

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Fernanda Rubbo Kalil

**O QUE QUEREMOS APRENDER EM INGLÊS? A CONSTRUÇÃO DE UM CURSO
EM DIÁLOGO COM SUJEITOS BILÍNGUES EMERGENTES DE UMA
COMUNIDADE EM PORTO ALEGRE-RS**

Porto Alegre

2022

Fernanda Rubbo Kalil

**O QUE QUEREMOS APRENDER EM INGLÊS? CONSTRUÇÃO DE UM CURSO
EM DIÁLOGO COM SUJEITOS BILÍNGUES EMERGENTES DE UMA
COMUNIDADE EM PORTO ALEGRE-RS**

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Letras pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora Prof^ª Doutora Anamaria Welp

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patrícia Pranke

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Carmem Luci da Costa Silva

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Márcia Montenegro Velho

COORDENAÇÃO DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIA SOCIAIS E HUMANIDADES

Fabiana Hennies Brigidi

CIP - Catalogação na Publicação

Rubbo Kalil , Fernanda
O QUE QUEREMOS APRENDER EM INGLÊS? CONSTRUÇÃO DE
UM CURSO EM DIÁLOGO COM SUJEITOS BILÍNGUES EMERGENTES
DE UMA COMUNIDADE EM PORTO ALEGRE-RS / Fernanda Rubbo
Kalil . -- 2022.
121 f.
Orientadora: Anamaria Welp.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Linguística Aplicada . 2. Educação popular . 3.
Inglês como língua adicional . 4. Currículo . 5.
Decolonialidade . I. Welp, Anamaria, orient. II.
Título.

Fernanda Rubbo Kalil

**O QUE QUEREMOS APRENDER EM INGLÊS? CONSTRUÇÃO DE UM CURSO
EM DIÁLOGO COM SUJEITOS BILÍNGUES EMERGENTES DE UMA
COMUNIDADE EM PORTO ALEGRE-RS**

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora Prof^a Doutora Anamaria Welp

Porto Alegre, 25 de abril de 2022.

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Doutora Karine Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a Doutora Elisa Stumpf

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof^a Doutora Lucimar Rosa Dias

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Experiências são singulares e cada pessoa que compartilha elas com a gente deixa sua marca. Agradeço à todas aquelas gentes que perpassaram a minha vida nos últimos dois anos direta ou indiretamente. Especialmente agradeço:

Aos meus afetos que se interessaram sobre a minha pesquisa e que me proporcionaram aventuras, momentos de prazer, carinho e risadas nesse período desafiador da minha existência. Em especial àqueles que me conhecem na minha essência, àqueles que me mostraram novos mundos e aos que compartilharam a moradia comigo. Vocês têm todo meu amor.

À minha mãe que sempre apoiou a minha carreira docente e aos familiares por estarem por perto.

À Ana Welp pelo carinho, suporte e orientação sensível. Ao acreditar nos seus orientandos, motivar e oportunizar uma aprendizagem leve e significativa. Digo para todos e registro aqui: “meu mestrado foi demandante, mas tranquilo, muito por causa da minha orientadora. Amo ela.”

À Marine e à Simone por terem me acolhido na faculdade de Letras e por darem o suporte necessário no início do meu processo. Sou muito grata.

À Marga e à Luciene pelas intensas aprendizagens e inspirações no fazer da linguística aplicada.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Aos colegas de orientação e do PPG pela parceria e por compartilharem a vontade de pesquisar translinguagem e decolonialidade. Especialmente ao Álvaro e ao Dêner que acompanharam com disponibilidade o início de tudo e à Nath pelas escritas em conjunto e trocas amorosas nas aulas de inglês.

Aos colegas de profissão, com quem aprendi e desenvolvi muitas ideias. Principalmente aos profes da FACED, minhas pedagogas amigas amadas, aos educadores sociais VidaLoka, aos teachers e linguistas apaixonados por língua e educação linguística. Vocês foram e são muito importantes na construção da minha eu docente.

Aos meus alunos e alunas que estão comigo ou que já foram e que compõem uma diversidade imensa, pela co-criação de uma aprendizagem transformadora, pelos diálogos, pelas trocas significativas, pelos sorrisos, pelo crescer juntos.

Às pessoas que fazem ou fizeram parte da OSC. Vivi muito e transmutei por causa das relações estabelecidas ali. Destaco o agradecimento às gurias da comunidade que têm toda a

minha admiração pelas lutas traçadas ao longo de suas vidas, por representarem força e cuidado de forma simultânea, por terem me acolhido de várias formas e por proporcionarem a mistura de mundos.

Ao LEA e a todos os pesquisadores e pesquisadoras que compartilham saberes e desenvolvem formações em prol de uma educação antirracista, pautada nos saberes indígenas, africanos e latino-americanos.

Aos educadores e educadoras que servem de inspiração e que atuam por uma educação libertadora e transgressora que promove a justiça social, mesmo que sobre condições precárias.

All of us in the academy and in the culture as a whole are called to renew our minds if we are to transform educational institutions—and society—so that the way we live, teach, and work and reflect our joy in cultural diversity, our passion for justice, and our love of freedom.

bell hooks

RESUMO

Este trabalho apresenta a construção de um currículo para um curso de inglês como língua adicional voltada para jovens e adultos de classe baixa e média-baixa moradores de uma comunidade social localizada em Porto Alegre-RS. A comunidade está vinculada a uma Organização da Sociedade Civil (OSC), sediada em seu território, onde o curso será realizado. Partindo das seguintes perguntas norteadoras: 1) Como desenvolver um currículo de inglês como língua adicional em um contexto de educação não escolar voltado para moradores de uma comunidade periférica e 2) Que temáticas e práticas de letramento devem compor um currículo pautada nos estudos decoloniais que contemple/atenda as necessidades e os interesses da comunidade em foco?, buscou-se entender o perfil dos educandos em potencial e, a partir do levantamento de suas necessidades e interesses, selecionar temáticas e gêneros discursivos que impliquem práticas de letramento decoloniais em língua inglesa relevantes para os participantes. Tendo como fundamentação as teorias de currículo (GOMES, 2012; SACRISTÁN, 2006; SILVA 2015), educação popular (FREIRE 1997; GADOTTI, 2012), língua como repertório (GARCÍA, 2009; BLOMMAERT e BACKUS, 2013; BUSCH, 2015; GARCÍA e WEI, 2014) e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2017), o curso foi desenvolvido a partir do diálogo e da análise de interesses e necessidades dos potenciais educandos, através da aplicação de um questionário e duas rodas de conversa. Com o intuito de promover uma educação linguística transformadora e transgressora (FREIRE, 1997; hooks, 2013), reflexões acerca da decolonialidade (QUIJANO, 2000; MIGNOLO e WALSH 2018; VERONELLI e DAITCH, 2019), educação para relações étnico-raciais (GOMES, 2012, FERREIRA, 2018) e translíngua (GARCÍA, 2019) foram essenciais para a elaboração do currículo. Como resultado das análises dos dados gerados, foi elaborado um currículo organizado em quatro módulos compostos por 16 encontros desenhados em torno das temáticas relevantes para os estudantes. Por manter-se fiel à proposta de educação linguística decolonial, na medida em que foi embasada pelo “fazer juntos”, acredita-se que a investigação proporcionou o desenvolvimento de um curso interessante e relevante aos participantes, voltada para o diálogo e a problematização sobre questões raciais, de gênero e de classe e, sobretudo, orientado pelos saberes provenientes de grupos marginalizados. Espera-se que este trabalho ofereça contribuições no sentido de inspirar processos educativos voltados a comunidades marginalizadas, pautados no diálogo, na libertação e na transgressão.

Palavras-chave: Educação linguística. Educação popular. Decolonialidade. Currículo. Inglês como língua adicional.

ABSTRACT

This thesis proposes an English as an additional language course syllabus construction for young adults from the lower and lower-middle classes living in a community located in Porto Alegre. The community is linked to a Civil Society Organization (CSOs), based in the territory where the course will be held. Starting from the following southernizing questions: i) How to develop an English as an additional language course syllabus in a context of non-school education for residents of a peripheral community? and ii) What themes and literacy practices should compose a syllabus based on decolonial studies that meet the needs and interests of the community in focus?, we sought to understand the profile of the potential students and, from the survey of their needs and interests, select themes and speech genres that imply decolonial English literacy practices relevant to the participants. Drawing on curriculum theories (GOMES, 2012; SACRISTÁN, 2006; SILVA 2015), popular education (FREIRE 1997; GADOTTI, 2012), language as repertoire (GARCÍA, 2009; BLOMMAERT and BACKUS, 2013; BUSCH, 2015; GARCÍA and WEI, 2014) and speech genres (BAKHTIN, 2017), the course was developed from the dialogue with potential students and the analysis of their interests and needs, through the completion of a questionnaire and two conversation circles. To promote transformative and transgressive language education (FREIRE, 1997; hooks, 2013), reflections on decoloniality (QUIJANO, 2000; MIGNOLO and WALSH 2018; VERONELLI and DAITCH, 2019), anti-racist education (GOMES, 2012, FERREIRA, 2018) and translanguaging (GARCÍA, 2019) were essential for the development of the syllabus. As a result of the analysis of the data generated, the syllabus was organized in four modules composed of 16 meetings designed around the relevant themes for the students. By remaining faithful to the proposal of decolonial language education, insofar as it was based on “fazer juntos”, we believe that the investigation provided the development of an interesting and relevant syllabus to the participants, focused on dialogue and problematization on racial, gender and class issues and, above all, guided by knowledge from marginalized groups. We hope that this work will offer contributions in the sense of inspiring educational processes aimed at marginalized communities, rooted in dialogue, freedom, and transgression.

Keywords: Language education. Popular education. Decoloniality. Curriculum. English as an additional language.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTO E REALIZAÇÃO DO CURSO.....	12
1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
1.2 A OSC E A COMUNIDADE TOTEM.....	15
2 EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DECOLONIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	16
2.1 LÍNGUA COMO REPERTÓRIO	18
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO FREIRIANO.....	18
2.3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL	21
3 PRINCÍPIOS GERAIS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL.....	24
3.1 CURRÍCULO: A COMPLEXIDADE DO CONCEITO	24
3.2 CURRÍCULO DECOLONIAL COM BASE EM TEMAS RELEVANTES.....	24
3.2.1 Estudos decoloniais sobre currículo.....	24
3.2.2 Temas geradores como inspiração para temas relevantes.....	26
3.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO ORGANIZADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	27
4 METODOLOGIA	28
4.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	29
4.2 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	29
4.3 PASSO-A-PASSO PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	32
5 ANÁLISE DOS DADOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.1.1 Dados demográficos.....	Erro! Indicador não definido.
5.1.2 Análise dos dados do questionário: experiência prévia e perspectivas futuras	Erro!
Indicador não definido.	
5.1.2.1 Sistematização dos dados do questionário: atividades preferidas e gostos	Erro!
Indicador não definido.	
5.2 ANÁLISE DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA: COMO VOCÊS IMAGINAM O CURSO? QUE SABERES VOCÊS PODEM COMPARTILHAR COM A GENTE? ..	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.3 ANÁLISE DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

6 A ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	35
7 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS FUTURAS.....	43
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A -QUESTIONÁRIO	52
APÊNDICE B- ROTEIRO PRÉ-ESTABELECIDO PARA A RODA DE CONVERSA 1	
55	
APÊNDICE C-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-	
EDUCANDOS.....	56
APÊNDICE D -AUTORIZAÇÃO PELA VICE-PRESIDENTE DA ORGANIZAÇÃO	
ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL.	58
APÊNDICE E - GRÁFICOS	59
APÊNDICE F- CURRÍCULO EM FORMA DE FIGURAS.....	59

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTO E REALIZAÇÃO DO CURSO

1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Problematizar, expressar, pensar, agir, criar junto, translinguar e decolonizar.¹ Essas são algumas das palavras que representam o presente trabalho. Desde o início da caminhada docente até hoje, os elementos integrantes da prática libertadora me motivaram ao longo da atuação. Afinal, não é possível educar sem criar e fazer junto *com* os educandos, como diria Paulo Freire, assim como é necessário ensinar a transgredir, de acordo com bell hooks. Esses educadores que nos inspiraram e nos inspiram, fazem parte dessa pesquisa junto com tantos outros pensadores e pensadoras da educação e sobretudo da educação linguística. Esse é o fazer da linguística aplicada (LA), cuja interdisciplinaridade permite problematizar os processos educativos de língua adicional. Muito além do ensino de línguas por si só, a LA trata de o que é a língua na sua realidade e não funciona através de idealizações do que a língua poderia ser (GRABE, 2018)². Em consonância, partindo da perspectiva de que utilizamos a língua na interação com o mundo externo, as escolhas teóricas que embasam este trabalho englobam a área das pesquisas voltadas para o currículo de ensino e aprendizagens de língua, sobretudo para as populações menos privilegiadas. Partindo disso e da emergência de considerar o acesso à educação linguística para minorias, apresento nesta dissertação um currículo de educação linguística decolonial pautado na pedagogia translíngue e na educação popular.

Tomo a riqueza de exploração de significados, movimentos e possibilidades proporcionados pela aula de língua em um contexto de educação não escolar como inspirações para realização do projeto de ensino e aprendizagem que proponho aqui. Além disso, tenho como orientação pedagógica a criação de oportunidades de experimentação e reflexão a partir das práticas discursivas e das diversas interações sociais que são permeadas pela língua adicional. Sob esse viés, objetivando a educação linguística em prol da justiça social, o currículo desenvolvido nesta proposta se fundamenta na visão da educação popular, língua como repertório e educação decolonial. O trabalho foi desenvolvido ao longo do estudo de mestrado, ao unir meu trabalho como professora de inglês ao meu papel de voluntária em uma organização da sociedade civil (OSC) sem fins lucrativos. Acreditando que o acesso à educação linguística

¹ De acordo com pesquisadores do Giro Decolonial (Castro Gómez e Grosfoguel, 2007; Walsh, 2009), o termo decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, o termo descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais. Esses conceitos são apresentados no capítulo 2.

² Applied linguistics incorporates other disciplinary knowledge beyond linguistics in its efforts to address language-base problems (GRABE, 2018, p. 11).

deve ser democratizado, vi neste trabalho uma oportunidade de contribuir para esse movimento, ao construir um currículo dialógico, co-criado com os educandos.

Para realizar essa empreitada, percebi a necessidade de compreender os processos relacionados à falta de acesso ao ensino de línguas adicionais no Brasil. Em um país em que o aprendizado de línguas ainda é privilégio de poucos, é importante considerar que “muitos dos problemas observados no âmbito do ensino do inglês são característicos do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais, de norte a sul do país” (BRITISH COUNCIL, 2015, p.9). Entre eles, é possível incluir a questão da vulnerabilidade social, o número de alunos por turma e a baixa remuneração dos professores (SCHLATTER, 2009).

Para além desses fatores, também é relevante questionar a forma como a língua inglesa é ensinada e os saberes que são abordados nas escolas de educação básica e nos cursos livres de línguas, já que, ainda de acordo com dados fornecidos pelo British Council (2015), apenas 5% da população brasileira se reconhece como falante de inglês³. Dado esse panorama, surge o questionamento: Para quem é o ensino de línguas adicionais no Brasil? Quais oportunidades estão disponíveis para a sociedade? Em meio a tantas informações e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que a língua inglesa é apresentada como componente curricular obrigatório para todas as escolas brasileiras, torna-se imprescindível o debate sobre quais oportunidades de estudo do inglês realmente estão ao alcance da população de baixa renda para além da escola. Em vista das lacunas existentes e em razão de o acesso a informações específicas sobre o ensino de inglês no Brasil ainda ser um desafio (BRITISH COUNCIL, 2019), entende-se que muito ainda há de ser feito sobre o ensino da língua no país. Nesse sentido, movimentos locais, que propõem uma abordagem de ensino qualificada e destinada a uma população específica, podem ser uma alternativa viável e potencialmente contribuir para a democratização da educação linguística de qualidade.

Além desses pontos sobre a realidade nacional, destaco que o Brasil raramente é lembrado como um país multilíngue, em que a riqueza étnico-racial reflete nas questões linguísticas. Pouco se questiona sobre a percepção monolíngue que a maioria de nós adota. Embora se reconheça que a língua portuguesa é a língua mais falada em todo o território nacional, negligenciam-se as mais de 180 línguas indígenas faladas no país, assim como as inúmeras línguas de imigração e o espanhol, falado nos sete países fronteiriços com o Brasil.

³ BRITISH COUNCIL, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf. Último acesso em 20 de Janeiro de 2021.

Acredito que a sala de aula de língua adicional, seja ela qual for, deve promover as discussões sobre essas circunstâncias, sobretudo o prestígio da língua inglesa que também se torna relevante aqui.

Essa realidade sugere que o atendimento à população marginalizada, em referência ao ensino de língua adicional, não se apresenta de maneira significativa. É necessário que uma série de ações sejam pensadas para que haja mudança nesse panorama. Entre as alternativas, fomentar o diálogo entre a universidade e a sociedade civil (o que inclui OSCs e associações comunitárias) pode indicar um caminho, e é justamente nessa linha que esta pesquisa se enquadra. Mesmo que o trabalho proposto seja direcionado a uma comunidade pequena, é possível que sirva de inspiração para projetos similares em outras comunidades com perfil semelhante, em que os sujeitos se apresentam com características e potenciais criativos, mas que dadas as suas realidades sociais, não tiveram a oportunidade de estudar a língua inglesa da mesma forma que ocorre com populações que ocupam lugares sociais privilegiados.

Nesse contexto, também é relevante considerar que frequentemente, no ensino de línguas adicionais na escola básica e em cursos de idiomas, o currículo é organizado de maneira desconexa da realidade dos alunos e baseado em uma concepção estruturalista, que considera a língua como um código e não como ação social. Temas irrelevantes e distantes das práticas daqueles sujeitos são apresentadas, e reiteradamente o programa é pautado por um livro didático que muitas vezes implica “um controle implícito feito sobre os professores, a subordinação do currículo aos interesses de mercado, a apresentação de fragmentos de informações descontextualizadas” (KRAEMER, 2012 apud SACRISTÁN, 2000; PACHECO, 1996; PEREIRA, 2004, p.12), principalmente quando consideramos a realidade na qual o curso proposto será aplicado, em que a maioria dos jovens e adultos não concluíram os estudos na escola básica ou não tiveram a oportunidade de experienciar as práticas letradas da escola de maneira contextualizada com as suas realidades. Tais lacunas na escolarização desses indivíduos pode, porventura, gerar o sentimento de desconexão da língua estrangeira com suas vidas. Dessa forma, é importante que o processo seja pensado cuidadosamente levando em consideração a vivência dos sujeitos envolvidos e que “cada novo contato com uma língua em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com essa língua, a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado para novas oportunidades de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p.130).

Inevitavelmente, em concomitância com a problemática apresentada acima, as discussões sobre o currículo permeiam contextos educacionais, incluindo os cursos de línguas. Entre o debate, a questão de como tornar o currículo mais atrativo e significativo para os

educandos se torna central, assim como uma progressão curricular adequada que promova a aprendizagem. Neste trabalho, que busca desenvolver um curso de inglês para jovens e adultos moradores de uma comunidade, essas e outras questões serão apresentadas.

Além dessas considerações, merece atenção o fato de que esta proposta é feita não só para professores de língua, mas também para voluntários falantes de inglês, sem formação docente, mas que assumem o papel de educadores. Nesse contexto, entende-se a relevância deste trabalho para projetos sociais que buscam a democratização do ensino de línguas adicionais no Brasil, dados os desafios que esse tema apresenta. Partindo do entendimento de que a língua é organizada por gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), este trabalho contribuirá para a construção de um curso para além dos limites da comunidade em questão, auxiliando professores que atuam em diversos contextos de ensino de língua adicional.

[...]

1.2 A OSC E A COMUNIDADE TOTEM⁴

Levando em consideração os aspectos citados anteriormente, este trabalho tem como objetivo apresentar as etapas de elaboração de um currículo para um curso de inglês como língua adicional voltada para jovens e adultos de classe baixa e média-baixa, moradores de uma comunidade, localizada na zona centro-sul de Porto Alegre-RS.

A comunidade é composta por aproximadamente 345 habitantes⁵ e conta com a atuação de voluntários integrantes de uma Organização da Sociedade Civil (OSC), que existe desde 2018, e que, em 2019, teve sua sede construída na comunidade. Com envolvimento e dedicação de moradores e voluntários, inúmeros eventos, oficinas artísticas, oficinas de culinária, artesanato, palestras, minicursos entre outras atividades vêm sendo realizados. Todos os eventos são organizados por subprojetos, entre eles, o projeto específico sobre ensino de línguas adicionais para os moradores, que iniciou no segundo semestre de 2021, a partir da minha atuação como educadora-pesquisadora. O curso de inglês que desenvolvi nesta dissertação tem previsão de início no primeiro semestre de 2022.

⁴ O nome fictício dado a comunidade foi escolhido por ter origem Ojibwa, povo originário dos Estados Unidos, e significar uma representação emblemática de algo (animal, planta ou ser sobrenatural), que simboliza uma família ou tribo. De acordo com o dicionário *Merriam Webster*, poucas palavras provenientes da riqueza linguística dos povos indígenas norte-americanos foram adotados pela língua inglesa.

Fonte: <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/native-american-words/geographical-terms>.

⁵ Todos os dados referentes à comunidade foram retirados do censo realizado na comunidade disponível nos arquivos da OSC.

A sede da organização está localizada na Totem, que é uma das nove comunidades envolvidas no trabalho da instituição, por ser de fácil acesso e pela participação engajada dos moradores, principalmente as mulheres, nas atividades da OSC. A localização é na região central da cidade, então grande parte dos moradores dispõem de acesso ao transporte público, além de saneamento básico e alimentação. Mesmo que em função da realidade do tráfico de drogas, do abuso de poder policial e das taxas de desemprego, ela poderia ser percebida como uma comunidade em vulnerabilidade social⁶, sobretudo em relação ao estigma e a marginalização causados socialmente. Desde o início, julguei importante não limita-lá a essa realidade do tráfico, da violência e do medo. Presenciei conversas com pessoas que não conheciam o local se referindo a ele como “ponto de tráfico” ou “lugar perigoso”. Reitero a compreensão de que isso diz respeito às desigualdades sociais estabelecidas, ao estigma e à marginalização resultantes de uma sociedade desigual.

[...]

2 EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DECOLONIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Início esse capítulo explicitando aquilo que considero relevante para qualquer profissional da educação e, mais especificamente, para profissionais responsáveis pela educação linguística. Acredito que, ao identificar e assumir a nossa concepção de língua e aprendizagem, podemos desenvolver o processo pedagógico de maneira coerente e efetiva, objetivando a justiça social (FREIRE, 1987).

Para realizar a empreitada de desenvolver um currículo fiel a esse princípio, — além de compreender minha concepção de currículo a partir de Gomes (2012), Silva (2014) e Pacheco (2009) — optei por desenvolver o trabalho pedagógico adotando três frentes teóricas: a pedagogia translíngua, com destaque ao conceito de repertório linguístico (GARCÍA, 2009; BLOMMAERT e BACKUS, 2013; BUSCH, 2015; GARCÍA e WEI, 2014), a educação

⁶ Carmo e Guizardi (2018) afirmam que não há vasta produção teórica que contemple o debate em torno do conceito de vulnerabilidade e que a incorporação ou não incorporação de conceitos sobre o termo podem tanto reduzir quanto reforçar vulnerabilidades no que tange ao desenvolvimento de políticas públicas para o exercício da cidadania: “Não obstante as críticas em torno de sua indefinição conceitual, bastante amalgamada à noção de risco, a adoção de tal categoria, ao mesmo tempo em que buscou definir o objeto próprio e específico da assistência social, se contrapondo ao esvaziamento teórico-metodológico de suas entregas, aproximou-se de uma solução terminológica típica de correntes neoliberais e orientações de organismos internacionais (CARMO e GUIZARDI, 2018, p. 2).

popular, principalmente baseada em Paulo Freire⁷ com contribuições de bell hooks no que tange à educação como prática de liberdade⁸ e, por fim, alinhada a ambos, a educação linguística decolonial (QUIJANO, 2000; MIGNOLO e WALSH 2018; VERONELLI e DAITCH, 2019).

García (2014) afirma que a educação bilíngue⁹ é a única forma de educar as crianças no século XXI. Concordo com essa afirmação e vou além, incluindo que a educação decolonial é uma forma potente de educar os sujeitos em qualquer processo educativo, seja ele escolar ou não escolar. Trata-se de uma perspectiva de vida, uma escolha política que não pode estar desconectada da educação como um todo. Assim, acredito que, ao decolonizar nossas mentes, estaremos decolonizando os processos de ensino e aprendizagem ao passo que objetivamos a abertura, alargamento e sementeação de sementes nas fissuras da lógica colonizadora (WALSH, 2018)¹⁰. Por fim, entendo a necessidade do comprometimento com o projeto de denunciar a colonialidade do poder (QUIJANO, 2000), que mantém as línguas nomeadas¹¹ como muros e barreiras em relação às oportunidades para populações minoritárias (GARCÍA, 2019).

Os apontamentos sobre o pensamento Freiriano estão em sintonia com os princípios da educação decolonial e a pedagogia translíngue. Autores como García (2019) e Mignolo e Walsh (2018) desenvolvem suas pesquisas sobre translinguagem e pensamento decolonial, respectivamente, inspirados pelo pensamento Freiriano. Optei por dividir as subseções com o intuito de sistematizar as ideias provenientes das três frentes teóricas escolhidas para este trabalho, mesmo tendo consciência dos seus pontos de encontro. Ao longo das próximas três subseções, desenvolvo as reflexões sobre cada um dos estudos supracitados para que seja possível compreender as bases teórico-metodológicas-práticas para o fazer docente neste projeto pedagógico.

⁷ Paulo Freire não foi o criador do campo teórico-prático da educação popular, mas tornou-se referência mundial na área de estudo, principalmente na América Latina.

⁸ Optei por incluir o pensamento de bell hooks, principalmente inspirada pelo livro *Ensinando a transgredir* (2013) para enriquecer a percepção Freiriana. Existem críticas ao trabalho do pensador e a autora norte-americana comenta essas questões de forma coerente em sua obra. Para mais detalhes sobre essas críticas, ver o capítulo 4 do livro de hooks.

⁹ Entendo que a educação bilíngue na perspectiva de García insere e considera todos os princípios da pedagogia translíngue, que compõe a proposta deste trabalho.

¹⁰ Catherine Walsh utiliza do termo “cracks of colonialism” para expressar as fissuras/rachaduras (do inglês cracks), presentes na lógica colonial das ações humanas: “Opening, making, and widening the cracks, along with sowing seeds within the cracks, are, without a doubt, part of the work to be done.” (WALSH, 2018, p.250)

¹¹ As línguas nomeadas são consideradas por García (2019) como uma construção social que resulta na hierarquização das línguas. Essa categorização das línguas nomeadas ocidentais europeias, especialmente o inglês, representam um ponto chave para a continuidade da colonialidade do poder e da racialização, visto que contribuem para manter o lugar da supremacia branca europeia. Nessa concepção, elas pertencem a estados-nações e grupos sociais, pertencentes às classes dominantes, e regem os programas educativos de interesse do mercado.

2.1 LÍNGUA COMO REPERTÓRIO

Ao longo do desenvolvimento do currículo, utilizo das estratégias da pedagogia translíngua, e principalmente da noção de repertório, que considera a língua como experiência vivida (BUSCH, 2015). Nessa concepção, não é possível desassociar do idioma nossas vivências, experiências e nosso estar no mundo. A língua não é um simples objeto de conhecimento que somente alguns grupos detêm; ela permeia tudo aquilo que fazemos ao longo de nossas vidas. Nesse sentido, a utilizamos para realizar ações do mundo (CLARK, 2000). Isso está alinhado à perspectiva heteroglóssica de língua, que se opõe à concepção monoglóssica em que o foco está na falta de familiaridade do educando com a língua alvo e não na riqueza do seu repertório composto pelas suas experiências linguísticas e culturais. A heteroglossia é um termo utilizado por Bakhtin que caracteriza o discurso a língua como algo dinâmico, composto por diversas vozes discursivas/sociais. Nessa perspectiva, as línguas coexistem de forma diversa e fluída, não havendo uma hierarquização ou definições como língua “cultura” ou “padrão”. (WELP, GARCÍA, 2022, p. 52).

[...]

2.2 EDUCAÇÃO POPULAR E PENSAMENTO FREIRIANO¹²

Considerando o contexto de ensino no qual a Totem se encontra, e dada a realidade dos educandos, compreende-se que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido faz parte do campo da educação social¹³ em um contexto de educação não escolar. Por conseguinte, optou-se pela utilização da educação popular como um dos referenciais teóricos do trabalho, já que ela pode ser entendida como uma das vertentes histórico-filosóficas que sustentam a educação

¹² Partindo do papel que assumo como pensadora educadora em processo de desconstrução colonial, tenho consciência das críticas realizadas ao autor (WALSH, 2018; SMITH, 1999), já que em um determinado momento ele fez uso de uma linguagem equivocadamente (como ele mesmo nomeia) machista. Buscando problematizar esse fato, respaldada por bell hooks (2013), compreendo que o sexismo de Paulo Freire é indicado pela linguagem utilizada em seus primeiros trabalhos. Mesmo assim, seu pensamento sobre a classe trabalhadora permanece libertador em todas as suas obras. Concordo com a autora quando menciona que a instigação à criticidade no trabalho de Freire, por si só, convida a essa crítica. hooks também afirma que a leitura da Pedagogia do Oprimido proporcionou uma percepção da sua realidade como mulher preta do mundo rural que ela nunca havia experimentado ao ler livros feministas (hooks, 2013).

¹³ A Educação Social pode ser entendida como um campo de atuação da educação, voltada aos fenômenos sociais, por consequente, se ocupa da construção coletiva de alternativas pedagógicas aos conflitos da vida humana em sociedade (SANTOS, 2020). Para além, “a educação social não é voluntariedade e voluntarismo. Educação social é área do conhecimento, é campo de formação e de trabalho interdisciplinar, é o locus do trabalho da/o educador/a social.” (SANTOS, 2020, p. 144).

social (ROCHA, 2020)¹⁴. Assumo minha responsabilidade como professora de língua ao compreender e sustentar a noção de repertório e a concepção de língua apresentadas anteriormente e incluo a minha identidade de educadora social ao realizar essa escolha teórica. Entendo e reitero a importância de me reconhecer nesse lugar, visto que a perspectiva de educadora-educandos, se alinha à proposta e rompe a lógica escolarizada de hierarquia do saber professor-aluno, ou aquele que ensina e aqueles que aprendem. No nosso processo, todos aprendem em conjunto. Eu ensino, mas também aprendo com eles. A relação é de mão dupla.

Ao me posicionar dessa forma, tenho um compromisso social, educacional, cultural e pedagógico para com os educandos e considero que, ao tratarmos de educação linguística, é impossível desassociar os processos culturais e sociais do ensino. Na mesma perspectiva, o educador que atua de acordo com a educação popular deve promover a descoberta sobre diferentes conhecimentos a respeito do mundo de forma coletiva, mas também engajando os educandos a buscarem ferramentas para o seu desenvolvimento individual, objetivando a promoção de diferentes formas de aprender que sejam utilizadas por cada um que atuará como sujeito transformador do seu contexto (ROCHA, 2020).

Nas circunstâncias de atuação em uma OSC, entendo o papel social e a intenção política de atingir de forma positiva toda a sociedade, promovendo avanços nos trabalhos sobre a diversidade e a cidadania. Além disso, um processo educativo pautado na educação popular e no pensamento decolonial deve almejar a justiça social, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais, “para que seja possível ultrapassar entendimentos de falsa harmonia e desigualdade presentes em um país pluriétnico e multirracial como o Brasil. Somente assim supera-se o tão propalado mito da democracia racial.” (GOMES, 2012, p.106).

O intuito foi desenvolver um currículo de educação linguística não escolar, ou seja, um trabalho organizado, que “não tem como finalidade conteúdos conceituais hierarquizados, tal como a escola, mas trabalha com processos de ensino e aprendizagem, sobretudo em prol da garantia de direitos humanos (no sentido mais amplo do termo).” (ROCHA, 2020, p.83). Justamente, de acordo com a educação popular, o protagonismo das pessoas, a valorização dos diversos saberes e a relação dialógica entre os educadores e educandos são elementos centrais.

Busquei compreender como esses princípios poderiam ser aplicados a um currículo, e mais uma vez Freire contribui para esse entendimento. Em seu livro *cartas a Guiné Bissau*, o

¹⁴ Os saberes produzidos na Educação Popular, principalmente no pensamento Freiriano no Brasil e na América Latina, auxiliam no entendimento da complexidade do campo e de sua composição histórica. (ROCHA, 2020).

autor relata a sua experiência como educador no país e conta que o sistema educacional de alfabetização de jovens e adultos era pautado no pensamento do colonizador. Ao longo do processo, o educador problematiza esse sistema, mencionando a importância de aprender com aquele povo sobre seus saberes e formas de vida para então desenvolver o processo pedagógico:

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “Desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu “fracasso. (FREIRE, 1978 p.15).

Essa realidade exigiu uma transformação radical do sistema herdado do pensamento colonizador e exigiu a ação transformadora, que não pode jamais funcionar de forma mecânica (FREIRE, 1978). É no diálogo, na educação libertadora, na *práxis* que o sistema pode ser alterado. Mesmo a minha realidade sendo no meu país, com pessoas com quem tenho uma relação e partilho uma cultura, entendo a importância de primeiramente questionar por que eu obtive acesso à educação e ao estudo do inglês e também tive a oportunidade de conhecer, ouvir e considerar tudo que os educandos sabem e que podem me ensinar. Nessa perspectiva, uma pedagogia engajada não busca simplesmente empoderar os educandos, mas sim evidenciar a sua experiência, sua vivência para a sala de aula. Qualquer sala de aula com esse caráter político de aprendizagem também é um lugar onde os educadores crescem e se tornam agentes do processo educativo. Quando a educação é prática de liberdade, os estudantes são incentivados a compartilhar e relatar suas experiências com os colegas e professores (hooks, 2013).

Desenvolvendo alguns conceitos, Freire (1978) atenta para a importância de adotar uma postura crítica frente à realidade apresentada e então encontrar formas de agir de maneira transformadora sobre ela. Com o objetivo de promover e incentivar a ação libertadora, será possível superar a relação opressor-oprimido, e isso requer a inserção crítica dos indivíduos na realidade opressora e a ação sobre essa circunstância, o que compõe o processo de reflexão-ação, ou seja, a *práxis*.

Esse entendimento se alinha fielmente com a concepção de que devemos ensinar a língua do opressor, as línguas coloniais que regem nosso sistema neoliberal, pois da mesma forma, ao estarem inseridos na cultura e na lógica opressora, será possível realizar ações para quebra-lá. Sobre esse aspecto hooks (2013) cita Adrienne Rich: "Esta é a língua do opressor,

mas preciso dela para falar com você." (hooks, 1998, p, 223)". Somado a esse entendimento, é através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, que podemos atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SCHÖR, 1987). Esses princípios também dizem respeito à educação libertadora¹⁵, que se opõem à educação bancária, na qual o educador é visto como o detentor do conhecimento, como aquele que transfere aquilo que sabe para os educandos.

[...]

2.3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Inicialmente, é fundamental compreender que, de acordo com pesquisadores do Giro Decolonial (CASTRO GÓMEZ e GROSFUGUEL, 2007; WALSH, 2009), o termo decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo descolonização é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais. Nesse sentido, a decolonização do pensamento é o desfazer do colonialismo. A decolonialidade significa a organização desvinculada do estado moderno e da economia capitalista. Dessa forma, os autores afirmam que só percebemos que somos colonizados, quando começamos a pensar decolonialmente. É justamente o modelo de poder “globalmente hegemônico que pressupõe um elemento de colonialidade” (QUIJANO, 2000, p. 533). A quebra do modelo hegemônico ocorre através da decolonização das práticas e atitudes colonizadoras, que compõem esta empreitada de educação linguística proposta aqui.

Para ilustrar como esse processo elaborado de ação decolonizadora se inicia, podemos partir da lógica curricular. Por que motivo as aulas de física e matemática são mais valorizadas que os períodos de história ou mesmo de língua inglesa? Por que línguas dos povos originários não são estudadas na escola? Os estudos sobre decolonialidade auxiliam nesse entendimento no momento em que percebemos que estamos inseridos na lógica colonial de mercado que regula a escola e as instituições como um todo. Ao tomar essa consciência, é possível agir transformando a sala de aula em um contexto democrático em que todos se sintam responsáveis por contribuir (hooks, 2013), diferente do que acontece quando há verticalidade na relação

¹⁵ Freire (1987) também utiliza o conceito de educação como prática de liberdade, que desafia a noção da educação como prática da dominação. De acordo com o autor, esta última mantém a ingenuidade dos educandos, e tem como pretensão o marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) de manter os oprimidos na acomodação e no mundo da opressão.

professor-aluno, assim como quando existe a hierarquização dos saberes acadêmicos-populares. Como se aquilo que é estudado e produzido nas instituições escolares fosse mais importante que as experiências cotidianas e as ideias que são passadas de geração em geração.

Para demonstrar esses argumentos e desenvolver esse curso com o objetivo de permitir que os estudantes pensem e atuem sobre as suas condições, parto da problematização a respeito ao que nos foi imposto através do pensamento moderno. Mignolo e Walsh (2018) afirmam que, na lógica colonial e mercadológica, as instituições são mais importantes do que as pessoas e é justamente essa perspectiva que queremos romper ao propor o currículo aqui apresentado, uma prática engajada, comprometida com a educação linguística e que busca alternativas para realização do trabalho da melhor forma possível em prol da justiça social.

Para ensinar de forma decolonial, é preciso inicialmente decolonizar-se. O processo é longo e dinâmico, porém, como afirma Freire, é fundamental reconhecermos esse lugar, já que ao perceber e tomar consciência da colonialidade que compõe o nosso fazer pedagógico, vamos “desfazendo-nos” nas novas práticas às quais aderimos. (FREIRE, 1978). Esse movimento e atitude pedagógica fazem parte da *práxis*, ou seja o processo de decolinização acontece no interior dela. Ao incentivarmos a reflexão e ação que buscam a transformação da realidade, damos origem ao conhecimento reflexivo e à criação. (FREIRE, 1987).

Nessa mesma linha, como professora em processo de decolonização, relevo a importância de reconhecer o meu lugar de fala a partir do reconhecimento da minha branquitude¹⁶. Pelo fato do meu contexto de atuação ser em uma turma de maioria negra, reconhecer privilégios, problematizar conceitos de raça e realizar ações a partir disso se faz essencial, já que “se existe desvantagem racial, é preciso olhar para aqueles que são privilegiados.” (DIAS, CARDOSO, 2021, p.5). Para isso, parto do entendimento de Schumann (2014) ao afirmar que ocupar o meu lugar simbólico de branquitude não está estabelecido por condições genéticas, mas sim sobre posições e lugares sociais que ocupamos¹⁷. Essa posição é

¹⁶ Compreendo minha responsabilidade como professora branca de também lutar pelas questões raciais, porém optei por não me aprofundar nas questões teóricas referentes à branquitude já que me detive no aprofundamento sobre colonialidade, que é originada a partir da racialização da sociedade, ou seja, não é viável dissociar as questões raciais dos estudos decoloniais. De qualquer forma, essas reflexões acerca do racismo são fundamentais nesse processo de identificação do lugar simbólico, e devo buscar indicações para que seja possível pensar em propostas pedagógicas que promovam a desconstrução do racismo na identidade racial branca. Nesse sentido, assumo essa postura e concordo com Dias e Cardoso (2021) quando relevam que são autores negros e brancos que trazem à tona a ausência de problematização em torno do ser branco em sociedades racializadas.

¹⁷ Tomo conhecimento do meu lugar de fala ao reconhecer que “Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experimentar o lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos” (RIBEIRO, 2017, p. 86).

caracterizada por privilégios no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos gerados inicialmente pelo colonialismo e é a partir dela que se construíram as estruturas de poder em que as desigualdades raciais se baseiam.

Somos criados e formados em uma perspectiva colonial racializada, então cabe a nós decolonizar o nosso pensamento. Mignolo e Walsh (2018) defendem a necessidade de questionar os fundamentos da epistemologia ocidental para que isso seja feito. Essa lógica é sobre a criação de novas epistemologias possíveis, rompendo a colonialidade do saber imposta pelo branco que reprime os modos de pensar do outro.

Ainda sobre esse ponto, a categorização da sociedade por raças é uma herança da modernidade e essa divisão social resulta na desumanização (MUNANGA, 2006). Mignolo (2018) explica que a modernidade trouxe a falácia da categorização racial através da linguagem formal, o que expande o entendimento de superioridade de algumas línguas para as relações sociais. A matriz colonial do poder (QUIJANO, 2000), que origina a hierarquização dos saberes, está diretamente ligada à supremacia que algumas línguas detêm sobre outras. Nessa lógica, as línguas dos povos originários, através da prática do colonialismo, foram minimizadas e o processo de racialização da sociedade tem origem nessa classificação social que é herança da modernidade. Portanto, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2000).

Aprofundando o entendimento sobre a colonialidade da linguagem, se faz importante compreender que, na perspectiva colonial, tudo aquilo que está fora da regra e do racional não serve para manter o *status quo*. A comunicação da lógica racional só é válida quando a língua é utilizada para fins políticos, mercadológicos ou ainda numa perspectiva histórica, porque foram “presentes de Deus”, assim como ocorria com o latim, o grego e o hebraico nas civilizações antigas. Como consequência desse aparato, os povos colonizados não utilizavam a língua dessa forma, portanto suas línguas eram consideradas inferiores (VERONELLI e DAITCH, 2021). Em oposição à manutenção desse status,

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (FERREIRA, 2018, p. 43).

[...]

3 PRINCÍPIOS GERAIS PARA A ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL

3.1 CURRÍCULO: A COMPLEXIDADE DO CONCEITO

Primeiramente considero relevante compreender as relações de poder implicadas na construção do curso. No meu contexto, por se tratar de um espaço de educação não escolar, em uma instituição em que os projetos de educação estão sendo estruturados e em que ainda não há uma regulamentação para tal, tive autonomia e liberdade para construir o currículo do início, sem nenhuma limitação imposta por documentos reguladores ou alguém superior a mim. Como consequência, entender e problematizar as minhas próprias concepções sobre o currículo se tornou muito importante nesse processo.

Compreender meus pontos de vista sobre a educação linguística (capítulo anterior) e sobre os estudos sobre decolonialidade, sobretudo sobre a minha branquitude e os privilégios decorrentes desse lugar (também mencionado no capítulo anterior), foram a base para que eu elaborasse o projeto. Isso porque sabe-se que as instituições de ensino e seus currículos ainda são majoritariamente racializados e desenhados a partir da matriz colonial do poder, mesmo nesta era pós-colonial em que vivemos (QUIJANO, 2012).

[...]

3.2 CURRÍCULO DECOLONIAL COM BASE EM TEMAS RELEVANTES

3.2.1 Estudos decoloniais sobre currículo

Ao longo dos estudos sobre o currículo, me questionei como seria possível desenvolver um currículo voltado para a justiça social que promovesse o combate à desigualdade e fosse pautado na interculturalidade. Todos esses princípios são integrantes da prática transformadora e libertadora. De acordo com Walsh (2018), a interculturalidade é um processo, um movimento crítico radical de evidenciação das desigualdades que busca novas compreensões e colaboração através do diálogo intercultural. Não é sobre negar as desigualdades, mas sim sobre a afirmação das diferenças socioculturais, linguísticas, políticas e epistêmicas. É através do reconhecimento delas que as ações podem ser pensadas e concretizadas em prol da justiça social.

Além de Freire e suas contribuições sobre a educação como prática de liberdade e os temas geradores, utilizei Gomes (2012) para pensar essa proposta curricular inspirada pelos princípios da educação para relações étnico-raciais (ERER), como a busca para a construção de sociedade democrática, processos educativos próprios a povos que vivem no Sul do mundo

(SILVA, 2019), visto que considero a perspectiva epistemológica da educação decolonial indissociável da EREER, mesmo tendo optado por não detalhar esse estudo aqui, em função da complexidade e profundidade do tema e por que sua discussão está regulamentada e presente na escola básica¹⁸. Da mesma forma, defendo que o trabalho com a EREER nas propostas curriculares não se limita à discussão sobre o racismo, porém, entendê-lo se torna primordial para se pensar uma educação antirracista que reconheça e valorize a história e cultura afro-brasileira e indígena. (DIAS, SILVA, SILVA, ALMEIDA, 2021).

Primeiramente, o entendimento de que a cultura negra, as questões de gênero e os grupos populares são marginalizados e tratados de forma desconexa da vida social — sendo discriminados nos currículos e na escola — promove uma ruptura epistemológica no campo educacional (GOMES, 2012). Mesmo assim, somente essa compreensão, não é suficiente. A decolonização de um currículo gera

conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação (GOMES, 2012, p.107).

Ainda de acordo com Gomes (2012), no campo do currículo, as demandas estabelecidas pela EREER têm encontrado seu espaço no que diz respeito à indagação sobre os limites e possibilidades da construção de um currículo intercultural, cuja intenção é promover o debate sobre a diversidade. Faz-se necessário, assim, promover essas discussões nos discursos e práticas curriculares e problematizar “o peso das diferenças na relação entre currículo e poder” (GOMES, 2012, p.106). A Interculturalidade a partir dessa perspectiva não é uma condição ou algo pronto; é um processo e um projeto emergentes, um continuum em movimento e construção. Representa uma ação radical e transformadora baseada na *práxis* (WALSH, 2018).

Partindo dessa abordagem intercultural, defendo que a postura antirracista é uma posição política que adotamos na vida a partir das práticas que realizamos nos espaços escolares ou fora deles (DIAS, SILVA, SILVA, ALMEIDA, 2021). Ao assumir essa responsabilidade e para que a educação antirracista aconteça,

é necessário explicitar a veemente contrariedade com o discurso racista presente: no currículo escolar, nas propagandas disseminadas em meios midiáticos, nos modos

¹⁸A EREER está apoiada nas leis 10.639 e 11.645. A Lei 10.639, instituída em janeiro de 2003, regulamenta a obrigatoriedade do ensino e do estudo da história e cultura afro-brasileira e dos povos africanos nos currículos dos sistemas educacionais brasileiros. A Lei 11.645, promulgada em março de 2008, altera a Lei Das Diretrizes e Bases (LDB) e complementa a Lei 10.639/03, acrescentando a obrigatoriedade da inclusão de temáticas relativas à história e cultura das populações indígenas.

como pessoas negras e indígenas são tratadas socialmente e produzir outro currículo, outras representações estes grupos que reconheçam nele beleza, inteligência, enfim a humanidade na sua plenitude tanto quanto. (DIAS, SILVA, SILVA, ALMEIDA, 2021, p. 304).

Esse debate sobre a abordagem das diferentes culturas no currículo que permeiam todas as propostas e não somente pontos ou datas específicas, como “O dia do índio” ou “Dia da consciência negra”, se faz possível no planejamento das aulas de inglês. Isso porque, nas aulas de línguas adicionais, as possibilidades de exploração de diferentes temas e assuntos são extensas e podem promover a discussão para redimensionar o que os educandos já conhecem e valorizam para então, de forma crítica e consciente, promover mudanças (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Isso significa que a educação linguística implica a problematização das questões de identidades sociais de raça como centro das discussões sobre os discursos produzidos nos contextos de sala de aula de língua inglesa. (FERREIRA, 2018). Através da abordagem dos diferentes gêneros discursivos e da inclusão dos educandos nas tomadas de decisões sobre as temáticas, acredito que essa construção se torna possível. Nesse sentido, mesmo que nos encontremos limitados pelo pensamento colonial, é possível encontrar as fissuras no sistema para promover práticas curriculares decoloniais (WALSH, 2018).

[..]

3.2.2 Temas geradores como inspiração para temas relevantes

A conceituação de temas relevantes criada nesse trabalho é mais uma vez inspirada pelo pensamento Freireano, na perspectiva dos temas geradores¹⁹. O autor explica que o diálogo da educação como prática da liberdade acontece quando realizamos a investigação do universo do povo ou o compilado de seus temas geradores:

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1987, p. 56).

Os tais temas são selecionados a partir do diálogo com os educandos com o intuito de promover a reflexão e a ação a partir do estudo desses assuntos que fazem parte do seu cotidiano e que, portanto, são considerados significativos.

[...]

¹⁹ Freire tratou da questão dos temas geradores na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

3.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO ORGANIZADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na busca de uma organização curricular coerente com as minhas concepções, compreendi que os gêneros do discurso poderiam funcionar como organizadores da prática pedagógica. Schoffen (2009) explica que, ao adotar a abordagem por gêneros discursivos, se torna importante reconhecer que os gêneros consistem em muito mais que o simples formato do texto que podemos nomear (poema, reportagem, poster, folheto etc). As relações dos gêneros incluem em si mesmas redes de relações que contribuem para a sua composição como as esferas de ação humana, a individualidade e lugar do mundo do autor e o interlocutor para o qual se destina. Tudo isso determina a forma como o texto será composto e quais informações constarão nele. Essas relações são estabelecidas através de recursos linguísticos e “a relação entre todos esses elementos compõe o gênero, que engloba uma materialidade textual que pode ser nomeada, mas que não traz em seu nome (“carta”, “palestra”, etc.) todas as relações estabelecidas até chegar-se a ela (SCHOFFEN, 2009, p. 102).”

Monge (2020) afirma que a exploração dos diferentes gêneros, por exemplo, o rap, a poesia e a literatura marginal, como recursos didáticos permite o estabelecimento de conexões com o aqui-e-agora e o esclarecimento sobre a condição dos colonizadores e colonizados pelo campo da expressão artística, além de contextualizá-los no imediato político e social. Dessa forma, a cultura periférica funciona como cosmo-percepção das vozes silenciadas, e a riqueza pedagógica provém da compreensão sobre a função social desses textos, considerando o momento presente e construindo possibilidades de participação nas interações possíveis através da língua (SCHLATTER e GARCEZ, 2012).

Essa teorização sobre os gêneros parte do entendimento de que a língua perpassa todas as esferas da atividade humana e que seu uso se manifesta em formas de enunciados (orais e escritos), denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). As práticas sociais são permeadas por discursos que são organizados por meio dos gêneros, de acordo com seu estilo, composição, temática e recursos discursivos. Esses enunciados se apresentam através de inúmeras formas, reconhecendo as diferentes possibilidades de expressão linguística dos sujeitos:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p.279).

Assim, como mencionado anteriormente, a expressão dos gêneros está sempre relacionada a um contexto de produção da língua que varia de acordo com os falantes, seus repertórios e suas intenções. Por essas razões, a ação humana está inevitavelmente conectada a forma que a língua é utilizada.

Levando em consideração os aspectos citados acima, acredita-se que o desenvolvimento do currículo através dos gêneros discursivos abarca as necessidades deste trabalho, que busca proporcionar experiências plurais com a língua inglesa e promover práticas de letramento de forma significativa, através do reconhecimento dos diversos jeitos de manifestação (canções, cartas, filmes, rótulos...), por diferentes grupos de sujeitos que usam a língua para realizar ações cotidianas. Ainda na mesma perspectiva, de acordo com Kraemer (2018), considera-se que objetivos claros e tarefas significativas “propõem o uso da língua para realizar ações, sendo estas ações realizáveis por meio de textos (orais ou escritos), ou seja, por meio dos gêneros do discurso” (p.33).

Os gêneros discursivos, portanto, devem ser explorados em situações de uso real da língua, o que mais uma vez se alinha à perspectiva translíngue de abordagem a partir do repertório dos educandos e daquilo que eles já sabem. Os processos de língua nessa concepção são interativos e não robóticos, ou encaixotados, e, à medida que estudamos e nos engajamos em atividades sociais, desenvolvemos nossas competências comunicativas. O ensino de língua adicional deve então proporcionar ao aluno situações autênticas de comunicação (KRAEMER, 2018) permitindo-lhe aprender a língua articulando seus conhecimentos e suas habilidades por meio do uso da linguagem com objetivo de realizar certas atividades sociais.

4 METODOLOGIA

Este capítulo é destinado à apresentação da metodologia adotada no trabalho. Inicialmente retomo os objetivos e perguntas de pesquisa, em seguida levanto as perspectivas teóricas que embasam as escolhas metodológicas, para então apresentar o caminho metodológico seguido ao longo de cada uma das etapas de geração de dados: (1) realização dos questionários e roda de conversa; (2) análise dos dados do questionário e da primeira roda de conversa; (3) pré-definição dos temas e realização da segunda roda de conversa; (4) análise da segunda roda de conversa e definição dos temas; (5) organização do currículo em quatro módulos de quatro encontros cada e seleção dos gêneros discursivos estruturantes que irão compor o currículo.

4.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Como mencionado anteriormente, o objetivo geral do trabalho é desenvolver um currículo para um curso básico²⁰ de inglês como língua adicional voltado para jovens e adultos moradores de uma comunidade localizada na região centro-sul de Porto Alegre, RS. Como objetivos secundários, constam entender o perfil dos educandos em potencial e selecionar temáticas e gêneros discursivos que impliquem práticas de letramento decoloniais em língua inglesa relevantes para os participantes. A partir dos objetivos, defini as seguintes perguntas centrais de pesquisa:

- Como desenvolver um currículo de inglês como língua adicional em um contexto de educação não escolar voltado para moradores de uma comunidade?
- Que temáticas e práticas de letramento devem compor um curso pautado nos estudos decoloniais que contemple/atenda as necessidades e os interesses da comunidade em foco?

Com o intuito de responder às perguntas de pesquisa, realizei algumas escolhas teórico-metodológicas e tracei o caminho metodológico a ser seguido que será apresentado nas seções seguintes.

4.2 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Tendo em vista as perguntas de pesquisa, defini três fontes de dados: um questionário (APÊNDICE A) a ser respondido e duas rodas de conversa realizadas com os potenciais educandos do curso, e minha observação do contexto de ensino através da minha experiência como voluntária e participante dos projetos educacionais da OSC, já que esse fato inevitavelmente influencia as minhas decisões e percepções. Ao frequentar a comunidade Totem semanalmente, tenho a possibilidade de interagir com as pessoas que moram ali, conversando sobre diversos assuntos, acompanhando seu estilo de vida e compreendendo as necessidades no que diz respeito à perspectiva de educação. A partir disso, após ter estabelecido vínculos de amizade com elas, trago o meu olhar como pesquisadora que observa, convive e dialoga com as pessoas da comunidade. Por esse motivo, considerei pertinente incluir os elementos e acontecimentos presenciados e observados por mim para a análise.

²⁰ Considero um curso básico, como um curso destinado a bilíngues emergentes cujo repertório ainda é limitado na língua inglesa e que, portanto, ainda estão em fase inicial no continuum do bilinguismo (HORNEBERGER, 1989).

Dadas essas reflexões, as escolhas metodológicas de caráter qualitativo foram tecidas à medida que eu executava a investigação e, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, compreendi quais seriam as ações necessárias para alcançar possíveis respostas, já que a pesquisa qualitativa acontece de forma dinâmica e reflexiva, ou, ainda, é caracterizada pela exploração e flexibilidade. É baseada em dados, atenta ao contexto no qual é realizada, e busca respostas a problemas sociais específicos (MASON, 2002). Partindo desse entendimento, compreendi a necessidade de realizar um levantamento de dados que promovesse insumos suficientes para contemplar a busca de identificação das temáticas relevantes para os educandos. Compreendi que os questionários seriam importantes para traçar o perfil demográfico dos participantes. Sobre essa escolha metodológica, me ancoro novamente em Mason (2002), quando afirma que o levantamento e seleção de dados de maneira quantitativa, quando bem executados, são elementos importantes das pesquisas qualitativas, mesmo que a população estudada seja relativamente pequena. Além disso, considere importante utilizar outro instrumento que proporcionasse a escuta e o diálogo com eles, para então encontrar as sensibilidades necessárias aos meus objetivos de pesquisa. Foi a partir disso que optei pela realização das rodas de conversa.

Essa escolha da roda de conversa como ferramenta metodológica é sustentada pela ideia de que a roda consiste em “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.” (MOURA e LIMA, 2014, p.99). Ao almejar o desenvolvimento de um processo pedagógico pautado no diálogo, considero que, para além de oportunizar a eficiente fonte de geração de dados, ela também promove a construção do processo com os educandos. As características de um instrumento de geração de dados são constituídas pelos relatos que produzem a riqueza investigativa, dados que exigem uma análise cuidadosa e que apresentam sua complexidade por meio da expressão verbal dos sujeitos de pesquisa que estão ali dialogando consigo e com o outro. Além disso, ao realizar essa escolha metodológica, percebi a importância de compreender a roda de conversa como uma abordagem legítima nas pesquisas de natureza qualitativa (MOURA e LIMA, 2014). O caráter científico provém da qualidade dos dados que esse instrumento proporciona através do debate coletivo em que os sujeitos dialogam, se expressam e escutam a si e aos outros de forma reflexiva acerca de determinada temática. Acredito que, se as questões levantadas não tivessem sido despertadas no diálogo e no compartilhamento de ideias e anseios, provavelmente, alguns elementos importantes para a seleção dos temas relevantes não teriam vindo à tona.

Inicialmente, ao elaborar os questionários e a roda de conversa, me ancoriei em Hutchinson e Waters (1987), ao considerar a relevância de o professor reconhecer as práticas de leitura e escrita nas quais seus alunos já estão inseridos. Isso porque, no desenvolvimento de um curso de língua adicional, faz-se essencial o entendimento do professor sobre as necessidades dos sujeitos aprendizes. Além disso, os mesmos autores expressam a relevância da compreensão em termos de necessidades, faltas e desejos²¹ e a definição de nitidez sobre as necessidades de aprendizagem, que podem se materializar na forma de “itens linguísticos, habilidades, estratégias, conhecimento sobre o assunto, etc”²². Para além desses autores, à medida que fui intensificando os estudos para elaboração da pesquisa, considerei Freire (1987) e Gomes (2012), quando destacam que um currículo decolonial com bases na educação popular deve ser desenvolvido a partir da história, da cultura e das possibilidades e caminhos próprios e do outro no mundo mediatizado pelo diálogo (FREIRE, 1987). Além disso, considero que o currículo em qualquer contexto educativo deve se apresentar dessa forma. E ainda, deve ser construído para e *com* os educandos. Mais ainda, o currículo se apresenta como um elemento vivo e orgânico que vai sendo construído de forma contingente. Somando-se ao que foi mencionado, concordo com hooks (2013) quando expresse a importância de ouvir e reconhecer o valor da voz individual de cada educando. Ainda de acordo com a autora, ouvir os sons de vozes diferentes é um exercício de reconhecimento deste, do outro e do todo. Assim, uma pesquisa que se propõe a desenvolver esses aspectos, precisa ser composta por métodos científicos que atendam essa demanda.

Como resultado dessas reflexões, buscando as informações necessárias, tracei o caminho metodológico seguido através das seguintes etapas:

Etapa 1: Levantamento de interesses e necessidades: questionário e realização da primeira roda de conversa.

Etapa 2: Análise qualitativa dos dados obtidos nos questionários e na primeira roda de conversa.

Etapa 3: Pré-definição dos temas com os educandos e realização da segunda roda de conversa.

Etapa 4: Análise qualitativa da segunda roda de conversa e definição dos temas.

Etapa 5: Organização do currículo e seleção dos gêneros discursivos estruturantes que irão compor o currículo.

²¹ Necessities, lacks and wants. (p.55)

²² “[...] language items, skills, strategies, subject knowledge, etc.” (p.60)

Dada a riqueza dos resultados provenientes das fontes de dados - questionário e rodas de conversa -, se fez necessário organizar a análise para ir ao encontro do essencial, ou seja, as informações que levassem às respostas para as perguntas de pesquisa. Como afirma Mason (2002), organizar dados envolve reconhecer o que realmente constituem informações relevantes para a pesquisa e requer o entendimento claro de quais os objetivos a partir da geração desses dados. A autora ainda questiona: “O que pode ser utilizado dos materiais para promover *insights*? ” (p. 189)²³. Na próxima seção, apresento detalhes de como cada uma das etapas foi realizada, para no capítulo seguinte apresentar a análise dos dados e no capítulo que se segue, apresento o passo-a-passo de cada uma das etapas.

4.3 PASSO-A-PASSO PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Ao longo do trabalho, enfrentei algumas dificuldades para gerar os dados, principalmente quanto à primeira roda de conversa, em função da pandemia de COVID-19, que dificultou encontros presenciais, ocasionando em diversos reagendamentos com os participantes e reorganizações do cronograma de pesquisa. No ano de 2020, após a avaliação e aprovação do trabalho no Comitê de Ética em Pesquisa sob o nº 32281920.2.0000.5332, iniciamos as tentativas para a realização da roda de conversa e a aplicação dos questionários²⁴. Sem obter sucesso, em decorrência da pandemia, entendi que não era o momento, já que a instituição estava dedicada a outras demandas, como o projeto de combate à fome e o atendimento a pessoas em situação de rua. No início de 2021, agendamos o momento de realização da roda, porém uma bandeira preta²⁵ foi estabelecida na cidade de Porto Alegre e mais uma vez tivemos que adiar a realização. Foi então que, em junho do mesmo ano, depois de diversas tratativas e de longas esperas, consegui retomar o contato com os possíveis educandos, aplicar o questionário²⁶ e realizar a roda de conversa.

²³ What, from amongst the materials, might provide insights?

²⁴ Compreendo as limitações da aplicação dos questionários, já que não apliquei um questionário piloto. Esse fato também tem relação com o contexto pandêmico de isolamento social.

²⁵ O sistema de acompanhamento da gravidade da pandemia utilizado pelo governo do estado do RS restringiu a circulação de pessoas nas ruas e somente os serviços essenciais como consultórios e clínicas. Atividades em cursos de dança, música, idiomas e esportes - não tinham a permissão para funcionar de forma presencial. Fonte: <https://sistema3as.rs.gov.br/como-funciona>.

²⁶ Não foi realizado um questionário on-line, pois acreditei que eles estariam mais familiarizados com a versão física e alguns não têm acesso à Internet em casa. Também considerei importante observar como os educandos iriam interpretar as questões a partir da sua leitura para então responder por escrito. Apesar disso, considero que um formulário on-line teria facilitado o processo de transcrição dos dados e poderia ter sido realizado antes, em função do distanciamento social.

O levantamento de moradores da Totem interessados no curso foi realizado pela OSC durante a realização do censo da comunidade, em que os moradores manifestaram seu interesse sobre cada um dos projetos (cozinha, empreendedorismo, capacitação de recursos, informática, música, inglês, entre outros). Seus nomes e dados pessoais, como estado civil e telefone, estão arquivados na sede da OSC, sob responsabilidade dos gestores. Tive acesso a esse documento e, com o auxílio da vice-presidente²⁷, o convite para os moradores de fazer parte do curso de inglês, responder aos questionários e participar da roda de conversa foi retomado. O suporte da líder da comunidade foi fundamental nesse período uma vez que a partir de nossa parceria, pude contatar os educandos em potencial, dando início aos trabalhos.

A partir da etapa 2, quando foi realizada a análise de interesses provenientes dos questionários e da primeira roda de conversa, realizados na etapa 1, foi possível avançar para a etapa 3 e pré-selecionar os temas guarda-chuva e as subtemáticas a serem abordados no currículo para que fossem verificados junto aos participantes, por ocasião da segunda roda de conversa. A finalidade dessa segunda roda foi averiguar se a proposta de temáticas estava de fato alinhada às expectativas dos educandos. Na etapa 4, essas temáticas foram definidas a partir dos resultados da segunda roda de conversa, o que permitiu a elaboração de cada módulo. Já a etapa 5 tratou da elaboração do currículo e da seleção dos gêneros discursivos estruturantes.

Abaixo cada uma das etapas para a geração de dados é apresentada:

[...]

Ao cruzar todos os dados apresentados acima, com auxílio de minha orientadora e da bolsista de iniciação científica, cheguei à pré-definição dos temas, que pode ser visualizada no quadro abaixo. Isso também me permitiu desenhar a estrutura do curso. Cada eixo temático é composto pelo tema guarda-chuva e quatro subtemas que englobam um encontro, totalizando 16 encontros. Essas decisões foram apresentadas aos futuros educandos na segunda roda de conversa, como um esboço do curso. Na seção que se segue, apresento os resultados dessa checagem com o grupo e a definição final dos temas e gêneros discursivos.

Quadro 5: Pré-definição dos temas

Módulo I- Eixo temático - "Alegria, sim! Alegria, amor e a minha paciência"

²⁷ A autorização pela vice-presidente da organização da sociedade civil para realização da pesquisa consta no apêndice D.

Joy! Joy, love and my patience.

1. O eu na comunidade e no mundo. *Myself in the community and in the world.*
2. Pessoas inspiradoras e representatividade. *Role models and representativity.*
3. Caminhos e territórios. *Pathways and locations.*
4. Religião e crenças, no que eu acredito? *Religion and creeds, what do I believe in?*

Módulo II- Eixo temático – “Quero uma aula com feijão!” *I want a class with beans in it.*

5. As origens da nossa comida. Da planta ao consumo. *The origin of our food. From the plant to consumption.*
6. Alimentação e cozinhas diversas. *Diverse cooking and eating.*
7. Rótulos no dia a dia. *Labels on a daily basis.*
8. Influenciadores digitais e estilo de vida. *Digital influencers and lifestyle.*

Módulo III- Eixo temático: “Letras de Música! Eu te falei uma vez que eu sou muito curiosa.”

Lyrics! I told you once that I'm very curious.

9. Não existe isso de inglês ruim - Diferentes gêneros musicais e variação linguística. *There is no such thing as bad English. - Different Music Genres and language variation.*
10. Beyond the mainstream: voices from the south - Para além do convencional: vozes do sul.
11. Rappers brasileiros e influência social. *Brazilian rappers and social influence.*
12. Citações e músicas: nossos lemas. *Quotes and songs: Our personal mottos.*

Módulo IV- Eixo temático- “Filmes também! Não botá dublado.”

"Movies too! Don't put it in the dubbed mode."

13. O poder do cinema e a democratização da arte. *The power of cinema and art democratization.*
14. Representação e identificação nas produções cinematográficas. *Representativity and identification in cinema.*
15. Estrelas além do tempo: uma conversa. *Hidden figures: a discussion.*
16. Para além de Hollywood: produção de filmes. *Beyond Hollywood: filmmaking.*

[...]

5 A ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Começo o capítulo reiterando a necessidade de organização do currículo, já que, como afirma Gadotti (2012), ancorado pelo pensamento Freiriano, “a prática e a reflexão sobre a prática da educação popular levou a incorporar outra categoria não menos importante: a da “organização”. Porque não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.”. (GADOTTI, 2012 p. 19). Sendo assim, tendo em vista o compromisso do caráter transformador e libertador deste projeto pedagógico, reforço que optei por organizar o currículo em torno das temáticas relevantes e dos gêneros discursivos como elementos estruturantes do currículo. Também com o intuito de organizar a estrutura curricular em uma perspectiva decolonial, diferente dos cursos de línguas comumente baseados em livros didáticos de inglês desenvolvidos por grandes editoras –como problematizado na introdução – me inspirei em Schlatter e Garcez (2012) e García, Johnson e Seltzer (2017). Como se sabe, o processo não foi planejado a partir de conteúdos de gramática e vocabulário, ou seja, recursos linguísticos comunicativos a priori (SCHLATTER e GARCEZ, 2012), mas sim em torno dos temas.

Outro resultado da reflexão sobre a construção e estruturação de currículos foi a inclusão de uma problematização em forma de perguntas suleadoras/*Southernizing questions*²⁸

²⁸ O termo sulear foi cunhado pelo físico Marcio D'Ilone Campos e foi utilizado por Paulo Freire. Ambos destacam a conotação ideológica velada dos termos “nortear” e “norteadora”. A escolha por esse termo neste trabalho foi feita de forma crítica em oposição ao conceito de “perguntas norteadoras”. Fonte: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>.

Em inglês, o termo *Southernizing* foi inspirado pelos autores sul-africanos Rudwick e Makoni (2021), quando partem da concepção da valorização dos saberes do sul global: “Estamos sugerindo uma mudança epistemológica

para cada um dos módulos. Essas perguntas são apresentadas no formato bilíngue português/inglês e de forma alternada, ou seja, ora apresento primeiro em português, ora em inglês, já que, como se sabe, na perspectiva translíngue não há hierarquia entre as línguas. Também inspirada pelo modelo da pedagogia translíngue (GARCÍA, JOHNSON E SELTZER 2017),²⁹ dividi os objetivos em objetivos de uso da língua e objetivos de conteúdo. Por fim, a proposta de ação permanece fiel aos princípios do trabalho, na medida em que se espera que os educandos explorem o que foi apreendido de forma crítica e utilizem os recursos linguísticos para se expressar e produzir textos orais e escritos.

O currículo é composto por quatro quadros. Cada um se refere a um módulo e um eixo temático e aos seus quatro temas que compõem os quatro do módulo. Os encontros são compostas por quatro elementos: perguntas suleadoras, gêneros estruturantes//*structuring genres* /, objetivos – de conteúdo e de uso da língua – *objectives – content and language use* e proposta de ação/*proposed action*.

Sobre a estrutura temporal do curso, também como resultado da análise dos dados, da observação e da compreensão das dinâmicas da comunidade, julguei ideal desenvolver módulos individuais de quatro encontros independentes, ou seja, cada encontro possui início, meio e fim, sem necessariamente uma progressão, mesmo que sejam integrantes de um mesmo eixo temático³⁰. Entendi que essa seria uma forma interessante de conduzir o processo, concordando com Soares (2019) quando aponta que a não-frequência semanal dos educandos nos encontros deve ser considerada na proposta e no desenvolvimento das estratégias didáticas, o que inclui a escolha dos gêneros discursivos adequados a essa realidade. Além dessa definição, decidi que a duração do curso será de quatro meses, ou seja, 16 encontros divididos em quatro módulos, compostos por quatro eixos temáticos e 16 temáticas a serem desenvolvidas como oficinas de uma hora e 30 minutos de duração. Ao final de cada módulo, foi incluído um “encontro de encerramento do módulo”, que pode acontecer ou não. Isso depende da pessoa que ministrará o curso e das escolhas realizadas com e para a turma.

Como mencionado, cada encontro gira em torno de um dos subtemas e de um gênero discursivo e inclui um item chamado de “perguntas suleadoras”, com o objetivo de promover o pensamento crítico sobre os assuntos trabalhados, de se manter fiel ao caráter dialógico da

visando sulear a Sociologia da Linguagem, prestando cada vez mais atenção às ontologias e teorias geradas no Sul global” (RUDWICK, MAKONI, 2021, p.260).

²⁹ García, Johnon e Seltzer (2017) nomeiam essas perguntas como “perguntas essenciais”. Como o foco desse modelo é na translíngua, os autores sugerem a inclusão de objetivos translíngues. No caso deste curso, achei interessante manter somente os objetivos de língua e de conteúdo.

³⁰ Dado esse caráter individual de cada encontro, para ilustrar e indicar o tema, os encontros possuem títulos.

proposta e, principalmente, se opor à lógica colonizadora da supremacia do norte geográfico. Ao definir as temáticas conjuntamente com os educandos, selecionei os gêneros discursivos a serem trabalhados em cada uma delas, os objetivos de língua e de conteúdo a serem alcançados e uma proposta de trabalho final (produção oral ou escrita), chamada de proposta de ação. Feito isso, em outro momento, serão selecionados textos que abordem conteúdos atuais dentro das temáticas para cada um dos módulos, de acordo com os gêneros discursivos adequados à extensão dos encontros, para que então seja possível pensar nos recursos linguísticos a serem trabalhados em cada um dos módulos. Projeta-se que os textos selecionados não precisam ser muito longos e também é possível adaptar textos autênticos, selecionar trechos e trabalhar com as possibilidades que eles apresentam. Em função dessa etapa de escolha dos textos não constar na dissertação, não serão previstos conteúdos linguísticos específicos como listas de vocabulários e conteúdos gramaticais a serem trabalhados, visto que, uma vez selecionados, tais recursos serão escolhidos a partir dos textos. Nessa perspectiva, os textos são sempre definidos a partir das temáticas e não das listas de recursos linguísticos. Como resultado, o currículo é desenvolvido de forma dinâmica, em um fluxo contínuo em movimento, em que os elementos conceituais emergem ao longo do trabalho colaborativo e circunstancial. Da mesma forma, ele não é engessado e pode ser atualizado refletindo conhecimentos que são produzidos na atualidade.

As tarefas referentes a cada um dos encontros serão desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2022, à medida que o curso for realizado com os educandos. Dadas as dificuldades apresentadas para a realização da pesquisa, como apresentado no capítulo 2, não foi possível desenvolver as unidades didáticas.³¹ Por esse motivo essa questão do desenvolvimento desse trabalho não foi incluída nos objetivos da pesquisa.

Tomadas as decisões mencionadas acima, mais uma vez, compreendi a necessidade de manter em vista perguntas que promovessem a reflexão, certificando-me de que a proposta estava de acordo com os pressupostos deste trabalho. Sendo assim, ao longo da construção do currículo, me questionei:

- Os objetivos são coerentes com o caráter problematizador do currículo?

³¹ Partindo da definição de vários autores (Long 1985; Prabhu 1987; Nunan 1989; Willis 1996; Bygate et al. 2001; Ellis 2003; Van Den Branden 2006), Van Den Branden (2016), neste trabalho, tarefas são atividades em que os sujeitos se envolvem em busca de um objetivo e requerem o uso da língua, da mesma forma que a interação com pessoas em situações reais da vida pode promover maior efetividade no alcance desses objetivos (VAN DEN BRANDEN, 2016). Sobre a abordagem pedagógica na sala de aula de língua adicional, Van Den Branden (2016) afirma que, mesmo que o objetivo de uma tarefa não seja meramente linguístico, os alunos necessitam do uso da língua para desempenhá-la. Nessa perspectiva, as tarefas propostas em aula devem estar contextualizadas por temas relevantes para os alunos, promovendo a interação real e significativa através da língua.

- Existe uma problematização e reflexão crítica sobre o tema?
- A proposta permite a exploração e uso da língua?
- Os gêneros discursivos escolhidos permitem a exploração de diversas vozes (vozes do sul)?

Esses questionamentos me auxiliaram na tomada de decisão e possibilitaram a elaboração de um currículo coerente com a proposta inicial. Abaixo apresento o currículo final composto por todos os elementos supracitados.

Como mencionado, além da estrutura do currículo para cada módulo, elenquei objetivos gerais de aprendizagem de forma geral, considerando aquilo que é esperado para a aprendizagem até o final do estudo dos quatro eixos temáticos. Os objetivos específicos para cada um dos encontros em que há a diferença entre objetivos de conteúdo e objetivos de língua, são apresentados na estrutura curricular.

Abaixo constam os **objetivos gerais de aprendizagem do curso:**

- Ler e compreender textos sobre temáticas relevantes em português e em inglês.
- Refletir sobre temas relevantes através das práticas de letramento³².
- Ampliar o repertório linguístico e de experiências com a língua inglesa.
- Expressar ideias, percepções e opiniões utilizando a língua inglesa.
- Dialogar com colegas e educadora sobre temas relevantes.
- Problematizar os usos da língua inglesa em contraste com o uso da língua portuguesa.
- Desenvolver a consciência linguística através do repertório linguístico.
- Produzir textos orais e escritos dentro das temáticas utilizando estruturas gramaticais e lexicais adequadas ao gênero textual.

Mais detalhadamente, apresento abaixo a estrutura curricular em quadros. Também foram desenvolvidas figuras na plataforma *Canva*, afim de deixar o currículo mais atrativo. Essas figuras podem ser conferidas no apêndice F. Cada quadro é dividido a partir dos quatro módulos compostos por quatro encontros divididos em seus elementos curriculares supracitados (gêneros estruturantes/*structuring genres* /, perguntas suleadoras, objetivos – de conteúdo e de uso da língua /*objectives – content and language use* – e proposta de ação/*proposed action*). Após cada quadro, é feita uma explicação de como os elementos dos eixos

³² Práticas de letramento que podem ser práticas com que eles já têm familiaridade, mas com interlocutores ou ambientes que incluem a língua inglesa.

temáticos e seus quatro encontros foram pensados. Além disso, incluo sugestões de adaptação do currículo e possibilidades de exploração em cada um deles.

Quadro 6: Currículo - Módulo I- Eixo temático - “Alegria! Alegria, amor e a minha paciência” Joy! Joy, love and my patience.

Encontro 1 - O eu na comunidade e no mundo. <i>Myself in the community and in the world.</i>	
Perguntas suleadoras <i>Southernizing questions</i>	Quem sou eu na minha comunidade? <i>Who am I in my community?</i> Quem sou eu no mundo? <i>Who am I in the world?</i>
Objetivos <i>/objectives - content and language use</i>	Objetivos de conteúdo: Compreender o conceito de estereótipo e suas consequências para a subjetividade do indivíduo. Conhecer a opinião de pessoas brasileiras e de pessoas de outras localidades sobre o Brasil e o sobre o brasileiro. Relacionar a opinião do outro com a minha presença na minha comunidade e no mundo. Objetivos de uso da língua: Falar de si e de sua comunidade utilizando recursos linguísticos na língua inglesa e na língua portuguesa.
Gêneros estruturantes/ <i>structuring genres</i>	Perfil de rede social (Facebook, Instagram, Tik Tok) Vídeo Monólogo
Proposta de ação <i>/proposed action</i>	Construir seu perfil em alguma rede social (Facebook, Instagram, Twitter). Construir um monólogo sobre si.

Encontro 2 – Pessoas inspiradoras e representatividade / <i>Role models and representativity</i>	
Perguntas suleadoras <i>Southernizing questions</i>	<i>Who do I relate to?</i> Com quem eu me identifico? <i>What makes someone be inspiring for you?</i> O que faz uma pessoa ser inspiradora para você?
Objetivos <i>/objectives - content and language use</i>	Objetivos de conteúdo: Problematizar quais valores e características são considerados inspiradores para cada um. Reconhecer características nas pessoas que me representam. Objetivos de uso da língua: Falar sobre traços físicos e de personalidade utilizando os recursos lexicais adequados.
Gêneros estruturados <i>/structuring genres</i>	Post em blog Post em rede social Vídeo sobre identidade cultural Mural de fotos
Proposta de ação <i>/proposed action</i>	Apresentação da pessoa inspiradora através de uma foto e um pequeno parágrafo.
Encontro 3 – Caminhos e territórios. <i>Pathways and locations.</i>	
Pergunta suleadoras <i>Southernizing questions</i>	<i>Where do we come from? Where do we usually go? De onde viemos? Por onde circulamos?</i> <i>What is the history of the territory where we live? How was the struggle for living here?</i> Qual a história do território onde moramos? Como foi a luta pela moradia aqui?

<p>Objetivos Objetivos <i>/objectives - content and language use</i></p>	<p>Objetivos de conteúdo: Identificar aspectos sociais relevantes na luta pela moradia da comunidade. Investigar origens familiares e do seu território.</p> <p>Objetivos de uso da língua: Utilizar recursos linguísticos (lexicais, sintáticos etc.) para se localizar no espaço físico. Expressar sua localização geográfica utilizando a língua inglesa. Compreender e produzir narrativas históricas.</p>
<p>Gêneros estruturantes <i>/structuring genres</i></p>	<p>Mapa (diversas representações) Linha do tempo Jogo³³</p>
<p>Proposta de ação <i>/proposed action</i></p>	<p>Checklist de observação para saída de campo pelo bairro. OU Direções de como chegar a lugares no bairro através de áudios no Whatsapp- Roteiro de um passeio pelo bairro (orientações) Construção coletiva de narrativa sobre a história da comunidade.</p>
<p>Encontro 4- Nossas escolhas e perspectivas futuras. <i>Our choices and future perspectives.</i></p>	
<p>Pergunta suleadoras <i>Southernizing questions</i></p>	<p>Para onde eu vou? <i>Where will I go to?</i> O que eu desejo para o meu futuro? E para a minha comunidade? E para o mundo? <i>What do I wish for my future? And for my community? And for the world?</i> Que aspectos culturais e da minha história influenciam minhas escolhas? <i>Which cultural aspects of my history influence my choices?</i></p>

³³ <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/projetos/as-viagens-do-tambor-com-oliveira-silveira/>. Ideias de jogos sobre negritude, história dos territórios negros em Porto Alegre, entre outros.

<p>Objetivos Objetivos <i>/objectives - content and language use</i></p>	<p>Objetivos de conteúdo: Refletir sobre como a história de cada um e as oportunidades ao longo da vida influenciam nas escolhas para o futuro.</p> <p>Expressar e identificar intenções, desejos e vontades individuais.</p> <p>Objetivos de língua: Produzir narrativas e expressar desejos e planos futuros dentro da temática utilizando estruturas linguísticas adequadas ao gênero textual e à proposta.</p>
<p>Gêneros estruturantes <i>/structuring genres</i></p>	<p>Lista de intenções para o futuro Minibiografia Cartaz</p>
<p>Proposta de ação/ <i>proposed action</i></p>	<p><i>Bucket list</i> (lista de desejos para o futuro)</p>
<p>Encontro de encerramento</p>	<p>Passeio pelo bairro - Territórios negros em POA</p>

Como é possível constatar, esse eixo foi desenvolvido em torno do tema “identidade” e o enfoque principal está na discussão de como a sociedade e as lógicas culturais e concepções influenciam nossas personalidades e vivências no individual e no coletivo.

No primeiro encontro o foco está na compreensão de quem somos nós como indivíduos e como afetamos nossa comunidade e a sociedade como um todo e em como o brasileiro é percebido por pessoas de outros países. Nesse momento é possível explorar questões relacionadas à xenofobia e preconceito racial. O encontro dois é desenvolvido em torno do tema da representatividade. A ideia é perceber quais características de personalidade são valorizadas por cada um, assim como quais pessoas inspiram e nutrem a nossa existência a partir de suas histórias e seus atributos. É possível explorar esses pontos, problematizando razões para essas escolhas e concepções, assim como os pontos que tocam essa identificação e afinidade.

[...]

6 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS FUTURAS

[...]

Considereei pertinentes não só aqueles temas de preferência dos educandos, mas também os assuntos que proporcionam a discussão acerca de grupos subalternos, assim como a visibilidade dos saberes latinoamericanos, indígenas, negros e feministas, os saberes que foram negados pela sociedade e pelas instituições escolares em decorrência da lógica colonial, racista, machista, sexista e classicista na qual estamos inseridos. Um dos desafios ao adotar essa postura de educação está no fato de que os participantes demonstraram desejo de tratar de temas do cotidiano ao invés de temas da questão social como de repressão e violência, que muitas vezes traduzem a leitura da realidade na qual esses sujeitos se inserem. Isso foi considerado, porém o desafio se deu justamente por que algumas discussões sobre esses aspectos se tornam indispensáveis para uma educação linguística libertadora. Foi um desafio encontrar esse equilíbrio, mas considero que desenvolvi possibilidades de trabalhar esses assuntos da questão social de uma forma prazerosa. Acredito que isso foi possível dadas as possibilidades de exploração e problematização desses temas que a educação linguística proporciona.

Cada encontro foi organizado em quatro partes, perguntas suleadoras/*Southernizing questions*, objetivos – de conteúdo e de uso da língua/ *objectives – content and language use –*, gêneros estruturantes/ *structuring genres* e proposta de ação/ *proposed action*, e tem previsão de uma hora e meia de duração. A ideia é que esses quatro elementos sejam a base para o desenvolvimento das tarefas e das unidades didáticas. Mais detalhadamente, as perguntas suleadoras guiam a problematização, a sugestão dos gêneros discursivos orienta a seleção dos textos, os objetivos de conteúdo e de língua apresentam aonde queremos chegar em cada encontro e a proposta de ação funciona como um compilado e intenciona a prática a partir das aprendizagens ocorridas ao longo do encontro. Mantendo todos esses aspectos em vista, e ao seguir as sugestões, é possível desenvolver os encontros alinhados com a proposta curricular decolonial.

Em uma dissertação de mestrado não foi possível desenvolver 16 unidades didáticas, mas foi possível traçar o caminho a ser seguido e iniciar um sonho. Como caminhos possíveis, entendo a possibilidade de dar continuidade a essa pesquisa, assim como o desenvolvimento da minha atuação como educadora e linguista aplicada, ao publicar trabalhos e colocar em prática esse currículo nos espaços de educação não escolar, assim como servir de inspiração para ambientes escolares em que há abertura para exploração das temáticas decoloniais. Além disso,

ainda na lógica da continuidade, acredito que todos nós, bilíngues experientes e bilíngues emergentes, ocupamos diferentes lugares no *continuum* do bilinguismo, o que nos permite expandir nossas possibilidades de expressão e ação no mundo através da língua.

Como educadora pesquisadora busquei investigar como proporcionar estratégias pedagógicas para auxiliar os educandos nesse processo e também instigar o pensamento crítico e criador ao longo da jornada. Desejei idealizar um processo pedagógico baseado no diálogo com os eles, compreendendo meu lugar de professora branca e privilegiada de alguém que compartilha conhecimentos e aprende com seus educandos. Espero desenvolver esse curso tendo em vista esses aspectos e permanecendo aberta à contingência. Na minha concepção este é o modo de fazer educação linguística, a língua é fluída, assim como os sujeitos, as relações e a natureza, e não é cativa a um estado-nação; ela pertence a quem a utiliza.

Algumas limitações do trabalho se dão justamente em função da forma como os dados foram gerados. O espaço de tempo entre uma roda e outra ocasionou a diferença de participantes, o que influenciou nas decisões das temáticas finais. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2021 e é possível que a turma seja alterada, como ocorreu ao longo do processo de co-criação. De qualquer forma, o objetivo de compreender as necessidades e interesses de uma população específica a partir dos instrumentos metodológicos — questionário e rodas de conversa — foi alcançado.

O currículo apresentado serve de inspiração e funciona como base para o desenvolvimento de unidades didáticas. Espera-se que ofereça contribuições no sentido de movimentar processos educativos voltados a comunidades marginalizadas, pautados no diálogo, na libertação e na transgressão. Embora sua estrutura tenha sido pensada especificamente para o grupo de pessoas apresentadas aqui, ele pode ser adaptado a outros contextos semelhantes. Cabe ao educador ter flexibilidade e sensibilidade em relação a essas questões, que podem ser alteradas ao longo do processo. Lembrando que, nesse projeto de educação translingue, dialógico e decolonial, se torna fundamental que o educador confira com os seus educandos se a proposta é atrativa a eles. Além disso, as perguntas problematizadoras e, por vezes, o inevitável desconforto, devem sempre fazer parte da dinâmica.

Ao longo do primeiro semestre de 2022, as unidades didáticas para cada um dos encontros serão desenvolvidas e o curso será realizado na Totem. É provável que novos integrantes façam parte do grupo e possivelmente outros assuntos surjam à medida que os encontros acontecem. Pela fluidez do currículo, se torna viável incluir algumas discussões que não foram previstas, já que os eixos temáticos escolhidos (Identidade, alimentação, música e

produções audiovisuais) permitem essa expansão. Acredito que o mais importante é manter o caráter dialógico, decolonial e translíngua.

Ainda como perspectivas futuras, poderei analisar os impactos da aplicação do currículo e da realização do curso e investigar se de fato as temáticas foram relevantes para o grupo, assim como a aprendizagem da língua, a expansão do repertório e as possibilidades de comunicação do grupo. Considero que o resultado desta empreitada foi positivo, ao passo que realizei e concretizei aquilo que me propus a fazer. Terminei esse processo motivada a seguir a decolonização do meu pensamento e das minhas práticas.

Para finalizar este trabalho, reafirmo que o processo de decolonizar é infinito, *it's endless*. O movimento é constante, o projeto é constante (MIGNOLO e WALSH, 2018). É nessa constância e nesse caminho que devemos evitar o retorno para a matriz do poder, é nesse fluxo contínuo que assumimos nossa responsabilidade de problematizar questões de gênero, raça e classe. É nesse movimento que se torna imprescindível desenvolver processos educativos pautados no diálogo, na libertação e na transgressão. Acredito que isso acontece de forma orgânica à medida que translinguamos, questionamos, problematizamos e agimos sobre as nossas realidades conjuntamente com os educandos. Essa é a única forma de fazer educação. Essa é a única forma de viver, ensinar e aprender língua. Sigamos decolonizando nossa consciência e existência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENTO, M. A. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, C; BENTO, M. A. (Org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>.
- BLOMMAERT, J., & BACKUS, A. *Superdiverse repertoires and the individual*. In I. de Saint-Georges & J-J. Weber (Orgs.), **Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies**: (pp. 11-32). Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRITISH COUNCIL, 2019. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo: British Council Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf>. Acesso em fev 2020.
- _____. **Learning English in Brazil Understanding the aims and expectations of the Brazilian emerging middle classes**. São Paulo: British Council Brasil, 2014.
- BRITTO, L. P. L. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico. Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.
- BUSCH, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben*—The Lived Experience of Language. **Review of Applied Linguistics**. Volume 38, Issue 3, June 2017, Pages 340–358.
- CARDOSO, C.; DIAS, L. R. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Educação, [S. l.]**, v. 46, n. 1, p. e47/ 1–28, 2021. DOI: 10.5902/1984644444389. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44389>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social**. Doi: 10.1590/0102-311X00101417
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Faculdade de Educação da USP (Feusp), São Paulo, 2005. (Tese de doutorado).
- CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**, 06 mar. 2003.
- CÁSTRO-GOMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CLARK, H. H. (2000). **O uso da linguagem**. In: Cadernos de Tradução n° 9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar p. 49-71.

DIAS, L. R.; SILVA, V. P.; SILVA, S. A.; ALMEIDA, R. E. Educação antirracista uma prática para todos/a, um compromisso ainda de poucos/as. Kwanissa: **Revista de estudos africanos e afro-brasileiros**. v. 4, n. 11. 2021.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linhaeditorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curricularesnacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historiae-cultura-afro-brasileira-e-africana>

DUBOC, A. P. M. The ELF teacher education: contributions from postmodern studies. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). English as a Lingua Franca in teacher education: A Brazilian perspective. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 159-187.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 3rd edition, p. 119-161. 1990.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: Rosane Rocha Pessoa; Viviane Pires Viana Silvestre; Walkyria Monte Mór. (Org.). **Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias (os) de Inglês**. 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 41-48.

FLORES, Nelson; CHAPARRO, Sofia. **What counts as language education policy?** Developing a materialist Anti-racist approach to language activism. *Language Policy*, 17(3):365–384, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilustr. (O Mundo, hoje, v. 22)

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano e professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 2ª ed.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32. *Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GARCÍA, O. Decolonizing foreign, second, heritage, and first languages: implications for education. In: Donaldo Macedo (Ed.) Decolonizing Foreign Language Education: the misteaching of English and other colonial languages. New York: Routledge, 2019.

_____.; WEI, L. Translanguaging: language, bilingualism and education. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2015.

_____. **Bilingual Education in the 21st century: A Global Perspective.** John Willian & Sons,. 496 p, 2011.

_____.; JOHNSON, Susana I.; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom.** Philadelphia: Caslon, 2017 196 p.

GONZÁLEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, 2012, p. 98-109. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no . 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62. Disponível em <http://eticoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/9-educacao-anti-racista-caminhosabertos-pela-lei-federal-n-10-63903>.

GRABE, Willam. **Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline.** The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford University Press, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade.** Martins Fontes. São Paulo, 2013.

HORNBERGER, N. **Continua of biliteracy.** Review of Educational Research. Vol. 59, No. 3, 1989, p. 271-296.

_____. **The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice,** 2004.

HUTCHINSON, Tom. WATERS, Alan. English for specific purposes: a learning-centered approach. Cambridge University Press. 1987.

JUDD, Elliot L. Et Al. **Teaching Additional Languages. International academy of education:** 2001.

KRAEMER, Fernanda Farencena. **Português como Língua Adicional: Progressão curricular com base em Gêneros do Discurso.** Dissertação de mestrado, PPG- Letras, UFRGS, 2012.

KUBOTA, R., e MILLER, E. R. (2017). Re-Examining and Re-Envisioning criticality in language studies: Theories and praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14, 129-157.

MACEDO, D. Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education. In: Donaldo Macedo (Ed.) **Decolonizing Foreign Language Education: the misteaching of English and other colonial languages**. New York: Routledge, 2019.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. SAGE Publications, 2002.

MATOS, Doris C.V.S. **Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais**. Polifonia, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 01 a 235, abr.-jun., 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete currículo. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/curriculo/>>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

MIGNOLO, W. What does it mean to decolonize? In: MIGNOLO, W., WALSH, C. (2018). **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham, NC: Duke University Press.

MONGE, F. B. **Por um ensino menor de filosofia: contra o modelo hegemônico da originalidade grega**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do ABC - Núcleo de Mestrado Profissional em Filosofia. Capítulo I - O ensino menor de filosofia e a filosofia afro perspectivista.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MUNANGA, K. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, (68), 46-57, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge University Press, 1989.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Entre teorias e métodos**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. p.383-400.

PRADO, V. V. Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2011. TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

CHRISTENSEN, L. B., JOHNSON, R. B., TURNER, L. A. **Research Methods, Design, and Analysis**, 2014.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre; SE/DP, 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acessado em: 02/04/2019

ROCHA, J. S. **A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais**: tornar-se educador(a) no processo de vida. Tese de doutorado. Faculdade de Educação PUCrs. 2020 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/928>. Acesso em 05. Set 2021.

RUDWICK, S.; MAKONI, S.. "Southernizing and decolonizing the Sociology of Language: African scholarship matters" **International Journal of the Sociology of Language**, vol. 2021, no. 267-268, 2021, pp. 259-263.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 119-148.

SANTOS, K. Educação social. Juventudes entre A & Z. Org. Mauricio Perondi et al. Porto Alegre: Cirkula, 2020. P.140-145.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009, pp. 125-172.

_____. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola**: uma proposta de letramento. Calidoscópio, Vol. 7, n.1, jan/abr 2009, p. 11-23.

_____.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, P. B. G. e. **Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?** (How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?). *Crítica Educativa*, 5(1), 10–20, 2019. <https://doi.org/10.22476/revcted.v5i1.438>.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies**. Nova York: University of Otago Press. 1999.

VAN DEN BRANDEN, K. Task-based language teaching. In: HALL, G. (Ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016, p.238-251.

VERONELLI, G. **Sobre a decolonialidade da linguagem**. Revista X, v.16, n.1, p. 80-100, 2021.

WALSH, C. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham, NC: Duke University Press, 2018.

_____. E. **Insurgency and Decolonial Prospect, Praxis, and Project**. In: MIGNOLO, W., WALSH, C. On decoloniality: concepts, analytics, praxis. Durham, NC: Duke University Press, 2018.

WEI, Li. Introducing Applied Linguistics. In: Applied Linguistics, edited by Li Wei, John Wiley & Sons, Incorporated, 2013. WILLIS, D.; WILLIS, J. Doing Task-Based teaching. Oxford University Press, 2007.

WELP, A; GARCÍA, O. **A pedagogia translingue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro**. 2022.

_____.; VIAL, A. P. S. Implementação de currículo com base em temáticas e projetos na disciplina de Inglês II do curso de Letras da UFRGS. **Anais eletrônicos do X CBLA**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2013, pp.01-17. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/welp-e-vial.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

_____.; DIDIO, A.; FINKLER, B. Questões contemporâneas no cinema e na literatura: o desenho de uma sequência didática para o ensino de inglês como língua adicional. **BELT**, Jul-dez 2019;10(2): e335861.

APÊNDICE A -QUESTIONÁRIO

I- IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Gênero: _____

Escolaridade:

Fundamental incompleto () Fundamental completo () Médio incompleto ()

Médio completo ()

Profissão: _____

Estado civil: _____

Filhos: _____ () Não () Sim, quantos _____

Participação nas atividades da ONG () Não () Sim. Breve descrição

II- MOTIVAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS:

Por que você quer aprender inglês?

() Profissional: _____ Qual sua área de atuação?

() Pessoal: _____

() Estudos (ENEM, Vestibular, Concurso Público): _____

Como você poderá utilizar o inglês no futuro? Em que situações?

Você estuda inglês? Se sim, complete as perguntas abaixo:

Com que frequência você tem contato com a língua inglesa?

() Frequentemente () Às vezes () Raramente () Nunca

De que forma você tem acesso ao inglês? Marque as opções abaixo.

() Músicas. Que estilo (pop, rap, rock...)? _____

() Séries e filmes. Quais? _____

() Youtube

() Redes sociais (Instagram, facebook, Tik Tok...)

() Livros

() Esporte

() Notícias

() Outros (especifique): _____

III- EXPERIÊNCIA PRÉVIA

Você já estudou inglês alguma vez? Onde foi? Se sim, o que foi mais marcante para você (Ex: uma professora, alguma atividade que você realizou na escola ou em algum curso...)?

Você já teve contato com alguém que não fala português, mas fala inglês? Conte como foi esse encontro. Você gostaria de ter mais encontros assim?

III- INTERESSES GERAIS

O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

De qual tipo de música você mais gosta?

Que tipo de pessoas você segue nas redes sociais ou na TV?

Quando você vai pesquisar algo para estudar, sobre que assuntos normalmente você pesquisa?

Como você costuma aprender coisas novas no seu dia a dia?

- Conversando com pessoas
- Escutando alguém falar
- Lendo livros, revistas
- Assistindo à TV
- Através das redes sociais
- Ouvindo rádio

IV- CURSO

Que temas você gostaria de estudar no curso de inglês?

Que atividades você gostaria de fazer no curso de inglês? (Ex: culinária, carpintaria, grafite, dança, esportes...)

Quantos dias da sua semana você gostaria de se dedicar ao estudo do inglês?

Em qual parte do dia você prefere/pode estudar?

- Manhã Tarde Noite

Quais aspectos você considera mais importantes a serem ensinados em um curso de inglês?

4 muito importante **3** importante **2** mais ou menos importante **1** pouco importante **0** não é importante

- Compreender a fala
- Falar em diferentes situações de comunicação
- Ler diferentes textos
- Escrever diferentes textos
- Aspectos culturais
- Entender letras de música

V- COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

APÊNDICE B- ROTEIRO PRÉ-ESTABELECIDO PARA A RODA DE CONVERSA 1

Roteiro pré-estabelecido para roda de conversa

1. Apresentação + check-in (como estou me sentindo nesse momento)

- Fale seu nome, sua idade, comente como você está se sentindo nesse momento e quais as suas expectativas para hoje.

2. Desenvolvimento.

● Perguntas norteadoras:

- Conte uma situação em que você sentiu vontade de entender e/ou se comunicar em inglês com alguém.
- Compartilhe em que momentos você tem contato com inglês no seu dia a dia. Se é através de filmes, vídeos, música, livros, conversando com alguém etc.
- Como você pretende utilizar o inglês no futuro? Em que contextos e com quem?
- Imagine uma aula de inglês interessante e prazerosa. Como ela seria?

3. Fechamento:

- Como você está se sentindo após a conversa e o que você espera para o curso?

APÊNDICE C-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- EDUCANDOS

Projeto: A Construção De Um Curso De Inglês Para Uma Comunidade Em Situação De Vulnerabilidade: Possibilidades E Caminhos

Convidamos você a participar da pesquisa "A Construção De Um Curso De Inglês Para Uma Comunidade Em Situação De Vulnerabilidade: Possibilidades E Caminhos", a ser realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo desta pesquisa é desenvolver um currículo para um curso básico de inglês como língua adicional voltado para os jovens e adultos da comunidade.

A sua participação nesta pesquisa consiste na resposta de um questionário e na participação de duas rodas de conversa a ser guiada e gravada pela pesquisadora. A duração do questionário é de aproximadamente 15 minutos e as rodas de conversa 45 minutos. Os dados gerados serão analisados pela pesquisadora para o desenvolvimento do curso. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação da discente Fernanda Rubbo Kalil, podendo ser publicados em produções científicas ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos. Os dados poderão ser usados em pesquisas futuras desde que aprovadas novamente pelo Comitê de Ética (CEP).

Os riscos envolvendo esta pesquisa são cansaço, dificuldade ao responder o questionário e constrangimento durante as rodas de conversa. No sentido de proteger sua identidade, comprometemo-nos a utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode recusar-se ou desistir de responder o questionário e participar das rodas de conversa a qualquer momento, bem como optar por não responder a determinada pergunta e isso não acarretará nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Pode inclusive retirar sua participação na pesquisa depois de responder o questionário ou de participar das rodas, e esses dados, então, serão desconsiderados.

Sua participação neste estudo é voluntária, isto é, não há remuneração por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa.

*** Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos com:**

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS
Prédio da Reitoria – 2o andar – Campus Central
Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS
Telefone: (51) 3308- 3738
E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

• Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Anamaria Welp

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-7081

E-mail: anamaria.welp@ufrgs.br

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Data: ____/____/____.

Assinatura do participante

Gratas por sua participação,

Fernanda Rubbo Kalil (Mestranda PPG/Letras)

Anamaria Kurtz de Souza Welp (Professora PhD PPG/Letras)

**APÊNDICE D -AUTORIZAÇÃO PELA VICE-PRESIDENTE DA ORGANIZAÇÃO
DA SOCIEDADE CIVIL.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Letras – sala 219 – Campus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 3308-7081

Porto Alegre, abril de 2021

À VICE-PRESIDENTE DA ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL _____

Solicitamos a autorização por parte da Organização da sociedade civil (OSC) _____ para realizar a geração de dados da pesquisa intitulada “A construção de um curso de inglês para uma comunidade em situação de vulnerabilidade: possibilidades e caminhos”, através do contato com os moradores da comunidade, a aplicação de questionários e a realização de duas rodas de conversa a serem realizadas na sede da OSC. O objetivo principal da pesquisa é desenvolver um currículo para um curso básico de inglês como língua adicional voltado para jovens em situação de vulnerabilidade social, moradores da comunidade na qual a sede da OSC se encontra e cujos objetivos específicos são compreender as necessidades e interesses do público-alvo e desenvolver o currículo de acordo com os dados obtidos sobre os moradores.

Os questionários serão aplicados pela pesquisadora na sede da OSC, com hora marcada, e terão a duração de aproximadamente 15 minutos. Já as rodas de conversa terão duração de aproximadamente 45 minutos e serão gravadas em forma de áudio. Fica sob responsabilidade da vice-presidente convidar os moradores que registraram seu interesse no curso a encontrar a pesquisadora na sede da OSC na data e horário combinados previamente. Os dados gerados nos questionários e nas rodas de conversa serão armazenados para posteriormente serem analisados e divulgados na dissertação de mestrado da discente para o desenvolvimento do curso voltado especialmente para os moradores da comunidade.

Fernanda Rubbo Kalil

Mestranda - PPG/Letras

Anamaria Kurtz de Souza Welp

Professora Dra. - PPG/Letras

Eu, _____, autorizo o contato com os moradores interessados no curso de inglês básico como língua adicional, para a aplicação dos questionários e a realização da roda de conversa pela pesquisadora, com o propósito de gerar dados para a pesquisa “A construção de um curso de inglês para uma comunidade em situação de vulnerabilidade: possibilidades e caminhos”.

assinatura

Porto Alegre, ____ de _____ de 2021

APÊNDICE E - GRÁFICOS

APÊNDICE F- CURRÍCULO EM FORMA DE FIGURAS

[...]