-272, 2021.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.47.2012.tde-21052012-154521>. Acesso em: dez. 2025.

SILVA, S. B. De racistas compulsórios a antirracistas: contribuições possíveis para mudanças urgentes. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 34–56, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.61166>. Acesso em: 26 mai. 2025.

SILVA, S. B. **Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal**. In: *Leitura*, Maceió, n. 53, p. 293-319, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/revistaleitura/article/view/6933/4847>. Acesso em: maio. 2025.

SILVA, M. A. da. **Racializando o branco ou desvelando a branquitude: a política de imigração e colonização no Rio Grande do Sul (1875-1889)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, N. L. da. **O ensino de língua inglesa em uma escola pública de Alegrete/RS: do olhar para o ENEM a uma proposta didática voltada ao letramento crítico**. 319 p. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2016.

SINTRAJUFÉ-RS. **Casos de racismo dobram no Brasil em um ano e RS lidera registros, com maior número absoluto e proporcional**. Porto Alegre: Sintrajufe/RS, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://www.sintrajufe.org.br/ultimas-noticias/19-07-2024-casos-de-racismo-dobram-no-brasil-em-um-ano-e-rs-lidera-registros-com-maior-numero-absoluto-e-proporcional/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Eds.). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Urbana: University of Illinois Press, 1988.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TAKAKI, N. H. **(Self)critical reflexivity, decolonial Southern social/cognitive justice and affection in languages**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, e280021, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369044049_Selfcritical_reflexivity_decolonial_Southern_socialcognitive_justice_and_affection_in_languages. Acesso em: 16 mai. 2023.

TAKAKI, N. H. “Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva”. **Interletras**, v. 8, n. 31, p. 32–54, abr./set. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaautocritica_reflexiva. Acesso em: mai. 2024.

TAKAKI, N. H.; IFA, S. **Transliteracies in internship of pre-service teachers of English: focus on meaning making**. Interfaces Brasil/Canadá, Canoas, v. 14, n. 2, p. 99-124, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6737/4643>. Acesso em: 7 mar. 2025.

TIGGEMANN, I. S.; DIAS, R. **Os Projetos Pedagógicos de Cursos do IFSP-Câmpus Catanduva: elementos do neoliberalismo no currículo escrito**. Anais do 12º Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP (CONICT IFSP) – 2021, Catanduva, SP. ISSN 2178-9959. 2021.

VERONELLI, G. A. **Sobre a colonialidade da linguagem**. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169>. Acesso em: 16 jun. 2024.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALSH, C. Decoloniality in/as praxis. In MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas. Amazona State University. Brasil v.26, n.83, p. 1-16, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326558994_Colonialidade_e_pedagogia_d_economial_Para_pensar_uma_educacao_outra. Acesso em: jun. 2024.

WALSH, Catherine. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: Uma educação outra? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

WALSH, C. E. **Decolonial pedagogies walking and asking: notes to Paulo Freire from Abya Yala**. *International Journal of Lifelong Education*, v. 34, n. 1, p. 9-21, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>. Acesso em: mar. 2025.

WALSH, Catherine E. **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala**. Revista Entramados: Educación y Sociedad, Mar del Plata, ano 1, n. 1, p. 17-31, 2014. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso em: set. 2025.

WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>. Acesso em: fev. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/364527370/Catherine-Walsh-Interculturalidade-Critica-e-Pedagogia-Decolonial-pdf-GRUPO-de-PESQUISA-Lucian?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: mar. 2023.

WALSH, C. **Interculturalidade, decolonialidade do poder e insurgências epistemológicas**: repensando a universidade a partir da experiência indígena e negra na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HM3D3MVAFVWB53BIIRGEIY7/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Formulário perfil dos participantes

1. Nome completo

2. Idade

Marcar apenas uma oval.

entre 14 - 16

entre 17 - 19

3. Religião

Marcar apenas uma oval.

Católica apostólica Romana

Evangélica

Espírita

Afro-

brasileiras

Ateu

Judaica

Não religioso

(a) outra

4. Qual é a renda total mensal de sua família? (Considere a soma de todos os salários dos membros de sua família. SM = Salário Mínimo Nacional.)

Marcar apenas uma oval.

Até 1 SM ou até R\$ 1.200.

De 1,0 a 2,0 SM ou de R\$ 1.200,00 a R\$ 2.400,00.

De 2,0 a 3,0 SM ou de R\$ 2.400,00 a R\$ 3.600,00.

De 3,0 a 4,0 SM ou de R\$ 3.300,00 a R\$ 4.800,00.

De 4,0 SM ou mais.

5. Quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior?

Marcar apenas uma oval.

- uma a duas.
- três a
- quatro.
- cinco a seis.
- sete ou
mais.

6. Origem geográfica (cidade natal e estado)

7. Você se considera...

Marcar apenas uma oval.

- indígena
- pardo (a)
- preto (a)
- branco (a)
- amarelo (a)
- (asiáticos)

8. Oriundo de escola...

Marcar apenas uma oval.

- pública
- privada

9. O que você considera que consegue fazer bem em inglês?

Marcar apenas uma oval.

- escrever e-mail.
- escrever uma receita.
- escrever um poema.
-
-

fazer um meme.

contar piada.

- lista de compra.
- escrever uma história.
- escrever uma música
- NDA

10. Há quanto tempo você estuda inglês em escola regular?

- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 7 anos
- 7 ou mais

11. Você estuda inglês em escola de idioma?

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não

12. Se você respondeu sim na questão anterior, responda a quanto tempo você estuda inglês em escola de idioma.

Marcar apenas uma oval.

- 1 a 3
- 3 a 5
- 5 a 7
- 7 ou mais.

13. Você tem contato com a língua inglesa fora da escola através de ...

Marcar apenas uma oval.

- Música

- Filmes
séries

14. Como você considera seu conhecimento em inglês?

Marcar apenas uma oval.

- básico
 intermediári
 o avançado

15. Você considera a língua inglesa importante?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

16. Justifique a resposta anterior

17. Sua família o (a) incentiva a estudar inglês?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

18. Por quais razões sua família o (a) incentiva a estudar inglês?

19. Caso você não tenha um nível de inglês que permita você entender o que o professor fala na aula. Como você faz para entendê-lo, então?

20. Caso você não tenha um nível de inglês que permita você entender o que o professor fala na aula. Como você faz para realizar as atividades? Que tipo de ajuda você procura?

21. Como você faz para lidar com os conflitos na aula de inglês?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Gostaríamos de convidar seu(sua) filho(a) ou o(a) menor pelo(a) qual você é responsável a participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS E DA PERSPECTIVA DECOLONIAL EM CONTEXTO DE INSTITUTO FEDERAL**”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), desenvolvida pela pesquisadora NOEMI LOPES DA SILVA. Consentir a participação dele(a) é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem ele(a) terão prejuízo algum caso decida(m) não consentir a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo participante. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre a participação de seu(sua) filho(a) ou o(a) menor pelo(a) qual você é responsável e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. O objetivo da pesquisa é: Investigar a construção de sentidos pelos alunos do 2º ano do ensino médio técnico do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, nas aulas de Língua Inglesa acerca de temáticas sobre a diversidade à luz das teorias de letramentos críticos e decolonialidade.

Assim, a participação do seu filho(a) é muito importante, e ela se dará por meio de:

- Questionários e entrevistas, que serão enviados pelo WhatsApp® ou endereço eletrônico (Email) do estudante;
- Encontros presenciais durante as aulas regulares de língua inglesa na instituição de ensino IFMS;
- Interação via fórum on-line disposto no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA- Moodle);
- Material produzido pelos alunos durante a aplicação da pesquisa;

O tempo de duração de cada encontro é de 1h e 30 minutos semanais. Todo o material coletado pela pesquisa será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012. Os riscos para esta pesquisa são considerados mínimos, como algum eventual desconforto durante as respostas ao questionário ou em relação ao consentimento para uso de algumas imagens fotográficas. Para evitar ou amenizar tais riscos será realizada uma conversa com os alunos explicando todos os procedimentos aos quais eles serão envolvidos. Além disso, será resguardado aos participantes o direito de recusar ou declinar da participação em qualquer fase da pesquisa, bastando informar à pesquisadora. Além disso, todos os nomes serão omitidos e/ou substituídos, mantendo sigilo sobre a identidade dos participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso haja, no decorrer da pesquisa, algum constrangimento/prejuízo para o participante, este poderá ser indenizado.

Espera-se que, após a aplicação da presente pesquisa, os alunos consigam de forma crítica levantar e resolver problemas coletivamente; ressignificar sua conscientização, não só sobre as problemáticas abordadas, como também sobre o mundo que os cerca; interagir e fortalecer vínculos entre seus pares. É garantido o direito de recusar ou desistir da participação e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bastando informar à pesquisadora, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou de seu filho(a), já que a participação é totalmente **voluntária**.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os participantes, artigos científicos e no formato de tese, sempre mantendo o devido sigilo sobre a identidade dos participantes. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra da pesquisadora.

Em caso de dúvidas quanto à participação de seu(sua) filho(a) ou o(a) menor pelo(a) qual você é responsável, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do email: noemi.silva@ifms.edu.br, do telefone (55) 9.84161886. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345- 7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[] marque esta opção **se você concorda** que durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável seja realizada “ por meio de observação, gravação de áudio, fotografia e coleta de dados por textos”.

[] marque esta opção **se você não concorda** que durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável seja realizada “ por meio de observação, gravação de áudio, fotografia e coleta de dados por textos”.

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

_____, _____ de _____ de _____

Local e data

Termo de assentimento

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS E DA PERSPECTIVA DECOLONIAL EM CONTEXTO DE INSTITUTO FEDERAL**”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), desenvolvida pela pesquisadora NOEMI LOPES DA SILVA. A sua participação é um ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Você não terá nenhum prejuízo por não participar ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações que você irá prestar como participante. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre a sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Não há gastos decorrentes de sua participação na pesquisa e, em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação, você será indenizado pela pesquisadora responsável, que utilizará recursos próprios. O objetivo da pesquisa é: Investigar a construção de sentidos pelos alunos do 2º ano do ensino médio técnico do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, nas aulas de Língua Inglesa acerca de temáticas sobre a diversidade à luz das teorias de letramentos críticos e decolonialidade.

Assim, a participação do seu filho(a) é muito importante, e ela se dará por meio de:

- Questionários e entrevistas, que serão enviados pelo *WhatsApp*® ou endereço eletrônico (*Email*) do estudante;
- Encontros presenciais durante as aulas regulares de língua inglesa na instituição de ensino IFMS;
- Interação via fórum on-line disposto no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA- *Moodle*);
- Material produzido pelos alunos durante a aplicação da pesquisa;

O tempo de duração de cada encontro é de 1h e 30 minutos semanais. Todo o material coletado pela pesquisa será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012. Para esta pesquisa, os riscos são considerados mínimos, como algum eventual desconforto de sua parte durante as respostas ao questionário ou em relação ao seu consentimento para uso de algumas imagens fotográficas. Para evitar ou amenizar tais riscos será realizada uma conversa com os alunos explicando todos os procedimentos aos quais eles serão envolvidos. Além disso, será resguardado aos participantes o direito de recusar ou declinar da participação em qualquer fase da pesquisa, bastando informar à pesquisadora. Além disso, todos os nomes serão omitidos e/ou substituídos, mantendo sigilo sobre a sua identidade e a dos demais participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso haja, no decorrer da pesquisa, algum constrangimento/prejuízo, você poderá ser indenizado.

Espera-se que, após a aplicação da presente pesquisa, os alunos consigam de forma crítica levantar e resolver problemas coletivamente; ressignificar sua conscientização, não só sobre as problemáticas abordadas, como também sobre o mundo que os cerca; interagir e fortalecer vínculos entre seus pares.

É garantido o seu direito de se recusar ou desistir da participação em qualquer fase da pesquisa, bastando informar a pesquisadora, sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa, já que a participação é totalmente **voluntária**. Os resultados da pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais, artigos científicos e no formato de tese, sempre mantendo o devido sigilo sobre sua identidade. Este termo é redigido em duas vias, sendo uma sua, participante da pesquisa, e outra da pesquisadora.

Em caso de dúvidas quanto à participação de seu(sua) filho(a) ou o(a) menor pelo(a) qual você é responsável, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do email: noemi.silva@ifms.edu.br, do telefone (55) 9.84161886.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345- 7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[] marque esta opção **se você concorda** que durante sua participação na pesquisa seja realizada “por meio de observação, gravação de áudio, fotografia e coleta de dados por textos”.

[] marque esta opção **se você não concorda** que durante sua participação na pesquisa seja realizada “ por meio de observação, gravação de áudio, fotografia e coleta de dados por textos”.

Nome e assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____

Local e data

Nome e assinatura do participante da pesquisa

_____, ____ de _____ de _____

Local e data

APÊNDICE C - plano de aula 01

| |
|--|
| Class 01: Our place in the world |
| Theme of the lesson: Mapas, poder e lugar no mundo: uma reflexão crítica decolonial. |
| <p>General Objective:</p> <p style="text-align: center;">To investigate students' perceptions of their place in the world (both cartographic and symbolic) based on the relationship between maps, power, and coloniality.</p> |
| Time: 1 and a half hours. |
| Resources: 1) Projector. 2) Board. 3) Paper/pencil. |
| <p>Methodology</p> <p> In the first part of the lesson (engagement), the teacher will project the slides to discuss the theme. The slides contain questions and images that will be presented to the students throughout the discussion. The questions are:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Where are we in the world? b. Are we in the center of the world? c. Where is the center of the world? d. Who decided it? e. According to this map what is at the center of the world? Where are the margins? f. Who lives on the periphery? g. Where do we have to be standing in the world for the 'Middle East' to be in the middle and in the east? h. Where do we have to be standing in the world for Japan to be in the 'Far East' and the 'West Indies' to be in the west at the same time? i. If we are in China, where is America? j. Who do you think drew the maps? Why did they draw them this way? k. Does anyone benefit from this representation of the world? l. Is anyone disadvantaged? m. Have you ever seen another world map from a different perspective? n. Have you ever seen this map? Which country or countries are at the center of the world? o. Have you ever seen the world map upside down? p. What do you think about it? q. Now, who is on top of the world? r. Does this map make you see the world differently? How does this make you feel? s. Is this map wrong? t. Does the world have a top and a bottom? What if you see it from outer space? u. What do the map below tell you about maps as representations? v. What is the difference between the next two maps? Which is more accurate? |

- w. The Peters projection created a great deal of controversy when it was first published. Why do you think this was so? What do you think people argued about? Who would lose if Peters' map was recognized?
- x. Who stood to gain? Why?
- y. Have you ever seen the United Nations flag or Symbol?
- z. Why did they choose this image?
- aa. Now, where are we in the world?

 In the second part of the lesson, the students will write a short text answering the question, "Where are you in the world?"

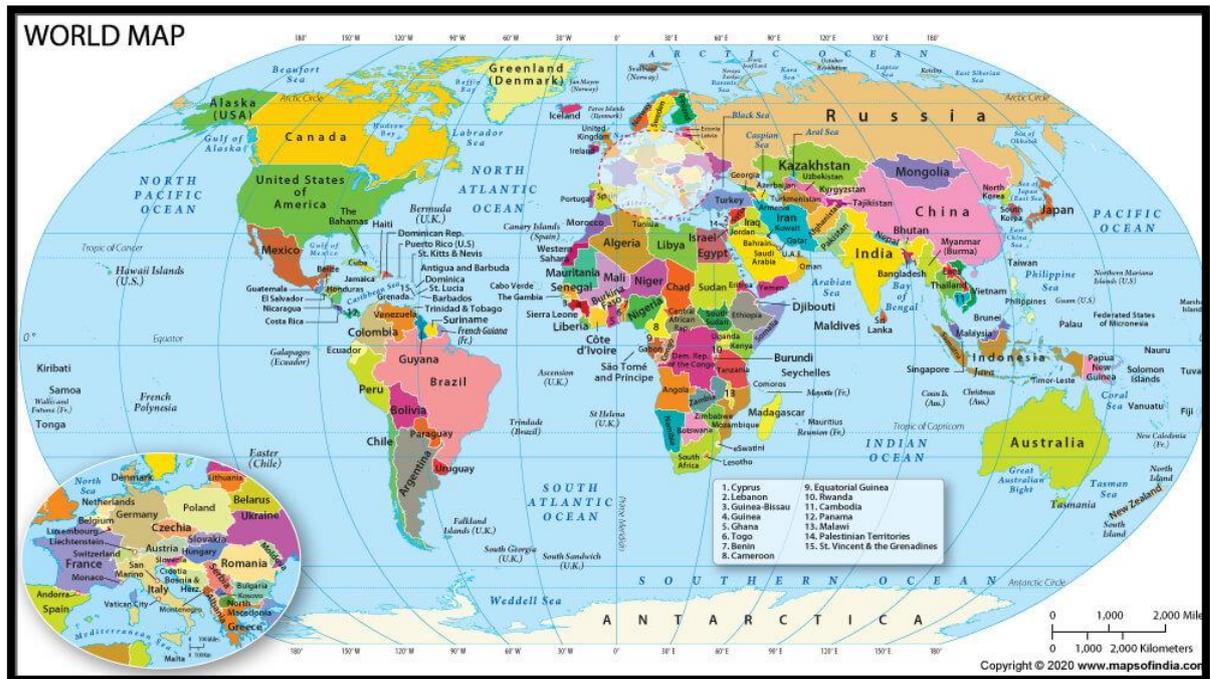
 In the third part of the lesson, the students will share and compare their answers and discuss them.

References:

JANKS, H. Introduction. *In: JANKS, H. et al. (org.). Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers.* New York and London: Routledge, 2014. p. 10-18.

APÊNDICE D - Slides dos mapas apresentados na aula 01

Let's have a look at the world map.



Fonte: <https://www.mapsofindia.com/world-map/>

m) Have you ever seen another world map from a different perspective?



Fonte: <http://travelsfinders.com/new-zealand-world-map.html>

n) Have you ever seen this map? Which country or countries are at the center of the world?



Fonte: <http://toursmaps.com/world-map-of-new-zealand.html>

q) Now, who is on top of the world?



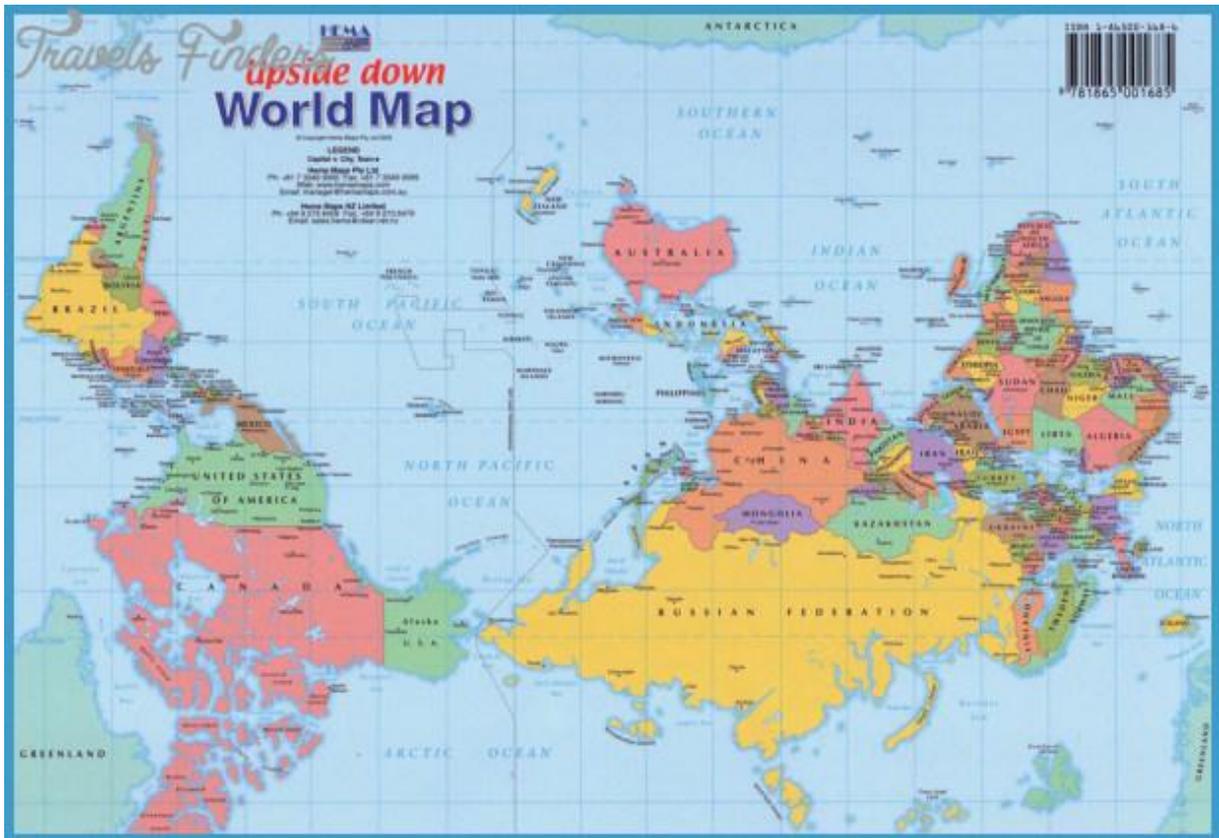
Fonte: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=2043&evento=90>

t) Does the world have a top and a bottom? What if you see it from outer space?



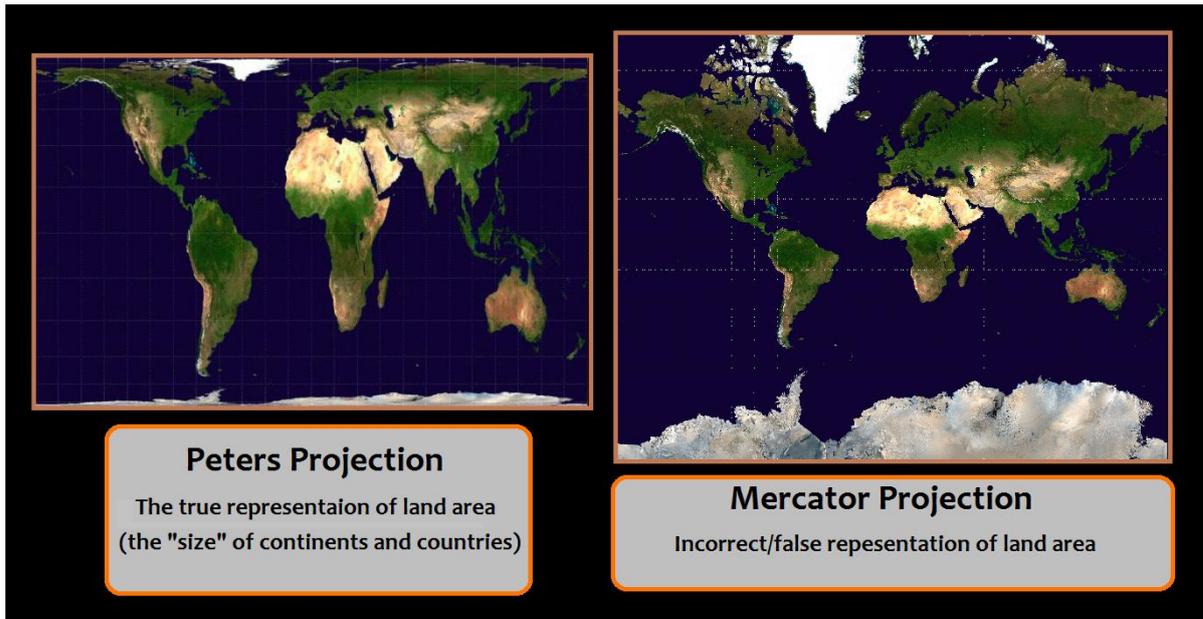
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem_de_sat%C3%A9lite#/media/Ficheiro:Nasa_blue_marble.jpg

u) What do the map below tell you about maps as representations?



Fonte: https://www.reddit.com/r/MapPorn/comments/it4ev4/the_upside_down_world_map_this_map_looking_weird/

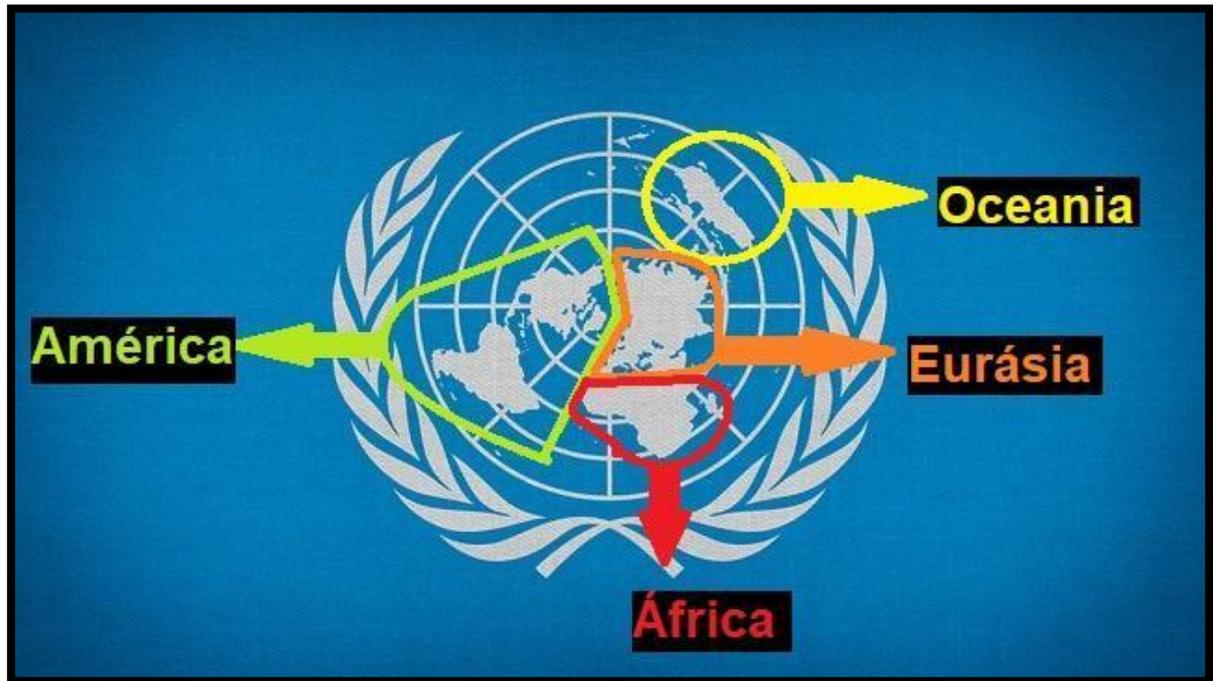
v) What is the difference between the next two maps? Which is more accurate?



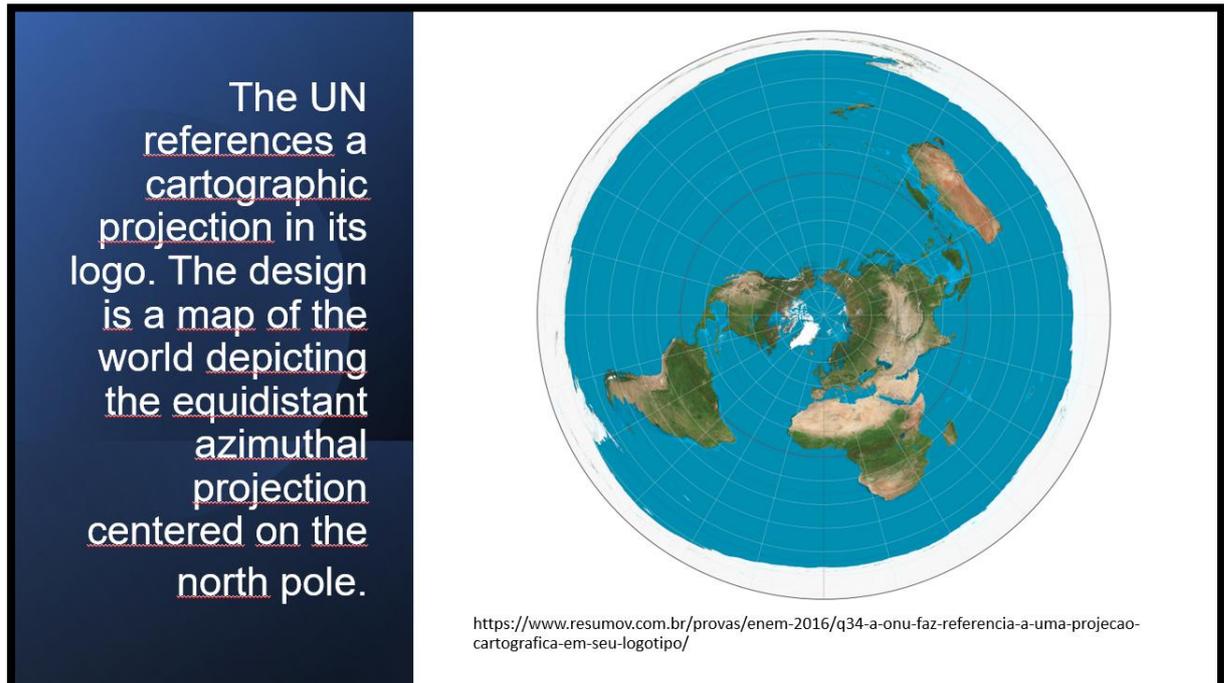
Fonte: https://www.reddit.com/r/woahdude/comments/1qmesj/the_true_size_of_our_worlds_map_mercator/



Fonte: a autora



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/52933710>



Fonte: a autora

APÊNDICE E - plano de aula 02

| |
|---|
| Class 02: “How humans are we?” |
| Theme of the lesson: Racism |
| <p>General objective:</p> <p>To foster critical reflections on the racism experienced by a specific demographic group — Black women — and to investigate students' meaning-making processes about this issue.</p> |
| Time: 1 and a half hours. |
| Resources: 1) Projector. 2) Board. 3) Paper/pencil. |
| <p>Methodology</p> <p>✚ In the first stage of the lesson (Engagement), the teacher will project slides to introduce and discuss the theme. The slides will contain questions and an image to guide the discussion with the students. The questions are:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Do you know this woman? b) What is she doing? c) What does she do? d) Do you know anything about her life? e) What does the writer want to express in the poem? f) Is the writer talking about one specific humanity? g) Which humanity is she talking about? h) How does Carolina Maria construct her position in relation to humanity? i) Why does she do this? j) Do you agree with Carolina? Why? k) What illusions is the author talking about? l) What does she mean when she says: “It’s horrible, to endure humanity that has a noble appearance that conceals its worst qualities”? m) Do all poor people lament their social condition in the same way as Carolina? n) Why did people flee from Carolina when they saw her? o) What did they see? p) Paper can be seen as trash or as a book to be read. How is it possible to see the same thing in different ways? |

- q) What does the writer mean when she says, “When I die I want to be born again in a country where blacks predominate”?
- r) What does the word “predominate” mean in this poem?
- s) What is the position of the writer in the poem?
- t) How does the writer construct herself?
- u) Does she want to be different?
- v) What does she want from the world?
- w) Is it possible to see a human body in different ways?
- x) How does Carolina Maria de Jesus use language to tease?

✚ In the second moment of the lesson, students will form groups of 4 or 5 members to discuss the following three questions:

- I. Does an upper-middle-class black woman and a poor black woman face the same type of prejudice?
- II. Does the fight against gender prejudice in which these women may eventually be engaged have points of divergence due to their economic situation? What about convergences?
- III. Can social class influence the prejudice suffered by an individual due to skin color and gender? If so, what class-related elements influence this distinction, and how?

✚ In the third stage of the lesson, after the group discussions, students will be asked to create a podcast containing the questions and their group’s answers.

References: BACCHUS, R. Humanity by Afro-Brazilian Writer & Poet Carolina Maria de Jesus. *Three words one vision – Guyana – Brazil – USA*, 2018. Disponível em: <https://rosalienebacchus.blog/2018/11/04/humanity-by-afro-brazilian-writer-poetcarolina-maria-de-jesus/>. Acesso em: nov. 2021.

APÊNDICE F - Plano de aula 03

| |
|---|
| Class 03: Children of the land |
| Theme of the lesson: Indigenofobia e relação com a natureza: refletindo sobre os povos originários e o meio ambiente. |
| <p>General objective:</p> <p style="text-align: center;">The main objective of this lesson is to discuss racism against Indigenous peoples and to explore students' opinions on the topic.</p> |
| Time: 1 and a half hours. |
| Resources: 1) Projector. 2) Board. 3) Paper/pencil. |
| <p>Methodology</p> <p>✚ In the first part of the lesson (engagement), the teacher will project slides to introduce and discuss the theme. The slides contain questions and images that will be shown to students throughout the discussion. The questions are:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Is there a difference between the way indigenous people understand “ownership” and the way we understand it? b) What is the irony in this picture? c) What words and what visual elements create these meanings? <p>✚ In the second part of the lesson, students will form groups of 3 or 4 to discuss and complete the following activity. After each group finishes, they will share their answers with the whole class.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between indigenous people and nature is like. • Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between non-indigenous people and nature is like. <p>✚ In the third part, the whole class will continue discussing the following questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> d) What can be understood from the answers? e) Does the population help indigenous people to conquer their rights? Why? f) How does your community see the indigenous people? <p style="text-align: center;">"Language, properly speaking, is only acknowledged as such when used by the colonizer. The language used by the colonized is seen as a dialect, something bad, weak, inferior, poor, unqualified, unable to express the world, beauty, or</p> |

science. Such forms of expression can only be truly accomplished by means of the language of civilized people, by the white language, which is better and prettier because behind such whiteness lie both Camões and Beethoven." (Freire, 2022, p.29)

g) What meanings can you find in this text?

In Paraguay Guarani is the official language alongside Spanish. In New Zealand Maori and sign language are official languages alongside English. Why is Portuguese the only official language in Brazil?

h) Could a book about Physics be written in Guarani or Terena? Could the Brazilian Constitution be written in those languages? Why?

i) Can a language be considered "savage"? Can a language be considered "civilized"? What criteria would you use to distinguish them?

 In the fourth moment of the lesson, the students will listen to, read and discuss a song by an indigenous rap group from a village in Dourados, Mato Grosso do Sul, called Bro Mc's. The song's title is "A vida que eu levo". After reading the lyrics and listening to the song, the class will discuss the following questions:

j) What do the artists want to claim with their song?

k) Talk about the part that impressed you most.

l) Rap is a form of protest music and originally an urban musical expression. In your opinion, why did the artists choose this musical style?

m) Is there a difference between the law in our society and indigenous society?

n) What criteria are used to justify the superiority of one people over another? Do these criteria change over time?

 In the fifth part of the lesson, the students will do the following group work activity:

- In groups of 5, answer the next 2 questions. After discussing them with your group check with the other groups if they have similar answers. After that your group has to post the answer in the Padlet and the other groups have to comment. <https://padlet.com/noemisilva5/class-03-lw0hzhzgeog0n5ou>

a) Does the story, education, social environment in which each individual lives influence they construct ideas of culture/work/leisure/entertainment? How?

b) What is considered culture for one individual can be considered crime by another? What is work for one might be considered slavery by another? How do these differences occur?

References:

BRÔ MC'S OFICIAL. *Brô MC's - Rap indígena - (vídeo oficial)*. [S.l.]: YouTube, 18 mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bVqwe4PSwUw&ab_channel=Br%C3%B4Mc%27sOficial. Acesso em: fev. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

APÊNDICE G - plano de aula 04

| |
|--|
| Class 04: Every life matters |
| Theme of the lesson: Gender prejudice |
| General objective: To discuss issues of prejudice and violence directed at the LGBTQIAPN+ community. |
| Time: 1 and a half hours. |
| Resources: 1) Projector. 2) Board. 3) Paper/pencil. |
| <p>Methodology</p> <ul style="list-style-type: none"> <p>✚ In the first stage of the lesson (Engagement), the teacher will project slides to introduce and discuss the theme. The slides will contain a question and an image to guide the discussion with the students. The question is:</p> <p>a) What can be deduced from this picture?</p> <p>✚ In the second stage of the lesson, the teacher will ask students to search online for the number of murders of LGBTI+ people in Brazil, the United States, England, Canada, Porto Alegre, Florianópolis, Curitiba, Campo Grande, São Paulo, Cuiabá, Rio de Janeiro, Fortaleza, Brasília, Salvador, Belo Horizonte, Manaus, Recife, Goiânia, and any other city or country they prefer. Then, they will send the data using the Mentimeter link: https://www.menti.com/al5bpvip4zie, and the results will be shown in real time.</p> <p>✚ In the third stage of the lesson, the numbers displayed on Mentimeter will be discussed and compared with data brought by the teacher, showing a graph stating that Brazil murdered one LGBTI+ person every 32 hours in 2022.</p> <p>✚ In the fourth stage of the lesson, the teacher will project slides with the following questions:</p> <p>a) Analyzing the graph, did the National Plan have any impact on the mortality rate of the LGBT population?</p> <p>b) What other historical, sociological, and political events could have influenced the mortality rate described in the graph?</p> <p>c) What can we do if we find ourselves part of an oppressed group? What are our options?</p> <p>✚ In the fifth stage of the lesson, students will form groups of 5 or 6 members to discuss the following two questions and then share their answers with the class:</p> |

- a) Considering individuals in the LGBT community, are there personal traits/characteristics that make someone more acceptable to broader society?
- b) Can these traits/characteristics incite prejudice within the LGBT community? How?

✚ In the sixth stage of the lesson, students will answer another question:

- a) What is the profile (age, race, gender, education) of a job candidate with the best chances of being hired in the job market?

✚ In the seventh stage of the lesson, the teacher will project a video about Erika Hilton. After watching the video, students will answer the following questions:

- a) When Erika Hilton says “for society I was a boy,” who is this “society”?
- b) Why is it so difficult for society to respect others’ opinions and feelings?
- c) How can individuals' sexual orientation affect our society?

✚ In the eighth stage of the lesson, students will form groups of 5 or 6 members to discuss a question, give some examples, and share their answers on Padlet.

References: OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBT NO BRASIL. *Dossiê LGBT+ 2022*. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/dossie/deaths-lgbt-2022/>. Acesso em: mar. 2022.

APÊNDICE H - Imagens das atividades da semana da consciência negra

Figura 1 - Proposta das atividades no moodle da turma

The screenshot shows a Moodle course page for 'Semana da consciência negra'. The page title is 'Atividades semana da consciência negra'. Below the title, there is a 'Hello!!!' message and a link to a document: <https://docs.google.com/document/d/1jGix7GvIa3bA3FE5E4Nhg8tLOm3Pv-1WeTVHsoot8/edit?usp=sharing>. The page lists six activities (Tema 01 to Tema 06) related to racism awareness, including creating flashcards, research, video production, surveys, and art representation.

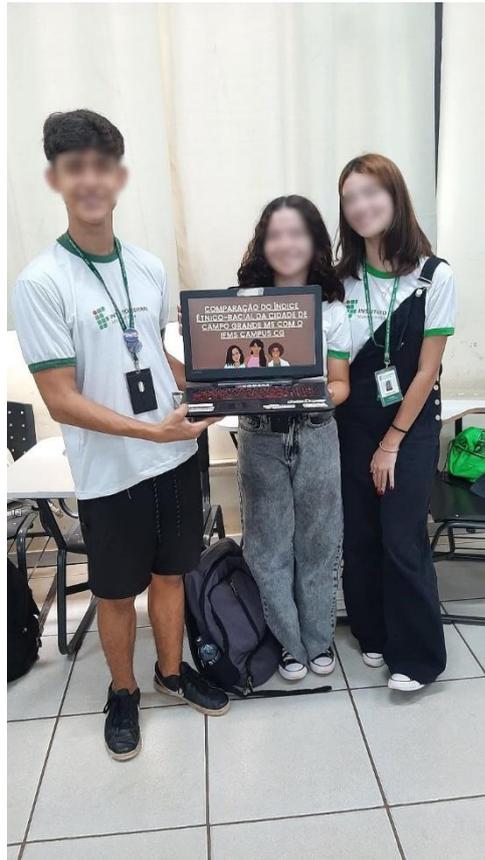
Fonte: a autora

Figura 2 - Material elaborado pelo grupo do tema 01 – Flashcard frases racistas

The image shows two flashcards with a purple background. The left flashcard has the title 'JÁ CHEGA! Por que não devemos falar?' and lists the following phrases: denegrir, criado-mudo, meia tigela, cor do pecado, humor negro, and moreno. It features an illustration of a man holding a sign with a raised fist and a QR code. The right flashcard has the title 'JÁ CHEGA! substitua!' and lists the following phrases: Criado Mudo (Mesa de Cabeceira), Meia Tigela (Medíocre), Cor do Pecado (Apenas não Falar), Humor Negro (Humor Ácido), Moreno/Mulata (Pessoa Negra/Preta), Denegrir (Difamar), Ovelha Negra (Pessoa fora dos padrões), Lista Negra (Lista de Exclusão), Boçal (Indelicado), Lápis Cor de Pele (Lápis bege), Mercado Negro (Mercado ilegal), A Coisa tá Preta (A Coisa tá Complicada), Doméstica (Diarista), and Cabelo ruim (Cabelo crespo). It features an illustration of a woman holding a sign with a 'no' symbol and the text 'BLACK PRIDE'. At the bottom, it says 'Realizados pelos alunos da Professora Noemi Lopes da turma 1210.'

Fonte: alunos componentes do grupo

Figura 3 - Grupo tema 2 – comparação do índice étnico-racial da cidade de campo grande com os alunos do IFMS campus Campo Grande.



Fonte: foto tirada pela autora

Figura 4 - Grupo tema 4 – Enquete sobre ter sofrido racismo



Fonte: fotos tiradas pela autora

Figura 5 - Grupo tema 5 - Teste sobre racismo estrutural.



Fonte: foto tirada pela autora

Figura 6 - Grupo tema 6 - Representação através da arte.



Fonte: foto tirada pela autora