



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação

**Entre ser químico e alquimista das palavras: narrativas de ensino e  
aprendizagem da língua inglesa**

**Francisco Muenzer Soares**

Pelotas, 2024

**Francisco Muenzer Soares**

**Entre ser químico e alquimista das palavras: narrativas de ensino e  
aprendizagem da língua inglesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Denise Marcos Bussoletti

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

S676e Soares, Francisco Muenzer

Entre ser químico e alquimista das palavras [recurso eletrônico] : narrativas de ensino e aprendizagem da língua inglesa / Francisco Muenzer Soares ; Denise Marcos Bussoletti, orientadora. — Pelotas, 2024.

92 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Experiência narrativa. 2. BNCC. 3. Inglês como língua franca. 4. Educação antirracista. I. Bussoletti, Denise Marcos, orient. II. Título.

CDD 370

**Francisco Muenzer Soares**

**Entre ser químico e alquimista da palavra: narrativas de ensino e  
aprendizagem em língua inglesa**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30/08/2024

Banca examinadora:

Prof. Dra. Denise Marcos Bussoletti (Orientadora)  
Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Aline Accorsi  
Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. Andrea Cristiane Kahmann  
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Felipe da Silva Martins  
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## **Agradecimentos**

À Universidade Federal de Pelotas e todos/as seus trabalhadores. À Denise pelo acolhimento, ao GIPNALS pelas viagens. Ao Mike, Alexandre, Higor, Cassio, Brenda, Karol, Bia, Tati pela parceria e companhia. À Andrea e Aline Coelho pelo incentivo e inspiração sem os quais não eu teria chegado até aqui. À Thais por muito ter me ajudado a entrar no mestrado. À Dona Fátima pela educação primeira e sempre mais constitutiva. Aos aprendizes que me chamaram de professor e eu assim me fiz. Às ruas pelas quais andei e fizeram o meu caminho. Ao MNU e demais movimentos. Pela luta!

## Resumo

SOARES, Francisco Muenzer. **Entre ser químico e alquimista das palavras: narrativas de ensino e aprendizagem da língua inglesa.** 2024. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

A partir de narrativas de ensino e aprendizagem este trabalho visa a discutir uma educação linguística que prioriza a função social do idioma em suas dimensões políticas e pedagógicas, como determina a Base Nacional Comum Curricular. Com o método do surrealismo etnográfico, dialogando com Walter Benjamin, Frantz Fanon e Paulo Freire, contamos histórias e abordamos trabalhos relacionados à BNCC, educação antirracista e inglês como língua franca. Entendemos que os avanços do documento não podem ser supervalorizados e que a possibilidade de potencialização desses avanços se dá coletiva e estrategicamente.

**Palavras-chave:** experiência narrativa; inglês como língua franca; BNCC; educação antirracista

## Abstract

SOARES, Francisco Muenzer. **Between Being a Chemist and an Alchemist of Words: Teaching and Learning Narratives**. 2024. 93 p. Thesis (Master Degree in Education) - Postgraduate Program in Education, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

Through teaching and learning narratives, this work aims to discuss a linguistic education that prioritizes the social function of language in its political and pedagogical dimensions, as outlined by the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). Inspired by the method of ethnographic surrealism and in dialogue with the works of Walter Benjamin, Frantz Fanon, and Paulo Freire, we tell stories and engage with topics related to the BNCC, anti-racist education, and English as a lingua franca. We recognize that the advances presented in the document should not be overestimated and that the potential to amplify these advancements depends on collective and strategic efforts.

Keywords: narrative experience; English as a lingua franca; BNCC; anti-racist education

**Keywords:** narrative experience; English as a lingua franca; BNCC; anti-racist education

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

ILF	Inglês como língua franca
ILE	Inglês como língua estrangeira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

## Sumário

1	Prólogo.....	12
2.	Pedidos de silêncio.....	15
3.	Caminhos.....	17
4.	Perguntas e olhares que causam silêncio.....	19
5.	Substâncias gramaticais.....	21
6.	Nada será como antes.....	23
7.	Contrapontos.....	25
8.	Fale inglês como um nativo.....	27
9.	Progresso.....	29
10.	Olhar para o cosmos, mas pisar no chão.....	31
11.	Mãos à massa!.....	33
12.	A língua é de quem?.....	36
13.	De alquimista para químico.....	38
14.	Festa Junina.....	40
15.	Além do caipira.....	42
16.	À nossa classe.....	44
17.	Ecos da curiosidade, parte um: esperança.....	45
18.	Invasão ou ocupação? No laboratório das nacionalidades.....	47
19.	Ecos da curiosidade, parte dois: a descolonização.....	49
20.	Laboratório de profissões.....	51
21.	Laboratórios dos limites e das lacunas.....	53
22.	Até o presidente dos Estados Unidos deve ficar nu.....	55
23.	Boa aparência.....	57
24.	Qual é a nova?! Pássaros não gostam de músicas lentas!.....	59
25.	Ecos da curiosidade, parte três: a desestrangeirização.....	61
26.	Ecos da curiosidade, parte quatro: vai um exemplo?.....	63
27.	A escola é uma empresa?.....	65
28.	Pela autogestão!.....	67
29.	Ecos da curiosidade: BNCC, do todo ao específico.....	69
30.	Um gosto de sol.....	71

<b>31.</b>	<b>Diplomacia...consigo mesmo.....</b>	<b>73</b>
<b>32.</b>	<b>Ecos da curiosidade, parte cinco: educação antirracista.....</b>	<b>74</b>
<b>33.</b>	<b>Um tal de blues .....</b>	<b>76</b>
<b>34.</b>	<b>Feliz Natal.....</b>	<b>78</b>
<b>35.</b>	<b>Considerações infundáveis, parte um: começo do fim.....</b>	<b>80</b>
<b>36.</b>	<b>Considerações infundáveis parte 2: fábula.....</b>	<b>82</b>
<b>37.</b>	<b>Considerações infundáveis, parte três: etnografia surrealista .....</b>	<b>84</b>
	<b>Referências .....</b>	<b>86</b>

## 1 Prólogo

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu componente encarregado a esta disciplina, coloca como prioridade “o foco da função social e política do inglês”, passando a considerá-la “em seu status de língua franca”. O documento ressalta o contexto globalizado, multilíngue e intercultural do idioma, renegando a perspectiva do inglês língua estrangeira e, inclusive, afirmando o posicionamento eurocêntrico que ela pressupõe em suas práticas (Brasil, 2017, p. 241).

Esta pesquisa se concentra, no entanto, na proposição que prescreve uma educação linguística “consciente e crítica”, na qual as “dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2017, p. 241). A partir daí, os questionamentos que nos guiam são: Como ensinar inglês priorizando sua função social, interligando as dimensões políticas e pedagógicas?

Até que ponto o inglês como língua franca nos auxilia nesse intuito? Como ensinar inglês sem reificar a ordem social na qual estamos inseridos?

Para enfrentar essas questões, conto histórias de ensino e aprendizagem do idioma, por entender a importância de pensar criticamente sobre a prática (Freire, 2011) e por lutar contra o empobrecimento da experiência (Benjamin, 1994). Trago ainda a visão anticolonial de Frantz Fanon (2008) para fazer com que nós olhemos melhor para o enquadramento dos sujeitos pela linguagem e, sobretudo, pensar práticas antirracistas.

Inspirado na metodologia da etnografia surrealista desenvolvida por James Clifford (1998) e trabalhada pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade<sup>1</sup>, do qual faço parte, por vezes comparo-me aos alquimistas, outras vezes aos químicos. Abraço o acaso e o imprevisível não sendo

---

<sup>1</sup> Trata-se de um grupo de pesquisa interdisciplinar que atua na interface entre arte, psicologia e educação. Nossa missão é promover a educação pela experimentação artística como condição fundamental para um fazer educativo diversificado, integrando ética, estética e criação. Buscamos problematizar e combater os paradigmas coloniais e colonizadores que moldam a relação entre sujeito e conhecimento. Nossa abordagem se destaca por focar as estéticas consideradas periféricas, permitindo que novos sujeitos do discurso, através da educação e da arte, emergam como porta-vozes de suas culturas. Nossas pesquisas tomam como base principalmente as contribuições de Walter Benjamin para o enfrentamento do empobrecimento da experiência narrativa, privilegiando as narrativas populares em contraponto com as diferentes formas de poder letradas na contemporaneidade. Disponível no link: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/493857>

impossível os meus alunos se transformarem em pássaros, ou também em químicos e alquimistas.

*Uma parte de mim  
é todo mundo;  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.*

*Uma parte de mim  
pesa, pondera;  
outra parte  
delira.*

*Uma parte de mim  
almoça e janta;  
outra parte  
se espanta.*

*Uma parte de mim  
é permanente;  
outra parte  
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim  
é só vertigem;  
outra parte,  
linguagem.*

*Traduzir-se uma parte*

*na outra parte*  
*— que é uma questão*  
*de vida ou morte —*  
*será arte?*<sup>2</sup>

O colonialismo britânico espalhou a língua inglesa nos quatro cantos do mundo; o imperialismo estadunidense a universalizou por meio da cultura. E nós? Almejamos a “língua global”, mas mal (re)conhecemos as partes de nós mesmos.

Na elaboração das narrativas, às vezes, é necessário me referir a mim mesmo em terceira pessoa, para distanciar-me do que sou, ou, por vezes, do que fui. Ou, até mesmo, para esquecer-me. É como esconder uma parte de si próprio, mas deliberadamente deixar rastros. A partir de uma concepção bakhtiniana por meio de Amorim (2004), a escrita de pesquisa se faz com essas relações do pesquisador com seu outro, de modo que é possível incorporar novas vozes e transformar os sentidos.

Neste desvencilhamento das pesquisas tradicionais a partir da alquimia e, ao mesmo tempo, enquadramento a partir da química, durante o texto corrido, cito sem aspas para não me prender à autoridade de quem estou citando. Com as temáticas e perspectivas postas, aviso que este trabalho não é necessariamente linear, por isso a subdivisão de seções não está disposta por capítulos.

---

<sup>2</sup> GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. *In*: GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 335.

## 2. Pedidos de silêncio

Pedimos silêncio. Como professores, estudantes, leitores, pesquisadores, como tradutores de ideias inalcançáveis, solitários, aspirantes a intelectuais, amantes introspectivos ou da própria introspecção... Precisamos de silêncio.

\_\_\_\_\_ . Achamos que o pensamento é mais valioso ou potente com a sua presença. Mas, por vezes, ele não é o suficiente.

Eu muito pedi silêncio. Por toda a minha trajetória acadêmica eu pedi silêncio. Por isso, não poderia escrever sobre outro assunto. Mas não busco tocar o silêncio inatingível, pois sei que por mais terna que a madrugada seja, ela nunca trará a ausência total dos sons, o vazio, a mudez absoluta.

O silêncio pode ser uma categoria póstuma, *um outro que virá depois de mim*<sup>3</sup>. Por conseguinte, marcado de uma *alteridade radical*, responsável por integrar outras vozes na escrita da pesquisa. E assim, relaciono o silêncio com a música, porque não consigo pensar sem nenhum dos dois. Porque o que mais me interessa são as possibilidades, os *m o v i m e n t o s*, os processos de preenchimento do vazio mais do que o próprio ato de preenchê-lo. Assim como o que ocorre neste momento, em que disperso palavras em páginas virtuais, em branco, na incessante busca de me entregar à mais forte *capacidade narrativa* que dê conta de preservar a memória e lutar contra *o empobrecimento da experiência*<sup>4</sup>. Na busca incessante de desatar os nós, andar me equilibrando, juntando os pés

um

na frente

do outro

no meio fio dos *degraus musicais de escrita*<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humana. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002, p. 14.

<sup>4</sup> Para Benjamin, a racionalidade, o predomínio da técnica e o modo de vida acelerado da modernidade empobrece a nossa experiência. De tal modo, somos, de maneira geral, incapazes de contar histórias, conseqüentemente, falhamos no acolhimento do passado. Começo aludindo essa expressão, logo no começo, pois para Benjamin a experiência está diretamente ligada ao conhecimento (Pires, 2014, p. 817).

<sup>5</sup> Em um fragmento chamado “*Atenção aos Degraus*” Benjamin (2013, p. 21) coloca o degrau musical como o primeiro nível para “o trabalho numa prosa de boa qualidade”. Equilibrar-me neste meio fio, como uma criança, é um modo de evocação imagética da criatividade, com o intuito de nele constituir os primeiros passos e alcançar os outros níveis identificados por Benjamin: o arquitetônico e o textual.

Romper o silêncio com narrativas sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa não tem o propósito exclusivo de relatar modos possíveis de aprender e de exercer a prática pedagógica desta disciplina, mas sim de também recheiar a imaginação. Como um alquimista procura o elixir para alongar a vida, é preciso usar elementos mágicos diversos para prolongar a vida das narrativas

### 3. Caminhos

Ser tradutor, revisor, professor de línguas e até mesmo pesquisador faz, na maioria das vezes, com que eu seja um químico<sup>6</sup> das palavras. Pois priorizo as regras gramaticais, as construções coerentes e explicações coesas. Especificamente no ofício de professor, em sala de aula, devo sempre incentivar a comunicação.

“Que haja luz”, a criação divina se fez pela língua. Nós não fomos criados por ela, mas sim pela matéria: o barro. Por isso, Benjamin<sup>7</sup> considera que a humanidade estava acima da natureza, já que ela ganhou o dom da língua e, assim, nomeou as coisas. No entanto, após o pecado original, a humanidade *caiu no abismo do caráter mediado de toda comunicação, da palavra como meio, da palavra vã, no abismo da tagarelice*<sup>8</sup>.

*Já a poesia é originariamente canto e memória. Por isso, ela é mágica e sobrenatural, de modo que tem o poder de evocar os deuses, como no caso gerador da Odisseia. Ou porque se fala com os antepassados ilustres através da poesia. Ela é a rememoração de feitos gloriosos e que se tornam imorredouros pelo Canto do poeta.*<sup>9</sup>

Portanto, aludindo a essa teoria da linguagem, coloco-me na posição de alquimista da palavra, aquele que está interessado na mágica sobrenatural das artes, em participar da transformação de metais módicos em ouro. Mas como referido acima, sou também o químico das palavras: deixo de lado o encantamento que elas produzem e me concentro nas substâncias e compostos no interior delas.

É preciso *propor experiências capazes de gerar uma força sensível que leve à reflexão e à produção de novos sentidos*<sup>10</sup> para as temáticas a serem abordadas:

<sup>6</sup> Em “Passagens” Benjamin (2009, p. 13-14) utiliza da metáfora do alquimista e do químico para diferenciar o trabalho do comentador e do crítico. O primeiro seria o químico e o último o alquimista: “onde para aquele apenas madeira e cinzas restam como objetos de sua análise, para este tão somente a própria chama preserva um enigma: o enigma daquilo que está vivo”.

<sup>7</sup> BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2ª edição. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2013. p. 49-73.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9vXgQss8r-Q>

<sup>10</sup> SILVA, C. A. O. da. **Donde musica hubiere, cosa mala no existiere**: uma collage do Concerto Vox Chorum do Coral UFPel. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019, p. 60.

aprender e ensinar inglês, pensar sobre a língua franca, a Base Nacional Comum Curricular e a educação antirracista.

*Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinaraprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.*

*That's my way.<sup>11</sup> Com os outros que me compõem, com as músicas que vem na cabeça. Ecos: vozes de conversas aleatórias. Amores roubados pelo tempo e pela distância que se produz sem a gente ver ou sentir. Do silêncio lapido o sonho até que ele gere o som<sup>12</sup>. It's a long long long way.<sup>13</sup> But let's play that!<sup>14</sup>*

---

<sup>11</sup> ROCK, E. *That's my way*. In: ROCK, E. **Contra Nós Ninguém Será**. São Paulo: Baguá Records, 2012

<sup>12</sup> DJAVAN. Sina. In: DJAVAN. **Luz**. São Paulo: Sony, 1982.

<sup>13</sup> VELOSO, C. *It's a long way*. In: VELOSO, Caetano. **Transa**. Rio de Janeiro: Polygram, 1972.

<sup>14</sup> MACALÉ, J. *Let's play that*. In: MACALÉ, J. **Let's play that**. Rio de Janeiro: Transamérica, 1994.

#### 4. Perguntas e olhares que causam silêncio

Um televisor antigo, do qual eu não sei a marca, transmitia uma novela. O canal não era o mais popular, a novela não era a mais conhecida. Porém, havia uma canção sertaneja — esta sim, de imenso apelo popular — que despertou interesse em um garoto. Talvez por sua dramaticidade, talvez por utilizar um símbolo tão perceptível e marcante como o banco da praça; algo fez com que o garoto decorasse boa parte da canção e andasse a cantá-la por todos os cantos. Publicamente. Em alto e bom som.

Se no ônibus do Obelisco, da antiga empresa Santa Maria, subia uma mulher branca de meia idade e um garoto entre 5 e 7 anos, de pele morena, bochechudo e de cabelo crespo: haveria música a ser ouvida pelas dezenas de pessoas ali presentes.

---

Acabo de relatar a lembrança mais longínqua a respeito do meu interesse em música. Há algum tempo minha mãe fez a seguinte lembrança: “quando tu era pequeno, tu cantava bem alto no ônibus, era tão bonitinho. Todo mundo ficava olhando”.

Por certo, eu não lembrava disso. Mas depois que ela falou, consegui recordar e acresci os detalhes recém descritos. Durante a escrita, ocorreu-me mais um detalhe: quando eu não cantava, o cobrador e/ou as outras pessoas que pegavam recorrentemente o ônibus perguntavam “Hoje tu não vai cantar?”. Se sou o mesmo ser dessa época, cogito que a minha feição era introspectiva, com ar de arrependimento. A resposta que eu dava me vem claramente: um mudo e tímido não, dito apenas pelo balançar da cabeça.

O fato é que eu sou o mesmo garoto que cantava no ônibus. A música continua acompanhando os meus passos, sem que eu consiga entender muito bem aonde ela quer me levar.

Com efeito, ao repensar a minha trajetória, percebo que foi de extrema importância ter pessoas ao meu redor que instigassem minha curiosidade. Alguns tios meus, alguns amigos de infância, assim como seus familiares, conscientemente ou não, desempenharam esse papel no começo da minha vida.

Creio que o ato de fazer perguntas básicas, anedotas e brincadeiras de competições enciclopédicas podem ter ajudado a desenvolver a chamada *curiosidade*

*ingênua*<sup>15</sup>. Trata-se de uma curiosidade inerente à nossa existência, que se dá pelo nosso desejo por conhecer e descobrir coisas novas. Portanto, quando a curiosidade ingênua é valorizada<sup>16</sup>, há a potencialidade de a gente acessar o conhecimento porque quer, não o fazê-lo apenas por conta de ser uma necessidade ou obrigação; mas sim pelo prazer de se apropriar de algo que a humanidade produziu historicamente e que também pode ser parte de cada um de nós.

---

<sup>15</sup>FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011, p. 22.

<sup>16</sup> Aqui refiro-me a uma valorização intelectual relacionada à infância. De modo algum quero dizer que a curiosidade ingênua é o suficiente, mas sim, explicitar que a curiosidade epistêmica leva tempo.

## 5. Substâncias gramaticais

O ato de ensinar exige que nos voltemos àquilo que já aprendemos e tentarmos sentir como é não ter entrado em contato com o processo de aprendizado do que está sendo ensinado e, através dessa retomada, ajudarmos os/as estudantes a trilhar os caminhos de acesso ao conteúdo. Cada estudante tem suas próprias vias, uns chegam diante do/a docente com as solas dos pés gastas, outros/as nem tanto. Por isso, uma aula nunca é igual a outra, por mais semelhanças que possa haver entre elas. Pois é necessário considerar a particularidade dos/as estudantes no planejamento das aulas e, também, no momento de estar frente a frente com eles/as, repensando dinamicamente a forma e o conteúdo daquilo que vai ser abordado em sala de aula.

Com o tempo fui percebendo que palavras soltas podem ser aprendidas através de estratégias mais simples, como a repetição. Mas um tanto de regras gramaticais é preciso que haja **diferentes níveis de abstração**<sup>17</sup> para que elas sejam compreendidas. No sentido de que é pertinente abordar determinado conteúdo de modo simplificado em uma aula e, em outra, a explorar as complexidades do mesmo. Pois o tempo entre uma aula e outra pode contribuir para o aprendiz solidificar os conceitos. A harmonização de diferentes formas de exercícios, sendo eles de escrita, memória, audição e produção oral são ferramentas importantes.

Nos cursos iniciais que incluem o famigerado verbo *to be* no cronograma, dedicamos uma aula apenas às frases afirmativas. Se os/as aprendizes são muito iniciantes, reduzo a quantidade de pronomes, repetindo frases apenas com “I” e “you”. Depois, praticamos frases com os demais pronomes e, ao final, realizamos diálogos. Somente na aula seguinte introduzimos frases negativas e interrogativas

\_\_\_\_. Algumas pessoas têm dificuldade de pensar sobre a língua e de assimilar as regras gramaticais; a essas eu incentivo que elas continuem estudando, mas sem dar muita atenção à gramática. Além de poderem chegar a um nível bom do idioma sem conseguir fazer grandes formulações sobre tais normas, há a possibilidade de elas virem a se apropriar dos conteúdos responsáveis por estabelecer regras em um

---

<sup>17</sup> Esse é um lampejo de percepção que me veio ao comparar a dinâmica das aulas de inglês com as de literatura. Reparei, depois de lecionar, que os professores que eu mais gostava articulavam as aulas dessa forma. E acredito que essa estratégia tenha contribuições para os mais diversificados tipos de aula teórica.

momento posterior, depois de muito terem praticado o idioma estrangeiro e compará-lo, em estrutura, a sua língua nativa.

O ato de ensinar exige que nos voltemos àquilo que já aprendemos em um esmero de reconstituir os nossos passos dados para nos apropriar do conhecimento. Esse movimento carrega o potencial de descobrirmos como avançamos nos nossos processos de ensino e aprendizagem, quais foram as adversidades impostas, as condições que os tornaram possíveis, assim como os momentos de superação e os espaços de sociabilidade que fizeram parte da caminhada. Dito de outro modo: o ponto de vista do professor é *constantemente transformado* pelos/as estudantes (*o outro*), *ou melhor: alterado*<sup>18</sup>. E o processo de alteridade é recíproco. De modo que *não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*<sup>19</sup>.

Pensando em tudo isso, escrevo este trabalho alternando entre reminiscências longínquas, questões atuais, canções, reflexões e lembranças feitas deste presente<sup>20</sup> que escorre pelas minhas mãos.

---

<sup>18</sup> AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora. 2004, p. 24.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>20</sup> As narrativas, assim como a História, são feitas de um determinado presente. Porém, não me baseio em um tempo exclusivamente linear, mas sim na presença de passado no presente. Em um presente que já está lá e carrega uma semelhança profunda e quase imperceptível, com tal força que não damos conta de segurá-lo (Benjamin, 2013, p. 15-16).

## 6. Nada será como antes

Venho *de onde tudo é imediato*<sup>21</sup>. Por incontáveis vezes recebi a seguinte pergunta: “Mas pra quê estudar tanto?” No seio de uma família irregular, conflituosa e de baixa renda, a resposta para contornar as dificuldades financeiras é arrumar um emprego o mais rápido que for, se possível ascender dentro da vaga de trabalho.

“Mas pra quê estudar tanto?”<sup>22</sup>, falavam quando eu gastava dinheiro com livros, quando eu falava em estudar em uma universidade pública em que as chances de conciliar trabalho e estudos eram poucas. Os meus planos? Eram contados às mínguas. Não tinha definido uma profissão para seguir, então não queria ser confrontado com algo em que eu sequer tinha convicção. No mínimo, queria viver de uma atividade que demandasse mais esforço intelectual do que físico.

Bom, sim, tinha a música também. Claro, quem não quer ser artista, né?! Claro, claro. Mas nem sei se eu de fato queria. Acho que eu sempre quis mudar o mundo. E, por algum motivo, eu pensei, ou fui levado a pensar, que, se eu estudasse, isso seria possível.

\_\_\_\_\_. Além do mais, os alquimistas queriam mudar o mundo?

Não sei o porquê, mas mesmo aquilo que parecia mais transgressor, provocador e rebelde envolvia algum conhecimento adjacente que eu deveria ter. Era o misticismo da criação operando como se estreitassem as fronteiras entre a ingenuidade e a criticidade.

As narrativas têm o potencial de *salvar* (mesmo que alguns elementos) *do passado no presente*, de modo *que o passado assume novas formas*<sup>23</sup>, mudando também o presente, que se revê e reinventa a partir de uma outra relação com a tradição. Nesse sentido, há alguns aspectos da mudança da BNCC<sup>24</sup> que chamam

<sup>21</sup> ALIEN, B. Carta para Amy. In: ALIEN, B. **Abaixo de Zero: Hello Hell**. Rio de Janeiro: Polysom, 2019.

<sup>22</sup> Frases como essa são recorrentes no universo de pessoas das classes baixa. As circunstâncias da vida dessas pessoas fazem com que elas tenham e perpassem um estado *intransitivo* de consciência em que os indivíduos enxergam sua realidade de forma imediata e limitada, naturalizando as dificuldades e aceitando-as como intransponíveis (Freire, 1987).

<sup>23</sup> BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2ª edição. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2013. p. 16.

<sup>24</sup> A mudança ocorreu em 2017. Como apontam Silva e Cantarelli (2020), Duboc (2019), Farias e Silva (2020) e outras tantas pesquisas, na integridade das propostas, é bem perceptível as disputas ocorridas na formulação do documento.

atenção, pois dão a oportunidade de construir outras histórias a respeito do ensino do idioma, para que nossas aulas não sejam reificação da ordem estabelecida.

## 7. Contrapontos

Estar inserido em espaços educativos da iniciativa privada que oferecem cursos livres e querer me voltar à letra da BNCC<sup>25</sup> pode parecer uma contradição. No entanto, não tenho interesse em permanecer somente nessas instituições. E acredito que as proposições do documento em relação ao inglês devem ser, pelo menos, motivo de reflexão para todos os profissionais que atuam lecionando esta disciplina.

É como se o ambiente dos cursos livres privados me colocasse para tocar uma melodia e eu a tocasse, mas sobreposta a outras melodias diferentes, as quais são executadas ao mesmo tempo.

Aprender e ensinar a língua inglesa, do jeito que tem sido incentivado a ser feito<sup>26</sup>, faz parte desse mundo que nos bombardeia de informações<sup>27</sup> as quais não damos conta de processar, em que nos entusiasmos com os avanços tecnológicos e a ideia de globalismo, mas perdemos a troca e a construção de memórias coletivas, o senso de comunidade.

Nesse sentido Benjamin<sup>28</sup> detectou, quase um século atrás, que estávamos perdendo nossa capacidade de contar histórias. Para ele, desde então, não há mais o compartilhamento dos grandes feitos da humanidade, na medida em que vivemos em uma sociedade cada vez mais enclausurante e individualista deixamos cada vez mais de lado a proximidade e a presença de uma contação de histórias. Sendo assim, a escrita, a seu próprio jeito de ser transmitida, pode assumir uma posição semelhante.

---

<sup>25</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento obrigatório para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Não abrange, portanto, os cursos livres nos quais eu trabalho.

<sup>26</sup> Aqui refiro-me ao inglês como língua estrangeira, o qual coloca o falante nativo como modelo, discussão a ser articulada posteriormente.

<sup>27</sup> “A informação antes da consolidação da burguesia não havia desafiado tanto a forma épica. A informação aspira uma verificação imediata, antes de mais nada ela precisa ser compreensível em si e para si. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. Porém, enquanto esses relatos se dirigiam ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícia de todo o mundo, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes [...] Em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação” (Benjamin, 1994, p. 197).

<sup>28</sup> BENJAMIN, Walter. O Narrador In: **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p.197

Toda vez que a gente não consegue mudar o mundo dá uma sensação de impotência. Todo ser oriundo das famílias da classe<sup>29</sup> trabalhadora brasileira com baixa escolaridade e pouco acesso à cultura tem grandes feitos para contar. Articular narrativas com reflexões críticas sobre a prática de ensino e aprendizagem da língua inglesa, pelas próximas páginas, serão os meus modos de exercer a *convicção profundamente enraizada de combater a ordem estabelecida*<sup>30</sup>. Serão os meus modos de mudar o mundo no momento.

---

<sup>29</sup> Ainda que muito o capitalismo tenha avançado, acredito haver uma dicotomia irreparável entre capital e trabalho, a qual determina historicamente nossas ações individuais e coletivas (Iasi, 2011, p. 102). Durante este trabalho, utilizo a ideia de classe não tendo como base renda mensal domiciliar ou bens de consumo, mas dentro da mencionada dicotomia, a qual forma os polos antagônicos burguesia e proletariado, mesmo que eles não sejam homogêneos em seu interior.

<sup>30</sup> LÖWY, M. A. **Estrela da Manhã**: surrealismo e marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 16

## 8. Fale inglês como um nativo

Quando há o descobrimento da presença de um químico das palavras, há a curiosidade de saber procedimentos, combinações adequadas de componentes, alimentos, medicações e receitas para desenvolver uma boa escrita ou o aprendizado de uma língua. A respeito desse último propósito, relatos de inseguranças ou preocupações fonéticas são recorrentes: “eu até entendo muitas coisas, mas não consigo falar muito bem”. Muitas vezes esse “não consigo falar muito bem” não vem da pouca habilidade em prática, mas de uma pressão descabida que a própria pessoa se coloca.

Enquanto isso, “fale inglês como um nativo” é a frase que, com muita recorrência, se faz presente nos anúncios de cursos destinados a ensinar este idioma. A predominância econômica e cultural dos Estados Unidos e a exigência por conhecimento dessa língua nas mais diversas esferas do mercado de trabalho levam as pessoas a se interessarem ou a tentarem aprendê-lo para alcançar novas oportunidades.

No entanto, a perspectiva que coloca falantes nativos da língua inglesa como modelo tem desencadeado imensas contradições, tanto de modo objetivo (ao fazer com que estudantes tenham ainda mais dificuldades ao tentar falar o idioma) quanto de modo subjetivo (causando sentimentos de inferioridade). Alguns trabalhos que relatam tais contradições serão abordados, para entendermos melhor os seus efeitos.

A diversidade de sotaques entre alunos de diferentes regiões, principalmente quando estou atuando nas chamadas “web-aulas”, é o gatilho necessário para eu praticar a tentativa de homicídio do referido modelo: “eu falo o português de Pelotas, interior do Rio Grande do Sul, vocês falam o português da região de vocês; a gente sempre deixa na língua marcas de onde a gente vem, com o inglês não vai ser diferente, iremos de um modo ou de outro, marcar que somos brasileiros”. Essa é uma fala minha recorrente.

O campo dos estudos linguísticos tem dado a devida atenção aos problemas da ênfase no falante nativo, colocando, em maior medida, sob a responsabilidade deles a perspectiva de ensino do inglês como língua estrangeira<sup>31</sup> (ILE ou *English as*

---

<sup>31</sup> Para Anjos (2019, p. 63) “o modelo Inglês como Língua Estrangeira (ILE) destaca a importância da aprendizagem da língua com bases nos aspectos culturais e da sociedade dos falantes nativos, bem

a *Foreign Language* - EFL)<sup>32</sup>, pois é através dela que os/as estudantes são estimulados a imitarem o uso que os nativos fazem da língua. Evidentemente o objeto de mímese não é o inglês nativo da Escócia, da Austrália, ou da África do Sul<sup>33</sup> — países que têm este idioma como língua oficial, com grande parte da população fazendo uso do mesmo como primeira língua, porém sem estarem presentes nas salas de aula.

Os falantes nativos encarados como modelo são o estadunidense e o britânico. É comum que os/as professores/as comentem as diferenças de pronúncia apenas dessas duas variantes, como se só elas existissem. Além do estímulo à imitação destes usos da língua há, também, um entusiasmo em suas respectivas representações culturais.

---

como enfatiza a importância de emular o comportamento do falante nativo, posicionando o aprendiz como alguém de fora, estrangeiro, que luta para obter a aceitação da comunidade alvo”.

<sup>32</sup> Por mais que a problemática do modelo dos falantes nativos do inglês estadunidense e britânico tenha gerado contradições e causado o surgimento de muitas outras possibilidades para o ensino do idioma (Jordão, 2014), o status de inglês como língua estrangeira continua a ser perpassado, pois gerações de professores/as foram formados/as e continuam a formar outros professores/as dentro dessa mesma perspectiva. De modo que, a discussão referente ao conceito de inglês como língua franca é extensa se olharmos para a produção científica à nível mundial, visto que ele foi cunhado nos anos de 1980, porém, ainda é pouco colocado na formação docente inicial e continuada (Duboc, 2019, p. 16).

<sup>33</sup> Aqui, optei, por força de argumentação, citar apenas países pertencentes ao Círculo Interno (Inner Circle), conforme a caracterização de Kachru (1985). Esses países têm o inglês como primeira língua, não apenas no âmbito administrativo, mas também para a maioria dos seus falantes. Já os países do Círculo Externo (Outer Circle), como Nigéria, Índia e Cingapura, institucionalizaram o idioma em suas administrações públicas devido à influência histórica dos países do Círculo Interno. Por fim, o Círculo em Expansão (Expanding Circle) inclui nações onde o inglês é considerado um idioma internacional, como China, Grécia, Japão e até mesmo o Brasil.

## 9. Progresso

“O que acontecerá com o mundo daqui 50 anos?”, lembro de haver perguntas correlatas quando praticávamos o “future continuous” e “future perfect” nas aulas de inglês da graduação. Em grande maioria empolgados, professor e os/as alunos direcionavam respostas para um progresso desenvolvimentista ligado à tecnologia. Enquanto isso, a alguns metros de distância do Campus frequentado pelos estudantes de Letras da UFPel, há um bairro majoritariamente sem asfalto e com estruturas de saneamento básico precárias.

Na maior parte das aulas, aprendemos inglês sem questionarmos a nossa posição no mundo e, nesse caso, sem ao menos ligarmos para o que acontece ao nosso redor. A BNCC acolher<sup>34</sup> o inglês como língua franca<sup>35</sup> e priorizar o foco na função social e política do idioma pode vir a proporcionar uma ruptura nesse estilo de aula<sup>36</sup>.

A mudança de perspectiva *mexe com as ontologias e epistemologias ao tratar de sujeito, identidade, cultura, língua*<sup>37</sup>. Tal alteração, além de trazer novas possibilidades, acarreta inseguranças e incertezas. Afinal, é possível que muitos de nós, profissionais de língua, tenhamos reparado nas brechas e contradições do contexto de ensino em que vivenciamos o idioma. E dizendo isso, outras questões são suscitadas, entre elas: como os professores podem ensinar algo diferente do que aprendem? Como descentralizar as culturas que continuam tendo predominância em todos os aspectos de nossas vidas? Como vamos incentivar a preservação das identidades dos alunos se, muitas vezes, aniquilamos a nossa própria imitando falantes nativos? Querendo ser um deles...

---

<sup>34</sup> Na letra da lei: “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca”(Brasil, 2017, p. 241).

<sup>35</sup> O inglês como língua franca (ILF ou English as Lingua Franca - EFL) relacionado ao ensino tem o intuito de focar no uso do idioma em situações referentes à comunicação entre falantes com primeiras línguas distintas. A interação em inglês entre um brasileiro e um chinês seria um exemplo.

<sup>36</sup> Importante pontuar que a BNCC não recomenda metodologias de ensino de língua estrangeira e, neste trabalho, não iremos entrar nessa questão. Até porque, como aponta Leffa (1988, p. 230), o caminho que tem sido seguido é de um “ecletismo inteligente”, que tem como base a experiência na sala de aula: “nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a Metodologia do Ensino de Línguas adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”.

<sup>37</sup> DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 19, 2019. DOI: 10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 2 ago. 2023.

Quando ensinamos ou aprendemos inglês, não estamos apenas nos apropriando de um código linguístico; estamos nos engajando em um diálogo com um vasto universo de vozes, discursos e valores que já estão impregnados nessa língua (Amorim, 2004). Nesse sentido, o inglês como língua franca é *veneno e remédio, a depender de quem o concebe, como o concebe, como se relaciona com os demais agentes do campo e em que bases ontológicas e epistemológicas se ancora*<sup>38</sup>.

Durante este trabalho, seria bem-vindo se as perspectivas químicas e alquímicas da palavra preparassem, a partir das forças imanentes que elas possuem, medidas de veneno necessárias para aniquilar concepções eurocêntricas<sup>39</sup> e coloniais de linguagem.

---

<sup>38</sup> OPCID, p. 19.

<sup>39</sup> Segundo a própria BNCC (Brasil, 2017, p. 241): “alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do **conceito de língua estrangeira**, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico” (grifos meus).

## 10. Olhar para o cosmos, mas pisar no chão<sup>40</sup>

A cidade é sempre Pelotas, nela havia uma pré-escola, perto da conhecida Igreja da Luz. Estudei lá. Suponho que tenha sido uma pré-escola privada, pois algumas crianças eram “apadrinhadas” por pessoas desconhecidas. Eu era uma dessas crianças. Só depois de formado em Letras e atuando como professor de inglês, em sala de aula, percebi que ter feito a pré-escola nesse lugar foi importante, tendo em vista que ela proporcionou o meu primeiro contato com a língua inglesa desde muito cedo.

Recordo de ter aprendido, pelo menos, algumas cores e os números até dez. Por mais que seja pouco, há muitas pessoas que não têm esse contato inicial na infância e acabam tendo maior dificuldade ou levando mais tempo para aprender inglês.

No entanto, tal processo educativo iniciado na pré-escola não teve continuidade na próxima instituição de ensino que eu viria a frequentar. A Escola Estadual de Ensino Fundamental Parque do Obelisco — e suponho, talvez, a maioria das escolas públicas de ensino fundamental da época — não oferecia aulas do idioma. Porém, como grande parte das crianças que cresceram nos anos 2000, o contato com o idioma teve continuação por meio dos videogames. Começando pelo “Nintendinho”<sup>41</sup>, seguidos pelo “*Play(station) 1 e 2*”.

Em si, o ato de jogar videogame não faz com que uma criança aprenda inglês. Eu sequer posso dizer que aprendi inglês desse modo; apenas tive contato com algumas palavras e, por conta da curiosidade — muitas vezes compartilhada com amigos — dei um jeito de saber a tradução delas. Naquela época, a maior parte dos jogos não tinham versão em português, por isso era comum que um ou outro amigo tivesse um dicionário de inglês em casa. Entender o que teria que ser feito para passar determinada missão dos jogos era um de seus usos.

Aprender é uma parte tão constitutiva da vida humana em sociedade que, por vezes, aprendemos sem nos darmos por conta. A educação é um trabalho não-material; seu produto está ligado àquilo que se desenvolve no próprio ato educativo. Enquanto o trabalho material gera um produto a ser consumido após o processo de

<sup>40</sup> Frase de Willer (2016, p. 73) ao descrever a concepção poética de Allen Ginsberg.

<sup>41</sup> Uso aspas nesses trechos para fazer alusão à oralidade pela qual expressávamos tais jogos na infância.

produção, na educação temos um produto que não é separado do ato de produzir. Ou seja, tanto o ato de produção de conhecimento quanto o ato de “consumo” se imbricam.<sup>42</sup>

Esquivo-me de pesquisas que aplicam os procedimentos das “ciências-mães”, mimetizando, muitas vezes, métodos das ciências exatas. Esquivo-me em movimentos pensados, mas repentinos: como naqueles joguinhos de luta da infância.

Pressiono as palavras do mesmo jeito em que eu fazia com os controles de videogame, afundando os botões de seus compartimentos. Inclino-me junto do controle para um lado e para o outro seguindo a direção dos personagens dos jogos de outrora, analiso as peças do jogo de agora: a escrita de pesquisa. Como a velocidade dos carros dos jogos — que nos induziam, desde aquela época, ao fetichismo da mercadoria<sup>43</sup> — desenvolvo esta pesquisa em fragmentos de duas páginas. Apresento o método a partir deles, entre essas imagens da infância, do cotidiano, do pensamento, expandindo reflexões para lugares onde a razão não cabe.

Com a ternura da mãe que comemora que seu filho está em casa jogando futebol no videogame, e não sujando as roupas na chuva, no sol, na grama ou na lama da rua. *Com a ternura da* justaposição, da colagem e tudo que concerne à inspiração surrealista<sup>44</sup>, me desafio a erguer as *mãos temporariamente* e andar com elas dadas à incerteza, *numa eternidade em miniatura como uma cidade*<sup>45</sup>. Como Pelotas.

---

<sup>42</sup> GAMBOA, Silvio Sánchez. Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 9-32, 2007.

<sup>43</sup> Em linhas gerais, o fetiche da mercadoria diz respeito ao valor que elas recebem; em vez de serem reconhecidas como resultado do trabalho humano, o valor parece derivar das próprias mercadorias. Assim, as mercadorias adquirem uma “vida própria” aos olhos das pessoas, como se tivessem características humanas, como valor ou poder (Iasi, 2011, p. 54 )

<sup>44</sup> Incorporo o surrealismo na minha escrita em seu “sentido expandido” e “atitude geral”, assim como a etnografia, a qual consiste em uma “atitude de observação participante” entre realidades culturais tornadas estranhas (Clifford, 1998, p. 133-136).

<sup>45</sup> GINSBERG, A. **Uivo e outros poemas**. Seleção, tradução, prefácio e notas de Claudio Willer. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 166.

## 11. Mãos à massa!

Neste trabalho, as partes regidas pela alquimia dizem respeito à inspiração surrealista na escrita<sup>46</sup>, de modo que se expressa como *um movimento de revolta do espírito, uma tentativa eminentemente subversiva de re-encantamento do mundo*.<sup>47</sup> Pelos caminhos que Benjamin deixou, escapo das *aspas que estrangulam o pensamento*<sup>48</sup>, almejando a similaridade com a montagem.<sup>49</sup>

Em uma tarde qualquer, provavelmente na calçada da rua 2 do Obelisco<sup>50</sup>, um rapaz contou ao seu amigo que estava tentando aprender a tocar violão. Seu amigo, muito interessado, perguntou o que ele estava achando, já que sempre esteve em sua cabeça aprender algum instrumento. Não demorou muito tempo para que o rapaz mostrasse o que foi capaz de aprender naquelas poucas semanas de dedicação.

Agora os dois meninos estão em uma casa grande, com quatro quartos, cozinha, sala de jantar e de estar, garagem, churrasqueira e pátio pequeno. Naquela casa localizada ao lado de um “mato” — terreno de grande extensão, com numerosas árvores e um campinho de futebol — especificamente no menor dos quartos, o menino rechonchudo de pele morena<sup>51</sup> profere a seguinte frase ao ouvir o aspirante a músico: “Bah, é isso que tu sabe tocar?”. Seguido de um: “Tás mal, hein?!”. Por óbvio, o rapaz não gostou de tais colocações. Disse: “Toca tu aí então, se tu acha que é fácil”. Com ar de riso, seu amigo pegou o violão como se de fato soubesse tocar. Mas na verdade, aquela era a primeira vez em que pegava em um violão em sua vida, portanto, não saiu música alguma.

Depois de uma tentativa completamente falha, aquele rapaz esguio, de aparelhos nos dentes, se direciona ao menino mais novo com o violão em mãos e posiciona seus dedos para formar alguns acordes. O violão da marca Málaga, de cor

---

<sup>46</sup> A etnografia surrealista é uma metodologia trabalhada pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Narrativas, Arte, Linguagem e Subjetividade, o qual faço parte.

<sup>47</sup> LÖWY, M. A. **Estrela da Manhã**: surrealismo e marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 9.

<sup>48</sup> BARRENTO, J. **O gênero intranquilo**: anatomia do ensaio e do fragmento. 2010, p.22.

<sup>49</sup> Benjamin (2009) desenvolveu essa escrita no livro “Passagens”. Trata-se de um texto fragmentado e aforístico. Pela aproximação dessa estratégia, utilizo as palavras em itálico quando faço citação.

<sup>50</sup> Obelisco é um bairro de Pelotas localizado nos fundos do bairro Areal. Na época em que eu lá cresci, os moradores se referiam popularmente às ruas por meio de números. A rua 2 correspondia à rua Jaime Soares de Oliveira.

<sup>51</sup> Os termos “moreno” ou “pele morena” são majoritariamente utilizados por conta de ser a partir deles que eu era referido na infância.

amarelada, não tinha suas cordas pressionadas com a força suficiente pelos dedos do garoto. Por conta disso, em pouquíssimos momentos saiu som do instrumento.

Portanto, a série de três acordes da música do Legião Urbana foi trocada pelas frases de "Come as you are" do Nirvana. Após muitas tentativas, deve ter saído pelo menos 60% do conhecido riff da banda de Seattle.

"Aí, agora tu tá conseguindo. Mas viu como não é fácil?!", disse o rapaz, dono do violão que herdara de seu irmão mais velho.

"Sim, bem difícil. Mas também é muito massa. Tu sabe alguma música que eu conheça?", interpelou o menino, que estava com 12 anos, era três anos mais novo que o dono do violão.

A seguir, disse: "Tu tem como me ensinar alguma d'O Rappa?".

"O Rappa tem umas músicas mais difíceis, tem que saber fazer pestana", respondeu o dono do violão.

---

Eu precisei esquecer de mim para estar frente à sala de aula ensinando inglês. Esquecer que sou tímido, esquecer que os indispensáveis calos nos dedos para que as notas ressoem do instrumento são feitos pela prática insistente, pelo erro. Pelo tocar mal e feio.

Quando estamos aprendendo um novo idioma, podemos cometer o disparate de achar que devemos falar somente quando tivermos um bom domínio das regras gramaticais, somente quando articularmos bem a sonoridade das palavras a partir do modelo do falante nativo imposto a nós ou da fonética... etc. No entanto, em uma aula de idiomas, o maior erro não são os deslizos na construção de frases ou no modo de pronunciá-las, mas sim a omissão. O maior erro é deixar de falar. Seja pelo motivo que for: timidez ou perfeccionismo. É preciso deixar-se calejar pelos erros. Mãos à massa!

Creio que os/as docentes de línguas estrangeiras devam se sentir como a plateia de John Cage, esperando curiosa a música de 4'33<sup>52</sup>. Pelo menos eu me sinto assim, às vezes. *O silêncio que denota que as frases estão em sofrimento por não acontecerem*<sup>53</sup>. Ou que, eventualmente, indicam um descaso. Aí, em vez do silêncio

---

<sup>52</sup> Trata-se de uma peça musical em que o referido artista fingia que tocava, apenas manejava os acessórios do piano para marcar os intervalos que os silêncios teriam.

<sup>53</sup> AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora. 2004, p. 57.

servir à alteridade, ele serve a uma diferença que vira conflito. Para ouvir tal silêncio, ou fazer com o que o/a estudante fale, *é preciso emprestar o ouvido àquilo que não é apresentável segundo as regras de conhecimento prevalentes*<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> *Ibid.*

## 12. A língua é de quem?

No coração selvagem das palavras, o inglês como língua franca (ILF) se desfaz e se refaz como as marcas do mar na areia. O inglês flui, assim, em ondas misteriosas, dilacerando os rumos, sem dono, sem fronteiras. Uma língua global, mundial, internacional, que escapa das mãos dos seus antigos senhores e se dissolve na névoa das vozes múltiplas. Imagine um brasileiro e um indiano, dançando em volta de uma fogueira de letras, onde o inglês não é mais estrangeiro, mas um espírito livre, que permite a incorporação de várias línguas, todas ao mesmo tempo.

A priorização nos usos, funções e contexto de aprendizagem do inglês no cenário internacional desapropria o idioma dos que eram outrora considerados como seus verdadeiros “donos”; os *falantes nativos*. Nesse sentido, o ILF desterritorializa a língua, não sendo mais estrangeira, mas sim de todos que dela precisam.

Por conseguinte, as regras não seriam ditadas pela normatividade dos falantes nativos, mas sim negociadas entre os usuários não-nativos da língua. Até porque, estes são maioria. De acordo com os dados de 2022 do Ethnologue<sup>55</sup>, há cerca de 370 milhões de falantes nativos de inglês, enquanto os não-nativos ultrapassam o número de 1 bilhão.

Por mais que essas discussões não sejam exclusivamente recentes — tendo em vista que ocorrem desde os anos 1980 nas pesquisas de Jennifer Jenkins (2009), Barbara Seidlhofer, David Crystal (2008), entre outros/as —, no Brasil, pode-se dizer que elas ganham novos contornos desde que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a utilizar o status de língua franca, aproveitando de muitos dos princípios brevemente descritos (Brasil, 2017).

A partir de então, docentes da língua inglesa são impulsionados a “desestrangeirizar” o idioma. Ou seja, a lecionar e falar do nosso jeito: um inglês “*made in Brazil*”, que pode ser pautado na nossa cultura. Se antes a língua era estrangeira, quase intocável, com os/as estudantes sendo recorrentemente desencorajados a usarem o português até mesmo para traduzir palavras desconhecidas durante o processo de aprendizagem, agora, abre-se a possibilidade de superarmos os

---

<sup>55</sup> Ethnologue: línguas do mundo”, é um projeto que publica dados a respeito das línguas vivas do mundo. Ele tem periodicidade anual, as estatísticas e outras informações são disponibilizadas de maneira impressa e online. As publicações são feitas desde 1951; é considerado um dos catálogos de idiomas mais abrangente do mundo. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/eng/>. Acesso em: 22/08/2023

sentimentos de inferioridade impostos por esses processos, valorizando a nossa identidade nacional.

Há quem diga<sup>56</sup> que os falantes nativos, tornam-se antigos guardiões da norma, veem suas regras desmoronarem como castelos de areia diante das ondas de um mar indomável. Nesse cenário, o ILF coloca a língua em outro lugar, onde ela se transforma em algo novo, algo de todos e de ninguém, uma dança cósmica em que cada passo é negociado, cada som é uma semente que brota em solo estrangeiro. Os não-nativos, essa maioria silenciosa, agora tomariam a frente do palco, com mais de um bilhão de vozes, todas cantando juntas, cada uma em sua própria melodia.

Mas como colocar em prática essas possibilidades? Como construir práticas de ensino que resistam à dominação política e cultural dos países hegemônicos? Como recompor nossas identidades?

---

<sup>56</sup> Para Anjos (2019, p. 63) “no modelo Inglês como Língua Franca (ILF) temos um falante bilíngue, que mantém a identidade nacional, o seu senso de subjetividade, que desenvolve a habilidade de entender um outro não nativo, fazendo ajustes, recriando a língua, não mais estrangeira”.

### 13. De alquimista para químico

Em 2012, por conta do calendário Maia, diziam que o mundo iria acabar. No ano anterior, o rapaz do violão deixou aquela casa grande, do lado do "mato". Mudou-se para outra cidade. E o menino moreno já não é mais tão rechonchudo, está com 16 anos, seus cabelos crespos que eram curtos estão mais longos e a pele está mais clara, já que os tempos de jogar bola sob o sol se foram.

O Rappa já não toca *bem alto em seu walkman* como antes, nem Racionais no seu MP3. Agora, tem seu próprio computador com internet, seu violão, e para tocar, não precisa comprar revistas com cifras de músicas; basta só dar um clique no mais novo site chamado Cifra Club.

Além disso, já havia tido até uma banda com seus amigos do bairro. Por incontáveis desgastes e mudança constante de vocalista, no começo do verão de 2009, ano em que ela havia iniciado, a banda teve seu fim.

Portanto, acabou passando o restante da adolescência tendo mais tempo sozinho, pesquisando novas maneiras de se expressar pela música. Indo de uma referência de banda de rock a outra, chegou aos (The)<sup>57</sup> Beatles, (The) Who, (The) Doors, (The Rolling) Stones e, principalmente, a Bob Dylan. Com o tempo, chegaria a bandas brasileiras como (Os) Mutantes, Novos Baianos, assim como a artistas que se consagraram na mesma época: Caetano (Veloso), (Gilberto) Gil, Chico (Buarque), Milton (Nascimento), Jorge Ben (Jor), etc. Logo, havia uma fascinação pela música<sup>58</sup> dos anos 60, época em que não viveu, mas que levava até às últimas circunstâncias de sua curiosidade, contraditoriamente, atingindo, por vezes, um grau de obrigação.

A música que ele descobre e que tanto o fascina não é mais parte de um legado vivo, mas sim de uma tradição congelada, acessada através de uma tela de computador. *A maneira pela qual a percepção humana se organiza – o meio em que ocorre – não é apenas naturalmente, mas também historicamente determinado*<sup>59</sup>.

<sup>57</sup> Deixo entre parenteses aquilo que faz parte de como a banda e os artistas se nomeiam e deixo fora do parêntese como eles são com maior frequência nomeados no dia a dia.

<sup>58</sup> Torna-se nítido que, nessa fase, em termos freirianos, eu já havia deixado para trás a consciência intransitiva, ampliando meu campo de visão para além dos aspectos vitais. No entanto, por conta da idade, caía em conformismos e idealizações do passado característicos da consciência transitiva ingênua (Freire, 1987).

<sup>59</sup> BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Coleção L&PM Pocket, v. 1216, Porto Alegre: L&PM, 2020, p. 58.

Em outras épocas, o referido acolhimento da produção cultural do passado se daria coletivamente, a partir das contações de histórias, da experiência, de memórias compartilhadas<sup>60</sup>. Sem essas condições, sem a autenticidade e a presença da performance, a aura das obras se desvanece, sobrando apenas rastros. Com isso, cabe dizer que há produções culturais que têm um cuidado necessário com a linguagem e contam histórias a seu modo na contemporaneidade, podendo exercer um papel semelhante às narrativas arcaicas que Benjamin valoriza, ainda mais se forem consumidas de modo coletivo.

O importante é que, mesmo individual e regido pela técnica, o acompanhamento da tradição, das letras das canções, das traduções e suas histórias contribuíram para o desenvolvimento da *curiosidade epistemológica*<sup>61</sup>. Na dispersão do jogo de som e silêncio da *organização sonora*<sup>62</sup> que vai além de si própria, toma forma uma concepção de musicalidade que *aponta para uma audição-de-mundo que ativa um sistema musical-simbólico através de um processo de experimentação e aprendizado que, por sua vez, enraíza profundamente esta forma de ordenar o mundo audível no sujeito*<sup>63</sup>.

Ou, dito de outro modo: por meio dessas relações com a música e com a palavra, o alquimista ia deixando de lado a preocupação sobrenatural das obras, focando no teor coisal<sup>64</sup>. Ele estava se tornando um químico das palavras, mesmo sem sequer ter ideia.

---

<sup>60</sup> Importante ressaltar que Benjamin fazia esses apontamentos na primeira metade do século XX, situando uma era anterior à modernidade e ao modo de organização da sociedade capitalista. Dito isso, a meu ver, há famílias, grupos, ajuntamentos de pessoas que vivem modos de coletividade em que são passados ensinamentos e hábitos culturais que resistem ao empobrecimento da experiência.

<sup>61</sup> A curiosidade epistemológica seria uma superação da curiosidade ingênua citada anteriormente. De tal modo, a curiosidade epistemológica é desenvolvida por processos educativos que aumentam a criticidade e a rigorosidade dos conhecimentos adquiridos (Freire, 2011, p. 22).

<sup>62</sup> MARTINS, Felipe da Silva. **A pedagogia do fuxico**: saberes e vivências de um Griô Aprendiz ao ritmo de Sirley Amaro. 2022. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2022, p. 56.

<sup>63</sup> PIEDADE, Acácio. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. **Per Musi**: Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte, n. nº23, jan -jul 2011, p. 105.

<sup>64</sup> Na metáfora de Benjamin essa é a condição do comentador. Sendo o “teor coisal é apenas o estrato empírico da obra, sua aparência sensível determinada temporalmente e constituída por todos os elementos que dão forma a uma obra, configurando-a como obra de uma época”(Castro, 2013, p. 13).

## 14. Festa Junina

Minhas narrativas são carregadas de objetos triviais de meu tempo<sup>65</sup>. Não por ter a intenção de reduzi-las à mera vivência cotidiana, mas justamente por achar que para chegar na experiência, naquilo que é perene, faz-se necessário localizar as minhas relações, assim como as dos sujeitos do meu tempo com os objetos circunscritos no mesmo espaço temporal.

Acho que já era julho, e a escola divulgava nos grupos de *Whatsapp* que haveria uma festa junina, com alguns alimentos típicos oferecidos gratuitamente e outros à venda, tendo em vista que na instituição em questão também existem cursos de culinária. Para combinar com a temática que estaria estampada nos corredores da escola e nas fantasias das pessoas naqueles dias, pensei: seria legal fazer uma aula sobre festa junina, na perspectiva de aprender a falar desse pedaço da nossa cultura para estrangeiros.

Sendo a festa junina um evento que carrega tantos *itens culturais específicos*<sup>66</sup> do nosso país, estão em jogo questões que vão muito além da aquisição de vocabulário. Não seria possível para a maioria das palavras somente dizê-las, mas sim explicá-las. Por isso, durante o planejamento da aula, percebi que seria pertinente fazer uma introdução com palavras que serviriam de base para abordar a temática, como o caso de “*peanut*” (amendoim), “*corn*” (milho), entre outras que seriam frequentes ao descrever comidas. Para falar “pé-de-moleque”, por exemplo, não há tradução, mas também não basta só falar em português, mas sim explicar: “*it’s a sweet made with peanuts*”. Para o nível em que eles estavam, explicações como essas seriam o bastante.

“*Hey, why is everyone dressed like a redneck\*?*” era a primeira frase do primeiro diálogo trabalhado naquela aula. Depois que os alunos fizeram a leitura do diálogo em duplas, expliquei que a palavra “redneck” era ofensiva<sup>67</sup>. No meu entender, uma

---

<sup>65</sup> Nesse aspecto, é importante considerar a aproximação do conceito surrealista chamado acaso objetivo. Ao longo deste trabalho, tal aproximação assume várias formas, frequentemente manifestando-se como um desleixo repentino do pensamento, que se desvia do assunto abordado, mas, ainda assim, revela novas rotas reflexivas (Gatti, 2015).

<sup>66</sup> Tratam-se de “itens textualmente efetivados, cujas conotações e função em um texto fonte se configuram em um problema de tradução em sua transferência para um texto alvo, sempre que esse problema for um produto da inexistência do item referido ou de seu status intertextual diferente no sistema da cultura dos leitores do texto alvo” (Franco-Aixelá, 2013, p.193).

<sup>67</sup> “Uma palavra ofensiva direcionada a uma pessoa branca considerada pobre e sem educação, que vive em uma área rural dos EUA e tem opiniões políticas extremamente conservadoras” (tradução

educação antirracista passa pela reflexão sobre em quais momentos a racialização dos brancos é articulada como uma não-raça e em que momentos ela tem a rara possibilidade de colocá-los em situação de discriminação.

Pois raça não é uma identidade fixa, tampouco estritamente biológica ou metafísica, mas sim determinada por aspectos históricos, sociais e regionais. Em outras palavras: *raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça de pessoas mal-intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos*<sup>68</sup>. De tal modo, *a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas*<sup>69</sup>.

Recordo de dois estudantes terem feito perguntas, questionando o porquê da palavra “*redneck*” ser ofensiva. As leituras a respeito da história dos Estados Unidos não estavam tão frescas, portanto, só foi possível oferecer uma contextualização genérica naquele momento<sup>70</sup>.

---

nossa). REDNECK. **Cambridge Dictionary Online**. Cambridge University, 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/redneck> Acesso em: 1 ago. 2024.

<sup>68</sup> ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 34.

<sup>69</sup> *Ibid*, p. 18.

<sup>70</sup> Ensinar estimulando a consciência transitiva crítica não é ter resposta para tudo, ou tampouco fazer com que os/as estudantes esperem isso do educador. O importante é estar sempre disposto a rever conceitos, conteúdos estudados e modos de levá-los à sala de aula (Freire, 1987).

## 15. Além do caipira

A letra da BNCC, além de propor uma educação linguística *consciente e crítica*, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas<sup>71</sup>, incentiva também a interculturalidade. Por isso, considero que a perspectiva de não só aprender e se aculturar de expressões culturais presentes em outros países, mas também é essencial saber falar da nossa própria cultura. Pois, desse modo, olhamos para ela de maneira diferente, ressignificando e reconstruindo rastros da nossa identidade cultural, percebendo nuances nas quais jamais iríamos prestar atenção.

Sendo assim, para que os/as docentes possam efetivamente incorporar essa abordagem intercultural e crítica em suas práticas pedagógicas, é fundamental que tenham tempo para planejar suas aulas com o devido cuidado e aprofundamento.

O planejamento não é uma tarefa meramente técnica, mas sim um momento de reflexão em que o professor conecta os objetivos pedagógicos com as realidades culturais e sociais de seus alunos. O tempo para pensar e pesquisar atividades diferentes, sem dúvidas, é a parte mais importante. Sem esse tempo dedicado ao planejamento, há o risco de as aulas se tornarem superficiais, limitando-se a cumprir um currículo sem estimular a curiosidade e o pensamento crítico.

O planejamento é a prática da alteridade, é percorrer os primeiros passos na ponte até o outro (Amorim, 2004). Dentro da sala de aula, através dos atos de fala, ao conhecer a singularidade de cada estudante, ao sentir constantemente a reação deles àquilo que foi planejado, ao mudar a ordem do conteúdo, retirar partes, incluir, improvisar... todo esse processo é bastante significativo...e inacabável (Freire, 2011).

Com o intuito de estimular a interculturalidade e a educação crítica, é possível planejar aulas a respeito da Revolução Farroupilha<sup>72</sup>, a partir desse modelo referente à Festa Junina, ou até mesmo a respeito de outros feriados nacionais, ou comemorações regionais. Saber mais sobre o seu país a partir do encontro com o outro, estrangeiro. Essa é, provavelmente, a melhor parte de aprender um novo idioma!

---

<sup>71</sup> BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017, p. 241-242.

<sup>72</sup> Evidentemente não é interessante fazer uma aula a partir da perspectiva que glorifica as grandes “façanhas” de uma guerra perdida que exterminou os negros/as.

Exercer uma docência crítica é ser aventureiro, ser *responsável e predisposto à mudança, à aceitação do diferente*<sup>73</sup>. Por isso, para as próximas festas juninas, já estou pensando em inserir a discussão da palavra “caipira” em português também. A reflexão crítica sobre a prática é essencial. *É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 35.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 27-28.

## 16. À nossa classe

Era ano de Copa, expectativas grandes. Uma pessoa encarregada de fazer divulgação de cursos profissionalizantes visitou a escola Monsenhor Queiroz a fim de conseguir novos alunos para o seu empreendimento. Havia um curso de inglês. Contudo, o jovem aficionado pela língua não deu muita bola; tinha conseguido um estágio à tarde e queria dedicar o resto do seu tempo para estudar para o ENEM.

Portanto, sequer prestou atenção nas informações. Ocorre que, ao final da palestra de divulgação, o homem de meia idade começou a distribuir uma prova. Entregou a todos/as estudantes e disse: “quem tirar 10, escolhe um curso pra fazer de graça, quem tirar a partir de 7 ganha desconto em qualquer curso que a gente tem disponível”.

O menino olhou a prova com certa esperança. Havia algumas questões muito fáceis para ele, porém, umas duas ou três eram extremamente específicas. Decoreba. Exigiam saber a data de acontecimentos históricos. Nessas questões, não houve outro jeito: o menino chutou. Alguns dias depois, em um sábado, a escola profissionalizante fez um grande evento no Clube Diamantinos, com a divulgação de todos os seus cursos. Ao final do evento, eles revelariam as notas dos/as estudantes de escola pública que haviam feito a prova, com o intuito de matriculá-los.

O rapaz saiu de lá muito alegre. Foi aprovado com nota 10 naquela prova. Talvez o referido fomento à curiosidade desde sua infância tenha lhe ajudado a passar na prova? Talvez. Seria o efeito daquelas brincadeiras de competições enciclopédicas? Pode ser, não?!

O fato é que aquela prova quase despreziosa, de certa forma, mudou o seu rumo. Antes cogitara fazer jornalismo, filosofia ou ciências sociais na faculdade, porém, ter ganhado o curso o incentivou e deu-lhe mais confiança para estudar Letras.

Em uma sociedade em que o inglês é a língua do poder, da diplomacia, do mercado, adquirir um bom repertório linguístico nesse idioma significa ter acesso a espaços e oportunidades que historicamente têm sido negados às classes trabalhadoras.

Ou seja, à nossa classe, chegar a um nível bom de inglês é um grande feito. Principalmente dentro da universidade. Um feito a ser contado para as próximas gerações. Um feito que as palavras não são o bastante para dizer.

## 17. Ecos da curiosidade, parte um: esperança

Na cerração de uma manhã qualquer, os pássaros se levantam da cama. Sem cantos. É sábado e tem aula de inglês. O futuro é uma gaiola que prende seus anseios do presente.

A cerração da manhã traz a esperança do sol à tarde, ou no fim dela. A mesma esperança do olhar de Silva, Ladeia e Cruz (2018, p. 613)<sup>75</sup> para a mudança de perspectiva da BNCC. A partir de um panorama histórico do que foi prescrito a respeito do ensino de língua inglesa através dos anos, as autoras e o autor consideram que houve um avanço na proposição do documento.

Da mesma forma, Lima, Rosso e Pasini (2021) veem no inglês como língua franca uma ferramenta de poder para docentes e discentes, pois com esta perspectiva é possível minimizar a insegurança, a hesitação e a vergonha envolvidas nos processos de aprendizagens.

“Eu não sei nem o português, como é que eu vou saber o inglês?” pergunta retoricamente um pássaro. Um químico<sup>76</sup> da palavra responde que ele sabe português, que talvez tenha dificuldades na gramática, mas se temos a habilidade de nos comunicarmos diariamente nesse idioma sem grandes problemas, então, o dominamos.

O pássaro fica quieto e pensativo. O químico observa as suas feições e se pergunta se suas palavras foram o suficiente para mudar a concepção do pássaro a respeito da língua e sobre si mesmo.

Poderão os pássaros falar outro idioma? Para a BNCC, somente a nossa língua nativa e o inglês. Essa é a crítica de Santana e Kruspke (2020). Em linhas gerais, o autor e a autora consideram um avanço a BNCC assumir a concepção de língua franca, porém interpretam como uma enorme contradição o documento prescrever

---

<sup>75</sup> Tal pesquisa reconhece “a importância de se pensar o ILF está no fato de reduzir a tensão de se enxergar a aprendizagem de inglês como uma submissão à cultura do outro, possibilitando o estabelecimento de objetivos voltados muito mais para as reais necessidades dos estudantes” (Silva; Ladeia; Cruz, 2018, p. 613).

<sup>76</sup> O químico das palavras deve priorizar a comunicação, seu ofício é muito íntimo da “linguagem comunicadora de conteúdos”, a qual se perde numa “vertigem de correspondências enlouquecidas, num jogo de significações que nunca se esgota, pois as significações remetem sempre a outras significações, e assim sucessivamente” (D’Angelo, 2006, p. 13). Já o alquimista se aproxima de Benjamin, vê que o conhecimento tem sua expressão única na linguagem, de modo que é uma forma do ser humano ter a experiência do sagrado. Se o alquimista estivesse presente, em vez de fazer uma explicação linguística, cantaria com os pássaros em cima de uma frondosa árvore.

somente o inglês para ser ensinado nas escolas. De modo que vai de encontro ao discurso e construto de língua franca<sup>77</sup>. No sentido de que a política linguística do documento não pode ser considerada inclusiva, já que exclui outras possibilidades de aprendizado, priorizando a instrumentalização do inglês para o mercado de trabalho.

E quais empregos os pássaros irão assumir? Espertos são eles em não se preocupar muito com isso. Mas também são ingênuos quando o desleixo se faz tão excessivo. Voar não é trabalho pra ninguém.

O pior é quem acha que o voo dos pássaros atrapalha o seu olhar ao céu e, assim, faz questão de privar os pássaros de exercerem os seus voos. Sim, há quem queira o céu só pra si.

Há quem queira a língua só pra si, por isso considera a ruptura de regras gramaticais ser inadmissível e, por causa disso, os pássaros nascidos no Brasil acham que não sabem português. Há quem queira o mundo só pra si e por isso impõe um único modo de viver e de organizar política e economicamente a sociedade. E é claro, esse tal modo vem com uma língua, na qual todos devem estar inseridos e comunicarem seus voos retidos através dela.

*Felizes são os pássaros que chegam mais cedo que eu, têm mais tempo e observam a cidade. Felizes são os pássaros que têm mais futuro pela frente. Que possam florir, felizes e abençoados, nos parques onde a primavera é eterna!*<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Além disso, há o entendimento de que a perspectiva de língua franca é assumida por conta de o idioma ter presença garantida em relações comerciais, nas redes virtuais e em várias situações de prática social, porém, a autora e o autor ponderam que esse uso não é exclusividade do inglês. Tendo em vista que várias outras línguas são utilizadas como língua de contato dentro do Brasil.

<sup>78</sup> MORAES, V. O inciado. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-inciado>

## 18. Invasão ou ocupação? No laboratório das nacionalidades

O lar invade o nômade. O nômade resiste e segue sendo quem é. Na despedida...

Clarissa Jordão (2014, p. 24) coloca que, em determinado momento, no processo de pôr o ILF no bojo de uma variedade linguística, o idioma ganhou, muitas vezes, um espectro neutro, sem pátria, completamente destituído de elementos políticos. Chegando perto de um silenciamento em cumplicidade com a homogenização do inglês, ele serviria para classificar desenvolvimento, progresso, sucesso e felicidade.

Como vimos nos anúncios publicitários e, pior ainda, nas salas de aulas, o inglês é exposto como se tivesse caído de paraquedas nas nossas vidas e fosse necessário para a modernização e para os indivíduos conquistarem melhores oportunidades. Em outras palavras, a omissão da complexidade das relações do inglês com a globalização projeta a língua *como uma tábua de salvação da pobreza e da ignorância*<sup>79</sup>.

Todo o debate a respeito das novas questões que emergem com o ILF vai por água abaixo se não for negritado que o inglês se tornou uma língua global por causa de dois fatores fundamentais: a colonização do Império Britânico em vários territórios de todos os continentes e a hegemonia dos Estados Unidos enquanto poder político, militar, cultural e econômico a partir do século XX<sup>80</sup>.

Durante as aulas é possível fazer com que os/as alunos/as se questionem o porquê de o inglês estar em todos os lugares. Quando ensinamos nacionalidades, por exemplo, é possível ir além da simples memorização de países seus respectivos gentílicos e suas línguas.

Nos momentos de prática desse vocabulário, aliás, é comum que só apareçam países europeus. Além do mais, nos próprios sites multilingues, as línguas são representadas por bandeiras de tais países.

O mesmo ocorre em materiais didáticos; neles não são apresentadas todas as línguas faladas em um país. Como se as línguas dos povos originários de cada nação não habitassem nos territórios.

<sup>79</sup> JORDAO, C. M. ILA –ILF –ILE –ILG: Quem dá conta? **RBLA**.v. 14, n. 1, p. 24, 2014.

<sup>80</sup> ROBINSON, Douglas. **Translation and empire**: Postcolonial theories explained. Nova York: Routledge, 2011, p. 35.

Em uma aula de um curso de nível A2<sup>81</sup>, achei que seria pertinente trazer outros países, com frases curtas trazendo uma contextualização, dando prioridade para as nações falantes da língua inglesa que têm este idioma entre os oficiais.

No entanto, além de ter levado mais tempo que o necessário no planejamento da aula, era muito conteúdo para os alunos processarem: países que provavelmente pouco tinham ouvido falar na vida e palavras novas com pronúncias nem tão fáceis.

“*Why is a person who was born in the United States called American?*”<sup>82</sup>, eu provoco. “*We are Americans too, aren’t we?*”<sup>83</sup> Tento causar estranhamento ao fato de os estadunidenses se declararem americanos e o gentílico dos outros países dentro do continente serem específicos. Após, proponho uma discussão, que a depender do interesse dos estudantes, é breve. Ao final dos comentários sobre essa nacionalidade, exponho à turma a ideia de Destino Manifesto<sup>84</sup>, a qual acredito até hoje ter presença garantida no imaginário do estadunidense médio.

---

<sup>81</sup> Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) este nível corresponde ao falante básico, que ainda não é independente.

<sup>82</sup> Por que uma pessoa nascida nos Estados Unidos é Americana?

<sup>83</sup> Nós não somos nascidos na América também?

<sup>84</sup> O Destino Manifesto é uma doutrina que legitimou a expansão territorial dos EUA no século XIX. Seria esta nação o povo escolhido e por isso deveria ser sua missão espalhar a concepção de sociedade norte-americana para as regiões vistas como “carentes” e “necessitadas” de ajuda. Trata-se, portanto, de uma expressão do imperialismo americano que combina ideais religiosos, políticas de superioridade étnica e crença na excepcionalidade da sociedade americana. É responsável não só por moldar apenas a geografia do país, mas também a sua identidade nacional. Acredito ser uma das bases que consolida a forma como o país se posiciona no cenário global, vendo-se como um modelo a ser seguido e uma força destinada a “civilizar” o resto do mundo (Karnal, 2011).

## 19. Ecos da curiosidade, parte dois: a descolonização

Pelo menos desde a década de 1990, pesquisadores brasileiros expõem as falhas do ensino que coloca o falante nativo como modelo. Moita Lopes (1996), por exemplo, debate a postura excessivamente positiva em relação à cultura inglesa tanto entre professores de inglês como entre alunos que aprendem esta língua no Brasil, mesmo que ela seja contrastada com a visão de alunos nativos de Inglês em relação às culturas estrangeiras. Desse modo, há um *processo de identificação com o “outro”, o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis*<sup>85</sup>.

Ao identificar esse processo de colonização do ensino da língua, é preciso *pensar no micro, nas relações construídas e nos embates travados na sala de aula, no reconhecimento de si pelo contato com o estrangeiro que essa língua possibilita, buscando evidenciar, pelo aprendizado desta língua estrangeira, nossa língua materna, a Língua Portuguesa e nossa cultura brasileira (...) Partindo dos questionamentos e indagações oriundos do/no espaço/tempo escolar que estou envolvida, reconheço o cotidiano como espaço de produção de conhecimentos, sendo possível abordar o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa com enfoque na formação política e crítica.*<sup>86</sup>

Carvalho (2013), durante sua pesquisa, refere-se à ILF somente em seu status, sem abraçá-la totalmente como perspectiva com possibilidade de contribuir para sua proposta de desestrangeirização. Traz à tona as considerações de David Crystal e Moita Lopes acerca do World English, mas pondera a neutralidade que ele possa dar a entender, assim como a lógica de aniquilamento de outras línguas e culturas que ele naturaliza.

À procura da descolonização do conhecimento, que entre muitos outros aspectos têm o intuito de operar uma *ruptura epistemológica, por parte dos subalternos, que haverá, sem sombra de dúvidas, de desembocar no enfretamento*

---

<sup>85</sup> MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 49.

<sup>86</sup> CARVALHO, E. R. N. de. **Desestrangeirização**: reflexões de uma professora de língua inglesa em processo de descolonização. 2013. 155 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

*sistemático dos efeitos duradouros da colonialidade, ainda tão presentes em nosso meio*<sup>87</sup>.

No entanto, pondero que direcionamentos teóricos e práticos dessa magnitude têm tido, talvez, mais enfoque e resultados no campo simbólico do que na vida concreta.

O propósito de descolonizar tem subsidiado muitos debates relevantes (Matos; Sousa, 2022). No entanto, é preciso tomar cuidado para que ele não sirva como um ornamento para embelezar nossos discursos e performances progressistas, tomando muitas léguas de distância da tomada de poder dos novos seres humanos que mudem a ordem do mundo, como propunha Fanon<sup>88</sup>. Ou seja, ir ao encontro de uma descolonização que não se dá só no pensamento, mas no movimento histórico e coletivo pautado em um humanismo radical.

Transgredir, ousar em práticas de transformações no ensino de língua inglesa é extremamente louvável. Porém, não devemos parar por aí. Se queremos uma educação crítica que faça os/as estudantes entenderem melhor o mundo, o desejo por transformá-lo radicalmente deve nos levar muito além. Que o nosso conhecimento de língua sirva para ensinar e aprender a língua do colonizador e, assim, amaldiçoá-lo!

---

<sup>87</sup> SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & letras**.v.19, n. 14, p. 93-113, 2018, p. 101.

<sup>88</sup> “A descolonização não passa nunca despercebida, dado que afecta o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma os espectadores esmagados pela falta do essencial em actores privilegiados, amarrados de maneira quase grandiosa pelo correr da História. Introduce no ser um ritmo próprio, provocado pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é realmente a criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma força sobrenatural: a «coisa» colonizada converte-se, no homem, no próprio processo pelo qual ele se liberta” (Fanon, 1965, p. 31).

## 20. Laboratório de profissões

Uma mulher de meia idade, ao ver um homem negro bem vestido, de terno e dreadlocks, pensa que ele é um porteiro. Ao ouvir “*Are you sure? A doorman dressed like that, wearing a suit?*”<sup>89</sup> fica nervosa.

A prática de vocabulário relacionada às profissões é uma boa temática para exercer uma *educação antirracista*<sup>90</sup>. Nas oportunidades de prática desse vocabulário, passo uma lista de profissões nos dias anteriores à aula — dependendo de qual escola em que estou lecionando, a lista é impressa — e, no dia da aula, apresento uma série de slides com frases curtas, com um mesmo modelo que apenas contêm variações dos pronomes possessivos: “Qual é a profissão dela/dele/deles”. Abaixo dessa sentença, há a imagem de uma ou mais pessoas, a concordar com o pronome. Muitas vezes coloco artistas, jogadores de futebol e personagens de séries, filmes e programas de tv<sup>91</sup>.

Veio-me a ideia, a qual a leitura de textos como os das pesquisadoras Aparecida Jesus Ferreira<sup>92</sup> (2022) e Glenda Melo<sup>93</sup> (2015) muito contribuíram, de colocar a imagem de pessoas negras, principalmente nas profissões que têm maior prestígio na sociedade.

---

A mulher ficou nervosa por ter associado o advogado e ativista Joel Luiz Costa a um porteiro. No slide constava, além da pergunta “*What is his profession*”, as seguintes alternativas: 1) *He’s a doorman*; (2) *He’s a lawyer*; (3) *He’s a farmer*.<sup>94</sup>

---

<sup>89</sup> Tem certeza? Um homem vestido, assim, de terno?

<sup>90</sup> Ferreira (2012) tendo como base Cavalleiro (2001) elenca oito características de educação antirracista, alguns deles estão refletidos neste texto.

<sup>91</sup> Beyonce, Agostinho (A Grande Família), Super Nanny, Todo Mundo Odeia o Chris, Walter White (Breaking Bad), etc. São alguns dos exemplos.

<sup>92</sup> Esta autora tem uma produção extensa explicitando a falta de representatividade de pessoas não-brancas em livros didáticos de inglês. Ela vem demonstrando, junto de suas orientandas/os, que quando há negros/as nos livros, acabam por serem representados/as em atividades ligadas ao rigor físico, não intelectual. Naturalização das desigualdades raciais e reprodução de estereótipos podem ser as consequências desse tipo de representação.

<sup>93</sup> Seu texto discute o lugar da raça nas aulas de inglês. Ela aponta que uma prática pedagógica impensada tem feito com que os estudantes sintam desejo de pertencer a essas outras culturas tidas como modelo, de ser esses outros sujeitos que operam dominância na política, na cultura e também nas salas de aula.

<sup>94</sup> 1) ele é um porteiro; 2) ele é um advogado; 3) ele é um fazendeiro.

“*Now we have this man here, what do you guys think his profession is?*”<sup>95</sup> vou fazendo frases desse tipo, quando alguém responde, eu repito a resposta e pergunto: “*Do you guys agree?*”.<sup>96</sup>

Além de oferecer o *input* através das perguntas e motivar a fala, a maioria das imagens são fáceis de captar a profissão das pessoas. Repito várias vezes a fala, até que todos os estudantes, no mínimo, tenham consentido, falando ou com um aceno positivo. Por vezes há um comentário da minha parte sobre variações das palavras como em “*professor*” e “*teacher*”, sendo a primeira especificamente direcionada a professores universitários.

O racismo brasileiro além de colocar o negro em trabalhos precarizados e subalternos ao longo da história, usou dos meios de comunicação para reforçar sua ideologia. Por isso, é necessário acostumar os/as estudantes a ver pessoas negras em posições de destaque, tanto no intuito de fazer com que estudantes negros/as sintam-se reconhecidos/as e representados/as, tanto para aquelas que podem sentir um estranhamento. Que o estranhamento tenha chance de se dissolver ao longo do tempo e que a aula de inglês contribua para isso!<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Agora, temos esse homem aqui, qual vocês acham que é a profissão dele?

<sup>96</sup> Vocês concordam?

<sup>97</sup> É importante pontuar que não cabe ao docente julgar os preconceitos internalizados dos/as estudantes, mas sim se preocupar em ampliar a visão e a consciência deles em relação à humanidade dos outros. Reforço que esta perspectiva vai além do conhecimento linguístico, abarcando um conhecimento de como viver no mundo (hooks, 2017).

## 21. Laboratórios dos limites e das lacunas

É preciso pontuar, também, que o enfoque demasiado na representatividade pode ser uma armadilha quando não for direcionado à uma recusa à uma universalidade<sup>98</sup> que só vê o branco como ser humano. Ou seja, por mais que a representatividade seja essencial para *alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais*<sup>99</sup>, colocá-la excessivamente em pauta pode fazer dela apenas mais uma peça do *aperfeiçoamento dos meios de produção*, os quais ocasionam por meio do avanço técnico e da ideologia, uma *camuflagem das técnicas de exploração* do ser humano, e logo *das formas de racismo*<sup>100</sup>.

Sabemos que a língua não é neutra, portanto, a meu ver, a prática de uma educação antirracista passa pelos docentes terem formação continuada que os/as possibilite ampliar a visão sobre o tema e, assim, enxergarem como a racialização se instaura nos conteúdos de suas aulas e na socialização dos/as estudantes.

“*What is her job?*” (1) *She’s a maid*, (2) *She’s a midwife* or (3) *She’s a housewife*. “*What do you think the answer is?*”<sup>101</sup> pergunto apontando para um slide com a imagem da atriz Marieta Severo, interpretando a clássica personagem Nenê de A Grande Família.

“Ser dona de casa não é um trabalho remunerado, mas poderia né” geralmente faço esse comentário, demonstrando que essa temática é rica para fazer os/as estudantes refletirem sobre muitas questões, indo ao encontro com a educação linguística crítica que propõe a BNCC.

Não tenho muita iniciação em discussões sobre gênero, se tivesse, poderia incitar outros debates. O mesmo ocorre quando estamos estudando o vocabulário a respeito da família. Seria a chance de abordar diferentes configurações familiares, apresentando exemplos de famílias que fogem do modelo nuclear tradicional (pai, mãe, filhos), como famílias monoparentais, famílias LGBTQIA+, famílias

<sup>98</sup> Refiro-me ao “processo de universalização do ocidente via expansão das relações capitalistas de produção para o ‘resto’ do mundo” pois ele “constrói a ideia do europeu como expressão universal do ser humano e associada a ela, uma (des)universalização dos povos não-ocidentais, classificados sempre como ‘o(s) outro(s)’. É assim que nasce o Negro, na medida em que o europeu não o reconhece como igual” (Faustino, 2013).

<sup>99</sup> ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 27-28.

<sup>100</sup> FANON, F. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p. 74.

<sup>101</sup> Qual é o trabalho dela? 1) Ela é uma empregada doméstica; 2) Ela é uma parteira; 3) Ela é uma dona de casa. Qual vocês acham que é a resposta?

multigeracionais, entre outras, é possível desafiar a noção de que apenas um tipo de família é "normal" ou "ideal".

## 22. Até o presidente dos Estados Unidos deve ficar nu<sup>102</sup>

Após uma aula em que aprendemos adjetivos para descrever personalidades, geralmente preparo uma aula para aprendermos como descrever a nossa aparência em inglês. O que deveria ser algo simples, sem grandes questões, acaba sendo delicado.

Nos primeiros semestres da faculdade tive esse conteúdo, porém, ele foi abordado de forma rápida. Não falamos de diferentes tons de pele, em relação ao cabelo aprendemos somente “*curly*” e “*wavy*”<sup>103</sup> para nos referirmos a cabelos diferentes do liso.

Por entender que essas duas palavras não são suficientes para descrever o cabelo de pessoas negras, pesquisei alguns outros termos. O mais facilmente encontrado foi “*kinky*”<sup>104</sup>, logo depois “*frizzy*”<sup>105</sup>. A última está ligada à palavra que já incorporamos ao nosso cotidiano para nos referirmos ao ressecamento do cabelo: *frizz*. A primeira estava associada à palavra “*pixaim*” no site Wordreference, podendo ser também pejorativa. Para evitar riscos, destaquei no quadro um jeito mais neutro de descrição: “*afro hair*”<sup>106</sup>.

Durante a aula, deixei os alunos/as se descreverem primeiro em português. Daí em diante, fui apresentando as palavras correspondente ao que eles/as falavam, respeitando a autoidentificação deles/as. Alguns estudantes negros/as se preferiram descrever seus cabelos com “*curly*”. De acordo com o que eles iam dizendo, eu mostrava que poderíamos usar o Google Imagens<sup>107</sup> para verificar se havia correspondência entre as palavras e as imagens que queríamos falar. Passei também

<sup>102</sup> DYLAN, B. *It's Alright, Ma (I'm only bleeding)*. In: DYLAN, B. ***Bringing It All Back Home***. New York: Columbia Recording, 1965.

<sup>103</sup> “Cacheado” e “ondulado”, respectivamente.

<sup>104</sup> “Cabelo crespo forma cachos apertados (= formas curvas) em ziguezague (= como um Z ou uma fileira de Zs unidos) ou em formato de S a partir do couro cabeludo (= a parte da cabeça onde o cabelo cresce)”. Fonte: KINKY. **Cambridge Dictionary Online**. Cambridge University, 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/kinky> . Acesso em: 1 ago. 2024.

<sup>105</sup> Muito cacheado, nem liso nem brilhante. Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/frizzy>

<sup>106</sup> Cabelo afro.

<sup>107</sup> Eu deixei algumas palavras no quadro e no momento em que eles iam se descrevendo, eu mostrava as imagens no Google. Havia estudantes, no meu entender, brancos e negros se descrevendo como morenos. Mostrei a partir do site de buscas, palavras com “*brown*” e “*light skin*” mais relacionadas a negros de pele clara e “*tanned*” ligadas a brancos que se bronzeiam mais facilmente do que se queimam.

vídeos de anônimos descrevendo pessoas famosas. Entre elas, descreveram o Barack Obama.

Um aluno negro, muito jovem, de cerca de 13 anos, não sabia quem era ele. Houve certa pressão dos outros estudantes: “Como tu não conhece ele?”, diziam. Quando falaram quem foi Obama, o garoto ficou pensativo. Quando eu já estava mudando de assunto, ele perguntou: “e esse Obama aí foi um bom presidente, professor?”

Aquela pergunta me pegou desprevenido e a saída que encontrei foi responder: “depende do ponto de vista, ele é elogiado por muita gente, mas acho que pra nós que estamos aqui no Brasil não faz muita diferença”.

Como o rosto de alguns estudantes demonstrava certa incompreensão, completei: “ele foi o primeiro presidente negro dos Estados Unidos, mas fez o mesmo que os outros faziam, bombardeou a África e o Oriente Médio. Então, por isso eu digo que pra nós, não faz muita diferença. Qualquer presidente dos Estados Unidos vai ser inimigo dos países ditos ‘subdesenvolvidos’ como o nosso”. O assunto mudou rapidamente. Depois que já havia saído da aula, percebi que era pra eu ter devolvido a pergunta para eles, os questionando a opinião deles/as a respeito do supracitado ex-presidente<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> Faz-se necessário ter cuidado tanto na forma quanto no conteúdo dos fatos expostos aos aprendizes, tendo em vista que a prioridade é o incentivo ao diálogo, não a polêmica. É fundamental ouvi-los ao máximo e compreender como esses sujeitos que estão em formação apreendem a realidade, considerando que estão nesta fase inseridos em uma temporalidade distinta da nossa, enquanto educadores. Portanto, por meio desse processo que aprofunda a interpretação dos problemas da sociedade, torna-se possível construir “uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 61).

### 23. Boa aparência

Por mais que haja um construto cultural, histórico e social no espectro da beleza, é completamente compreensível uma pessoa não gostar ou não achar bonito um cabelo crespo. Ou, ainda, apreciar mais outro tipo de madeixas em detrimento dessa espécie de cabelo. No entanto, há um toque de inferiorização quando se classifica o cabelo crespo como ruim, sendo ainda pior quando ele é comparado a objetos, como esponja de aço (bombril), macarrão instantâneo (miojo), minhoca, entre outros<sup>109</sup>.

Muitos são os desencadeamentos dessa estigmatização, um bastante danoso é termos que nos adaptar à “boa aparência” do mercado de trabalho, à qual obviamente nosso fenótipo capilar não é incluído. E o pior dos desencadeamentos, que acredito que explique a magnitude do racismo, é a seguinte situação concreta: o fenótipo da pessoa que inferioriza os cabelos, os corpos negros, é o mesmo de quem define se eles/as vão ter emprego ou não, se serão presos ou não, se irão viver, morrer ou sobreviver<sup>110</sup>.

Preparar uma aula sobre descrição da aparência em inglês deveria ser algo simples, sem grandes questões, mas só tem esse significado para quem não sente os efeitos da fixação da raça, ou para quem não se importa com eles. Para quem se importa, e aos demais afeitos a alquimia dos versos, evoco a palavra poética para nos ajudar a chegar em outros lugares:

*Cabelo carapinha,  
engruvinhado, de molinha,  
que sem monotonia de lisura  
mostra-esconde a surpresa de mil  
espertas espirais,  
cabelo puro que dizem que é duro,*

<sup>109</sup> Nesse sentido é preciso, mesmo em uma aula de língua estrangeira, estimular a criticidade aproximando “palavras e ideias das realidades experienciadas pelos alunos/as, problematizando as diferenças de significado”. De tal modo, é possível que os/as estudantes percebam os conflitos sociais permeados por certas expressões (Osowski, 2010, p. 247).

<sup>110</sup> “Permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: **inicialmente econômico**, em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade” (grifos meus) (Fanon, 2008, p. 27).

*cabelo belo que eu não corto à zero,  
não nego, não anulo, assumo,  
assino pixaim,  
cabelo bom que dizem que é ruim  
e que normal ao natural  
fica bem em mim,  
fica até o fim  
porque eu quero,  
porque eu gosto,  
porque sim,  
porque eu sou  
pessoa negra e vou  
ser mais eu, mais neguim  
e ser mais ser  
assim<sup>111</sup>.*

---

<sup>111</sup> SILVEIRA, O. Cabelo que negros. In: RIBEIRO, E.; BARBOSA, M. **Cadernos Negros 25**: poemas afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2002, p. 134

## 24. Qual é a nova?! Pássaros não gostam de músicas lentas!

Provavelmente as primeiras vezes que ouvi a canção "Maria Bethânia"<sup>112</sup> eu estava mais disposto a ser um alquimista. Os característicos vibratos do Caetano a cantando, o baixo pulsante do começo... depois o quarteto de cordas... essas eram as fagulhas que produziam uma grande chama de encantamentos.

Não sei qual era o meu nível de inglês à época, não sei se eu só pensei um pouco melhor na letra ou se tive que pesquisar. "*I wish to know things are getting better beta Bethania, please send me a letter*". Caetano estava em Londres, no exílio. Para os versos da canção terem uma sonoridade tão potente, apenas um inglês mais próximo do britânico poderia ocasionar.

Pois nessa variante, as palavras "*better*" e "*letter*" rimam com o som do "t". Enquanto nas variantes próximas do inglês americano, o som de "t" se apaga, priorizando o som do "r". A transposição de "*better*" pra "beta, Bethania" que é bonito e muito natural na variante britânica, seria impossível na americana.

A palavra poética sendo, na perspectiva benjaminiana<sup>113</sup>, a comunicação de conteúdos espirituais, pouco importa a língua em que ela se dá. Quando eu coloco uma música na aula de inglês, abre-se uma fresta de ar para os pássaros voarem e cantarem. É possível sentir uma energia diferente.

No entanto, reparo que para eles se conectarem com o conteúdo espiritual das canções, o andamento da música não pode ser muito lento. Isto é, os pássaros dão prioridade a canções, no mínimo, animadas. Como é o caso de "*Love Me Two Times*"<sup>114</sup> do The Doors e "*Billie Jean*"<sup>115</sup> do Michael Jackson, entre outras.

A seleção de canções se dá pelo conteúdo dado no curso, ou por algum comentário que faço durante a aula. É comum eu passar "*Hello, goodbye*"<sup>116</sup> dos Beatles nas primeiras aulas pela sua simplicidade de vocabulário, assim como

<sup>112</sup> VELOSO, C. Maria Bethânia. In: VELOSO, C. **Caetano Veloso**. Rio de Janeiro: Polygram, 1971.

<sup>113</sup> BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2ª edição. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2013. p. 49-73.

<sup>114</sup> THE DOORS. *Love Me Two Times*. In: THE DOORS. **Strange Days**. Nova Iorque: Elektra Records, 1967.

<sup>115</sup> JACKSON, M. Billie Jean. In: JACKSON, M. **Thriller**. Los Angeles, Califórnia: Westlake Recording Studios, 1982.

<sup>116</sup> THE BEATLES. *Hello, goodbye*. In: THE BEATLES. **Magical Mystery Tour**. Londres: Abbey Road Studios, 1967.

“Something”<sup>117</sup> para ensinar conjugação da terceira pessoa do singular do presente simples. Ambas não causam grande comoção nos pássaros.

Em relação à interatividade das aulas, ela é limitada. Seria melhor aos pássaros andar em ninho, cantarem aquilo que a alma demanda. No entanto, é exigido que os pássaros fiquem em silêncio, se comportem, falem aquilo que o professor considera pertinente para a aula. Por mais que haja o esforço de partir da realidade deles, por exemplo, nas aulas de profissões — quando a imensa maioria dos pássaros são jovens e ainda não trabalham — peço para que falem a respeito da profissão dos pais. É interessante notar que na maior parte das vezes, mesmo que eles falem entre si, o destinatário é o professor, por conseguinte, sua própria instância criadora<sup>118</sup> de fala.

Esse processo pode levar um sabiá laranjeira, com o canto mais belo e suave, vir a se tornar um papagaio, com afeição débil à imitação e repetição. \_\_\_\_\_.

A palavra poética que comunica conteúdos espirituais não se interessa pela língua usada para transmitir sua poesia. O caminho de acesso a esses conteúdos é sempre misterioso. Enquanto esteve no exílio, Caetano, um dos grandes alquimistas da nossa música, produziu canções melancólicas, revelando que sua alma estava no Brasil. Curioso é que, provavelmente, precisou estar com o corpo em Londres para chegar à composição de “Maria Bethânia”. Pergunto-me se ele antes da viagem já estava produzindo suas primeiras chamadas...

O grande desafio para quem está entre a química e a alquimia frente à sala de aula é justamente encontrar maneiras de permitir que esses conteúdos espirituais se manifestem, mesmo estando dentro das estruturas educacionais que tendem a sufocar a espontaneidade e a criatividade dos pássaros.

Pensando na teoria de Benjamin, imagino que a questão seja não forçar os pássaros a se conformarem à linguagem dominante, mas sim ajudá-los a descobrir os cantos que habitam dentro deles; as expressões únicas que têm o poder de comunicar o que é inefável, o que é genuinamente espiritual.

Utopia? Pode ser. O que seríamos sem elas?

*Pássaro algum voa alto demais se o faz com as próprias asas*<sup>119</sup>.

De utopias seguimos.

<sup>117</sup> THE BEATLES. Something. In: THE BEATLES. **Abbey Road**. Londres: Apple Records. 1969.

<sup>118</sup> AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora. 2004, p. 16-17.

<sup>119</sup> BLAKE, W. **O Casamento do Céu e do Inferno**. Traduzido por Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2020, p. 29.

## 25. Ecos da curiosidade, parte três: a desestrangeirização

A partir da ressonância da leitura de trabalhos a respeito do inglês como língua franca, (ou)vi, entre um dos mais entusiasmados com esta abordagem — Flávius Anjos<sup>120</sup> — a utilização de um conceito que me chamou a atenção: a desestrangeirização.

Durante algum tempo, ele representava para mim um conceito-síntese das perspectivas que visam ser alternativas a um ensino de inglês que não mais valoriza somente o falante nativo. Ou seja, a desestrangeirização como consequência dessa mudança de perspectiva.

Por toda a obra do referido autor, podem ser vistos argumentos de rejeição às práticas de ensino que têm o falante nativo como modelo. Além de referências teóricas, o autor traz o seu relato pessoal<sup>121</sup> e os relatos de outros pesquisadores e pesquisadoras que tiveram experiências negativas na época em que eram aprendizes da língua inglesa e foram, digamos, “vítimas” dessa “pedagogia inapropriada” (Anjos, 2019, p. 93).

Sendo assim, a desestrangeirização nada mais é que o processo de uma língua deixar de ser estrangeira no sentido pleno do termo. Para Anjos, isso ocorre quando um número significativo de pessoas que não nasceram em ambientes onde a língua era de uso comum passam a utilizar o idioma com cada vez mais frequência e com cada vez mais propriedade. Em decorrência, *a língua passa a fazer parte do repertório total linguístico de quem assim recorre a ela, de modo que é, em outras palavras, naturalizada*<sup>122</sup>.

<sup>120</sup> Este pesquisador é professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tem se dedicado a publicar sobre este conceito. Ele pode ser visto no título de alguns de outro trabalho (Anjos, 2017) e, com mais profundidade e amplitude, no livro “Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística” (Anjos, 2019).

<sup>121</sup> O pesquisador começou a estudar inglês com 9 anos, utilizando um método chamado Drill. Uma das muitas frases de repetição sistemática que o material didático sugeriu foi “*I will speak English just like an American*” (Eu vou falar inglês igual a um americano). Hoje ele reconhece que isso é uma investida ideológica colonialista e imperialista, que fez com que ele buscasse imitar não só o falante nativo mas também sua cultura. O pesquisador admite que essa atitude de supervalorização o acompanhou por muito tempo, fazendo com que ele se sentisse incapacitado (Anjos, 2019, p. 53).

Além disso, ele traz outros relatos, como o de Barcelos, por exemplo, que teve a experiência de ser questionada a seguinte pergunta por um norte-americano: “*What’s wrong with your brazilian accent?*” (Anjos, 2019, p. 53-54). Além disso, ressalta sentimentos de inferioridade, inadequação, medo e, até mesmo, síndrome de impostor desenvolvidas durante as aulas de inglês.

<sup>122</sup> ANJOS, F. A. dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019, p. 16.

Por conseguinte, o autor propõe algumas ações para efetivar essa proposta. Entre elas, estão: 1) construir um ambiente leve na sala de aula, em que o/a estudante não tenha medo de errar; 2) abrir espaço para o debate das identidades, visto que a aprendizagem de um novo idioma faz com que haja mudanças na própria personalidade do/a estudante. Sendo assim, é importante a conscientização que o/a aprendiz pode — e deve — preservar sua identidade nacional; 3) abordar questões sócio-históricas relevantes ao entendimento do contexto de aprendizado da língua inglesa atualmente. Isto é, as relações imperialistas e coloniais envolvidas para o idioma se tornar uma língua global; o que isso representa para humanidade, etc.

Considero todas essas ações de extrema importância. E, a meu próprio modo, tento aplicá-las, acredito até que as tenho internalizadas. Porém, acredito que essa certa radicalidade de desapropriação do idioma não tem como chegar tão longe quanto o autor defende.

Em determinados momentos<sup>123</sup>, o autor indica que a desestrangeirização implica na desconstrução das relações de poder existentes. Dada a proeminência mundial do idioma em publicações científicas, em jornais, livros, telecomunicações internacionais, diplomacia, comércio internacional e, principalmente, no entretenimento de massa, como seria possível haver essa desconstrução?

Essa conjuntura não só faz com que nós adotemos palavras do idioma, mas também que alteremos nosso modo de falar, incorporando-o à nossa sintaxe.

---

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 48

## 26. Ecos da curiosidade, parte quatro: vai um exemplo?

“É sobre isso”, “precisamos falar sobre”... são expressões já incorporadas ao nosso idioma, usadas no dia a dia, que vem de traduções literais<sup>124</sup>. A preposição “sobre” serviria para ligar dois elementos de uma oração, que, muitas das vezes, pode ser um verbo. Nessas frases, ela é usada no final da frase, sem complemento.

O papel dos novos modos de colonialismo está colocado, tendo em vista que o ato de *falar* implica *estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização*<sup>125</sup>. Dessa vez, a dominação é articulada através da cultura e dos modernos serviços de inteligência, só usando o poderio militar em casos que julguem de extrema necessidade (Timbane; Duarte, 2020, p. 86-87).

Por conta do maior poder econômico, há uma supervalorização da cultura de língua inglesa, sobretudo estadunidense, o que faz com que boa parte das expressões culturais seja consumida por, pelo menos, todo o ocidente.

Portanto, o modo em que a cultura circula tem a ver com as relações de produção: grande parte das expressões culturais produzidas em língua inglesa pelos países hegemônicos é consumida por todo o ocidente, logo faz com que elas sejam consideradas “universais”. Ainda que nações como a nossa, ditas do terceiro mundo, se desenvolvam e se industrializem, não rompemos com os pilares fundamentais do subdesenvolvimento e da dependência para com os países centrais do capitalismo.

O aumento saudável e louvável de produções culturais de países de fora desse centro em aulas de inglês não é nem perto do suficiente para fazer com que a cultura circule de outra forma. As relações assimétricas de poder não serão quebradas por causa desse movimento.

Em suma, parece-me que dado o número de falantes não-nativos do inglês, pode ser que nosso modo de usar o idioma seja tolerado. Enquanto a evidente colonização epistêmica permanece e se expressa não só reduzindo a possibilidade da fala, *mas, sobretudo, ao controle do que, como e quando as coisas podem ser ditas*<sup>126</sup>.

<sup>124</sup> “It’s about that” e “we need to talk about”

<sup>125</sup> FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 33.

<sup>126</sup> FAUSTINO, D. M. Prefácio. In: ALVES, M. C. ALVES, A. C. (Orgs.) **Epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas**. Porto Alegre: RedeUnida, 2020, p. 10-11.

Por fim, finalizo este eco da curiosidade com as seguintes perguntas: um estrangeiro que imite bem um nativo da língua inglesa vai deixar de causar boas impressões no mercado de trabalho, mesmo se houver mudança na concepção de ensino? Se a predominância política e cultural dos EUA persiste, vamos deixar de querer ser como eles? Nessa mesma direção, como os/as docentes conseguirão focar em outras culturas se a cultura estadunidense continuará tendo presença dominante em todos os veículos de comunicação de massa? Os/as estudantes se interessarão por culturas diferentes das que já estão acostumados/as?<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> Nas aulas em que falamos de nacionalidades fico com a impressão que a resposta é não.

## 27. A escola é uma empresa?

Vivo na pele, assim como muitos/as (ou será todos?) docentes, as consequências da transformação neoliberal das instituições de ensino. Há cursos baseados em atividades EAD, regidas por plataformas, em que os/as estudantes pagam para ver aulas gravadas e são acostumados a uma lógica de ensino extremamente individualista.

Em um ambiente onde o ensino é reduzido a conteúdos pré-fabricados e a presença do professor é substituída por aulas gravadas, a natureza dialógica da educação é comprometida. Enquanto as instituições têm a oportunidade de pagar menos para os docentes e lucrar mais, reduzindo a carga horária das aulas presenciais, na priorização da eficiência e do lucro sobre a interação humana, há uma inestimável redução da capacidade dialógica. De modo que o processo educativo é transformado em uma transmissão unilateral, e o/a estudante é posicionado como receptor passivo, não como coautor do conhecimento (Amorim, 2004).

Nessa conjuntura, tais instituições são transformadas numa máquina *eficiente a serviço da competitividade econômica*. Em alguns casos, *a vigilância moral e política dos professores/as é descartada*<sup>128</sup>. Pois seus empregadores não esperam mais do assalariado *uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia*. Ou seja, de modo geral, o que empregador espera e deseja é que, *em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real*<sup>129</sup>.

Nessas relações de trabalho, principalmente nas esferas privadas nas quais atuei e atuo, só é possível exercer a profissão se, pelo menos, houver a concessão de autonomia para conduzir e planejar as aulas. Nas instituições em que fiquei mais tempo eu tinha essa condição, nas que fiquei menos tempo, eu não tinha.

---

<sup>128</sup> DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016, p. 254

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 40.

É claro que, se possível, até mesmo as escolas da educação básica privadas irão torcer o nariz para a proposição da BNCC<sup>130</sup> mais debatida ao longo deste trabalho. O que dirá os cursos livres, nos quais geralmente têm um estatuto específico alertando para os/as docentes não entrarem em assuntos “polêmicos”, “políticos” ou “ideológicos”<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> Refiro-me, portanto, ao trecho em que o documento propõe uma educação linguística “consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017).

<sup>131</sup> O conceito de “educação bancária” explica bem essas premissas, pois é evidente a intenção de manter os/as estudantes imersos em uma realidade alienante, quanto mais bem-comportada e compartimentada, melhor (Freire, 1987). Para as instituições privadas de ensino que têm esses parâmetros, a camuflagem das possibilidades de reflexão a respeito das contradições e conflitos do cotidiano serve também para garantir que os/as estudantes não *problematizem* o contexto social e econômico em que essas mesmas instituições estão inseridas.

## 28. Pela autogestão!

O que mais me impressiona é o desleixo das pessoas que exercem algum cargo de “gestão” das instituições de ensino privada. Vê-se mais preocupação na qualidade dos cursos daqueles que os vendem do que aqueles que os administram. Se a minha impressão está correta, os/as trabalhadores dos setores de venda querem sentir “úteis”, que seus trabalhos fazem sentido. No dia a dia, em meios progressistas, falamos em ter ou não consciência de classe. Mas acredito que “ter” não seja a ideia mais apropriada.

Pois acredito que a consciência está sempre em movimento, sendo moldada pela luta por direitos ou pela luta pela sobrevivência. Ser alquimista da palavra ajuda a perceber essas questões, ser químico também. Só os dois vão por caminhos diferentes.

Estar nas circunstâncias de ensino em que me encontro, faz com que o desafio de ensinar inglês criticamente seja, de certa forma, velado. Não posso chegar na aula com uma camiseta do Che Guevara. Contudo, talvez nem se eu pudesse externalizar diretamente um posicionamento político eu o faria. É comum que as ideologias adentrem não só explicitamente o nosso imaginário, mas por outros meios, até mesmo inconscientes.

Numa ordem social construída pela racionalidade, a visão crítica do mundo deve ser apresentada como tal: um resultado da racionalidade. Acredito que dessa forma há possibilidade de atrair mais pessoas às pautas que permeiam este trabalho.

O problema é que toda essa condição exposta limita a possibilidade de **formação** crítica do aluno, pelo menos em um contexto em que o contato com os/as estudantes não é tão frequente ou prolongado, que nem é o meu caso. Formação demanda tempo, sempre.

Diante disso, por mais fortes que possam ser as provocações e questionamentos que levanto na sala de aula, elas não têm a solidez necessária para embasar os/as estudantes e fazê-los olharem para o mundo de outra forma.

Como saber o verdadeiro impacto que as práticas adquiridas têm nos educandos? Como saber se há uma apropriação crítica dos elementos propostos?

De fato, não tem como saber. Mas acredito que eu não tenha chegado ao ponto de poder dizer que há uma **formação** crítica por meio das aulas de inglês. Até porque, acredito que para isso ser concretizado o exercício da alteridade tenha que ser

frequente, que a hospitalidade seja tanta a ponto da casa do outro também me pertencer (Berman, 2013). Além disso, práticas de ensino que têm responsabilidade com a formação crítica são mais eficientes se forem coletivizadas. Ou seja, requerem esforços multidisciplinares, transdisciplinares ou interdisciplinares para serem efetivas.

## 29. Ecos da curiosidade: BNCC, do todo ao específico

Dardot e Laval (2016) ressaltam a influência de órgãos da economia mundial na execução e formulação de políticas para educação. No contexto brasileiro, com a BNCC não seria diferente, Silva e Cantarelli (2019, p. 783-784) negritam a origem do Movimento pela Base Nacional Comum, o qual foi iniciado e constituído em 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”.

Sob um pretexto de aumentar a qualidade da educação, são estimuladas avaliações externas para os/as estudantes concorrem entre si e reproduzem os valores da meritocracia. Nesse sentido, a implementação da agenda neoliberal por meio das políticas para educação se dá em três esferas: *currículo neoliberal da reforma do setor público – lógica gerencialista no modo de administração pública; neoliberalismo “no” currículo, com a produção do modo de ser estudante como empreendedor capaz de gerenciar sua própria vida; e o currículo como uma oportunidade de lucro, como a oferta de produtos e serviços educacionais, como materiais didáticos, consultorias e atividades de formação.*<sup>132</sup>

Farias e Silva (2020) reivindicam que, apesar de haver um estímulo da função social e política da língua, o documento apresenta orientações superficiais em relação ao ensino de língua inglesa. Para ambos, não adianta suscitar a interculturalidade sem questionar e fazer com que os/as estudantes percebam as relações de poder envolvidas. Por mais que admitam que o ILF e as demais perspectivas adotadas no documento contribuem para combater o preconceito linguístico, a língua e a cultura são apresentadas de maneira deveras harmoniosa.

Já Aniecevski e Passoni (2021) relatam que os estudos sobre ILF tardaram a chegar no Brasil, sendo ainda recentes. Ambos chamam atenção para o fato de que, pela primeira vez, a produção oral do inglês não foi deixada de lado, constando no documento. Por esse motivo, o consideram um avanço.

Oliveira e Bordini (2022) vão na mesma direção, afirmando que os estudos relacionados às implicações das dimensões pedagógicas do uso de ILF não se dedicaram o suficiente a essa temática quanto deveriam. As pesquisadoras consideraram que o ILF proporciona uma ampliação nos entendimentos sobre língua

---

<sup>132</sup> SILVA, S. G. da; CANTARELLI, J. M. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2019, p. 785.

enquanto prática social em situações de comunicação multicultural, sendo necessário: *refletir sobre as implicações pedagógicas que este conceito nos traz, juntamente à questão das políticas linguísticas de ensino de inglês no Brasil e no mundo. Na formação de professores, por exemplo, seria interessante expor aos professores em serviço e futuros professores a noção do ILF, enquanto ferramenta de comunicação global e sensibilizá-los quanto às diversas variações linguísticas do inglês pelo mundo e a nível nacional, para que estes possam se familiarizar com a temática e possivelmente alterar sua forma de ensinar, correlacionando-a aos processos de globalização, o qual também é muito marcado pela desigualdade sócio-econômica-cultural*<sup>133</sup>

Já Torres e Terres (2021) lança luz ao fato de que a BNCC ressaltar desterritorialização através do uso de ILF se assemelha a uma concepção pós-moderna, visto que a língua pode ser ajustada e readaptada de acordo com suas situações. As autoras destrincham de maneira muito engenhosa as relações de diversos conceitos citados na BNCC relacionados ao ensino de língua inglesa. Por meio dessas discussões, é ressaltado o caráter heterogêneo que o documento coloca o idioma, porém, pondera que há uma indefinição na conceituação dele, considerando que ele oscila entre as concepções de língua como interação verbal e a visão pós-moderna.

É preciso estar atento para a influência desses fatores para os componentes específicos, principalmente em relação à dimensão política e econômica no ensino de línguas. Sendo todas as ponderações e ressalvas feitas pelos pesquisadores/as relevantes e sem esquecer do caráter neoliberal da integridade do documento, corroboro com a maioria dos pesquisadores/as citados/as aqui, considerando uma evolução na concepção do ensino de língua inglesa a adoção do ILF.

---

<sup>133</sup> OLIVEIRA, F. B. BORDINI, M. De língua estrangeira para língua franca: concepções de professores/as de uma rede pública municipal do norte paranaense. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.14, dez. 2022

### 30. Um gosto de sol

Completei a minha graduação em Letras Bacharelado em Tradução Inglês/Português na metade de 2021 por esta universidade. No começo de 2022, lecionei a minha primeira aula de língua inglesa. De lá pra cá, trabalhei em quatro escolas privadas, sendo duas delas escolas de idiomas e outras duas escolas profissionalizantes, as quais oferecem cursos diversos.

De maneira geral, os espaços educativos incentivam as pessoas a buscar conhecimentos utilitários, que sirvam, em um futuro próximo ou distante, para a rentabilidade, seja ela total ou parcial. E, de fato, é bom nos ocuparmos de algo que dê algum retorno financeiro. Afinal de contas, a ordem social à qual estamos submetidos nos obriga a *cultuar o dinheiro sem tréguas e sem piedade*.<sup>134</sup>

*Mas se cantamos antes de falar, desenhamos antes de escrever*<sup>135</sup>, dançamos antes de mal caminhar, como podemos vir a separar a arte da vida?

A cada longo percurso transcorrido de bicicleta para dar aula, ou a cada longo período esperando o ônibus para voltar para casa à noite em dias chuvosos, respondo essa pergunta da maneira mais cretina possível: a arte que é possível preservar e consumir no dia a dia da nossa classe é aquela ligada ao entretenimento, a qual nos faz relaxar<sup>136</sup>. A “seriezinha” que quase vemos quando chegamos em casa cansados, com os olhos caindo de sono. Afinal, que diferença faz? A vida é mais do que isso?

Contudo, essa percepção é efêmera. Dentro da sala de aula, quando um/a estudante iniciante estranha “like” não ter somente o significado do verbo “gostar”, mas também da conjunção comparativa “como”, levando certo tempo, às vezes até esforço, para abstrair o novo significado, eu lembro que aprendi essa e tantas outras palavras sem esforço, me divertindo pesquisando traduções de letras de músicas.

Encontro-me novamente com o meu ser alquimista da palavra. Penso, então, que a arte está em todos os lugares em que achamos saídas para não sucumbir às dificuldades do dia a dia. E que, sobretudo, ela não deve ser vista apenas como um luxo ou um passatempo, mas como uma necessidade vital que enriquece nossas

<sup>134</sup> “O capitalismo é a celebração de um culto *sans rêve et sans merci*” (Benjamin, 2013, p. 15).

<sup>135</sup> Este trecho é uma adaptação da seguinte frase que circula na internet “Antes de uma criança falar, ela canta. Antes de ela escrever, ela desenha. Assim que fica de pé, a criança dança. Arte é fundamental para a expressão humana”. A autoria é atribuída à atriz Phylícia Rashad, mas até o momento não consegui confirmá-la.

<sup>136</sup> Se pensarmos em termos benjaminianos, este é um testemunho da miséria da experiência e, sobretudo, assimilação da perda da capacidade filosófica e existencial da cultura.

vidas de modos tão valiosos que são incomparáveis a qualquer valor monetário, ainda que até mesmo o nosso acesso a ela, na maior parte das vezes, dependa do dinheiro.

### 31. Diplomacia... consigo mesmo

Entre pensar o *capitalismo como religião ou como racionalidade*, percebo que eu venho construindo (pois ele é inacabável) meu conhecimento me divertindo, com as canções de que gosto, com os sentimentos, as sensações, as questões históricas e sociais em que elas estão inseridas. Isso me faz pensar que as coisas não são em vão, que a curiosidade vale a pena. Não são poucos os encantamentos que a busca pelo conhecimento produz, assim como não são poucos os desconfortos, as agonias e adversidades. Mas principalmente nos momentos de troca, em que vemos tudo sob outro espectro, vale a pena!

Perceber que eu venho construindo conhecimento dessa forma me faz lembrar dos *sonhos que eu tinha e esqueci sobre a mesa*<sup>137</sup> do computador onde eu pesquisava traduções de letras de canções. Momentos de introspecção em que sou o espectador que *atualizo*<sup>138</sup> a reprodução das obras de arte, em uma condição em que tento contrariar o meu próprio tempo: almejando a reconexão das obras com os rastros da *tradição*<sup>139</sup>. Momentos de articulação sonora em que formulo novos sonhos. *Momentos de articulação onírica em que meu delírio é a experiência por coisas reais*<sup>140</sup>:

*Luto por um pouco de conforto*

*Tenho o corpo quase morto*

*Não acerto nem pensar*

*Mesmo com tanta agonia*

*Ainda posso cantar*<sup>141</sup>

<sup>137</sup> NASCIMENTO, M; BORGES, L. Um gosto de sol. *In*: NASCIMENTO, M; BORGES, L. **Clube da Esquina**. Rio de Janeiro: EMI; Odeon, 1972

<sup>138</sup> Para Benjamin (2021, p. 57-58): “a técnica reprodutiva desliga o reproduzido do campo da tradição. Ao multiplicar a reprodução, ela substitui sua existência única por uma existência massiva. E, na medida em que ela permite à reprodução ir ao encontro do espectador em sua situação particular, atualiza o reproduzido. Ambos os processos levam a um abalo violento do que é transmitido – um abalo da tradição, que é o outro lado da crise e da renovação atuais da humanidade. Ambos se põem em uma relação íntima com os movimentos de massa de nossos tempos”.

<sup>139</sup> Viver na era da reprodutibilidade técnica possibilitou que eu tivesse acesso a obras musicais que a minha condição temporal e, principalmente, de classe jamais teriam me dado a chance de ter contato. Contrariar o meu tempo diz respeito à citação acima, em que Benjamin identifica deslocamentos de sentido e valor na circulação das obras pela tecnologia. Nesse sentido, identifiquei o esforço de contextualização como uma tentativa de busca dos rastros das obras: no rastro, apoderamo-nos da coisa; na aura, ela se apodera de nós” (Benjamin, 2009, p. 490).

<sup>140</sup> BELCHIOR. Alucinação. *In*: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Philips; Phonogram, 1976.

<sup>141</sup> BATATINHA. Diplomacia. *In*: BATATINHA. **Diplomacia**. Rio de Janeiro: EMI; Odeon, 1998.

### 32. Ecos da curiosidade, parte cinco: educação antirracista

Desde 2003, a inclusão da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais é parte obrigatória do Currículo (Silva; Silva, 2021). Com essa periodicidade a temática racial já poderia ter sido abordada nas mais diferentes formações, principalmente no campo das ciências humanas. No entanto, como afirma Melo (2015), não é a realidade da nossa área de trabalho, havendo *uma construção de que em sala de aula de inglês não há lugar para discutir temas como raça, gênero, sexualidade etc*<sup>142</sup>.

Ferreira (2007), ao se questionar a respeito do lugar de assuntos étnico-raciais nas aulas desta disciplina, verifica que muitos/as docentes fogem do tema por ele ser considerado “tabu” ou “controverso”. Por conta disso, quando entram no assunto, é para louvar a diversidade, não combater o racismo.

É preciso pontuar que esses docentes estão diante um contexto diferente, em que uma aula expositiva convencional é rara, ou parte minoritária do conteúdo, pois os docentes estão concentrados em fazerem os/as estudantes falarem ao máximo na língua em que estão ensinando.

Outra questão é no tipo de combate ao racismo, pois mesmo que defendamos a formação continuada para termos ferramentas para lidar com questões de opressão, o direcionamento da formação pode não ter eficiência.

Referente a questões raciais, além da música, minha formação continuada foi a partir de leituras coletivas em diferentes espaços. Até que, em determinado momento, conheci Frantz Fanon. Por mais que este pensador seja até mesmo exaustivamente citado, em especial em meios acadêmicos, não acho que sua visão seja preponderante e esteja dentro desses cursos formativos.

Por conta do contexto recente de apagamento das questões raciais ser a ideia de democracia racial, estamos em um momento de racializar ao máximo as questões. Evidentemente que a perspectiva fanoniana não tem desacordo com isso, mas coloca no horizonte longínquo a desracialização<sup>143</sup>. Esse entendimento não tira a validade de

<sup>142</sup> Melo, G. C. V. O LUGAR DA RAÇA NA SALA DE AULA DE INGLÊS. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As** (ABPN), v. 7, n. 17, 2015. p. 68.

<sup>143</sup> Na introdução de “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Fanon (2008, p. 26) declara: “Para nós, aquele que adora o preto é tão “doente” quanto aquele que o execra. Inversamente, o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco. Em termos absolutos, o negro não é mais amável do que o tcheco, na verdade trata-se de deixar o homem livre”

confrontar os brancos, mas ter a convicção de o fazer por causa das desigualdades sociais, não por uma condição essencialista ou metafísica.

Tendo isso em vista, como professor, o meu modo de abordar temáticas raciais é a partir de questionamentos, da maneira mais leve que for possível. Pois vejo o tamanho da complexidade que é o processo de racialização que herdamos do colonialismo e que, cada vez mais, torna-se mais sofisticado na sociedade contemporânea neoliberal.

### 33. Um tal de blues

Não sei o quão bem eu consegui expressar até aqui a dimensão que a música tem na minha vida. Na adolescência, época em que geralmente temos bastante tempo, ouvir música era um ritual para mim. Eu tinha o hábito de ouvir um, dois ou três álbuns por dia acompanhando as letras das canções. Além de ter me ajudado decisivamente a aprender inglês, reverbera outros hábitos até hoje em mim, faz com que eu privilegie a escuta como forma de aquisição de conhecimento; tenho grande afeição por complementar a leitura individual e silenciosa por uma leitura em voz alta.

Às vezes eu esqueço que a música tem tantas outras funções, que muitas pessoas só a colocam de fundo enquanto estão fazendo outra coisa. Em uma conversa entre colegas de trabalho, que falavam sobre gosto musical, um dos senhores disse o seguinte: “ah, eu não tenho tanta frescura com música, eu ligo o rádio, se o que tá tocando eu não gosto, eu desligo”. Ele prosseguiu falando alguma coisa sobre os gêneros musicais não lhe importavam, que ele nem sabia direito a diferença.

Tive um lampejo quando o ouvi, pois percebi que eu deveria não só levar a música para a sala de aula, mas incentivar uma escuta mais analítica dela. Um dos motivos que me faz ter preferência por trabalhar com adolescentes é este: eles são muito mais abertos a esse tipo de coisa do que os adultos.

Quando eu tinha cerca de 15 anos, estava recém no início de adquirir o ritual aqui descrito. Eu acompanhava algumas bandas e artistas locais de Pelotas e, por acaso, passei a frequentar com certa assiduidade os shows de uma banda totalmente diferente do que eu estava acostumado a ouvir. Eles tocavam um tal de blues.

Se não estou enganado, primeiro eu fui em um show aberto na Praça Coronel Pedro Osório com alguns amigos, depois no Teatro Guarani. Naquela época, meus amigos tinham banda também e ficávamos boquiabertos com aqueles solos de guitarra lentos.

Talvez ainda no Orkut,<sup>144</sup> comentávamos sobre a banda, naquela interação virtual pré-algorítmica mais espontânea. Com o passar dos tempos, o interesse dos meus amigos mudou, e eu seguia acompanhando algumas bandas e artistas locais.

---

<sup>144</sup> Foi uma rede social extremamente popular no Brasil entre o início dos anos 2000 até 2011, quando o Facebook começou a tomar o seu espaço.

Vim a conhecer o Gordo, era assim que chamavam o vocalista da Canastra Suja, a banda de blues-rock de Pelotas. A banda autoral que, se não estou enganado, era responsável por lotar mais casas noturnas na cidade. Repito: com música autoral.

O Gordo e alguns outros músicos e produtores culturais eram pessoas que me tratavam super bem, que conversavam comigo e debatiam entre eles coisas que eu não fazia a menor ideia, mas que eu ia pegando as referências aos poucos. Pela minha mocidade e energia alquímica, de quem acendia a chama do descobrimento a todo momento que estava próximo daquele grupo de artistas, produtores e estudantes universitários que de certa forma me incentivavam a fazer faculdade também... acho que eu despertava algum carisma deles.

Bom, volta e meia eu cruzo com algum aluno/a seguindo um caminho parecido com o meu. É bonito de ver. Eles falam com entusiasmo dos artistas que gostam e, por vezes, têm, inclusive, mais conhecimento linguístico do que eu na idade deles.

---

Não sei quais serão os próximos passos que a música vai colocar na vida deles, mas sempre me dedico o máximo para que o conteúdo da aula seja de qualidade e que haja bastante *troca de experiências*.

De quase 15 anos pra cá, muita coisa mudou. Entre elas, a própria música do Alex, que entre muitos projetos, consolidou-se no projeto Massimiliano. Hoje é praticamente impossível uma banda ou artista autoral oriundo de Pelotas lotar qualquer lugar na cidade... enfim... este texto é uma homenagem ao gordo, Alex Vaz, que nos deixou uma semana antes da conclusão deste trabalho. É de quebrar o coração ver um artista tão talentoso partir tão cedo. Mas se tem alguma coisa que me consola é que a música dele continuará viva. E que, para mim, ela sempre vai ser uma chama inacabável de descobrimentos. Obrigado, gordo!

### 34. Feliz Natal

Clima de fim de ano, uma das últimas aulas de 2023. Dezembro, quase verão: o sol já tinha certa intensidade, o suficiente para me fazer buscar as sombras das ruas, à procura de uma brisa leve que me desse motivos para sorrir.

Como havia muitos exercícios da aula antecessora para corrigir, não fiz um planejamento de forma estruturada, pois a correção tomaria quase metade do tempo, então, levei um vocabulário de Natal para os alunos/as praticarem e, ao final, projetei abordar a música natalina de John Lennon<sup>145</sup>, comparando brevemente com a versão brasileira cantada por Simone<sup>146</sup>.

Grande ideia! Partir de algo familiar, algo que todos conhecem e com o qual têm contato. A comparação entre a canção original e a versão brasileira tinha dois objetivos principais: 1) levar os/as estudantes a refletirem sobre como muitas produções culturais que compõem nosso repertório são versões, com suas próprias particularidades; 2) provocar uma reflexão sobre as adaptações relacionadas à guerra, percebendo que não se tratava apenas de uma simples canção natalina.

No título da música original, a menção à guerra é explícita: "*the war is over*". Durante a canção, Lennon faz coro com crianças, celebrando o fim da guerra dos Estados Unidos contra o Vietnã. Já na versão brasileira, a referência à guerra não está no título, mas quase no fim da música, quando Simone canta "Hiroshima" e "Nagasaki", aludindo à Segunda Guerra Mundial.

Eu pretendia explicar tudo isso e aprofundar o debate, mostrando os múltiplos aspectos contraculturais que a repercussão da guerra do Vietnã trouxe. Imagine, em pleno Natal, falar sobre guerra!

Entretanto, percebi que mesmo os/as estudantes mais críticos e inclinados à temática não se mostraram muito atentos e interessados. Os/as mais novos/as riam da música de John Lennon e tentavam lembrar a letra da versão brasileira.

Foi nessa aula que aprendi algo essencial: para estimular uma educação crítica, que leve à conscientização e à construção da curiosidade epistemológica, não é necessário ser crítico o tempo todo. Às vezes, uma aula mais leve, especialmente

---

<sup>145</sup> LENNON, J. **Happy Xmas (War is Over)**. Nova Iorque: Record Plant East/Apple Records, 1971.

<sup>146</sup> SIMONE. **Então É Natal**. In: SIMONE. **25 de Dezembro**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1995.

no fim do ano, tem seu próprio valor. Coisas que a chama lá de cima, o sol, não conta para os químicos da palavra

### 35. Considerações infundáveis, parte um: começo do fim

Iniciei a escrita de um pré-projeto para entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação quando estava eufórico com a leitura de Frantz Fanon. O aprofundamento sobre os processos de racialização que nos constituíram enquanto sociedade erguida sob o colonialismo era (e continua sendo) uma magia poderosa para mim.

Na perspectiva de que a luta política é impensável sem o movimento ativo das pessoas da cultura junto com o povo<sup>147</sup>, tive uma ideia legal de pesquisar sobre as escolas de samba de Pelotas. Na época, eu estava recém na minha primeira experiência docente como professor de língua inglesa, só lecionava quinzenalmente aos sábados. Para complementar a renda, trabalhava de *freelancer* como revisor e tradutor, quando tinha poucos trabalhos relacionados à minha área de formação, fazia entregas de bicicleta por aplicativos de entrega.

Até a seleção, seis meses depois, estava lecionando on-line em uma instituição tão uberizada quanto os aplicativos de entrega. Até o início das aulas do mestrado, fui participando de seleções para ser professor. Fui aprovado em uma delas em julho do mesmo ano, porém, fui chamado para assumir o cargo muitos meses à frente.

A partir de então, no geral, passei a ocupar 10h semanais em sala de aula, o que já era o suficiente para impedir o acompanhamento dos ensaios e atividades das escolas de samba. Com essas circunstâncias, decido traçar outros rumos: houve a mudança de orientação e a mudança da temática de pesquisa.

Mais certo de que meu futuro seria lecionando inglês, durante o período do mestrado completei uma formação pedagógica para não licenciados, a qual me permite lecionar em escolas da educação básica. A partir dessas circunstâncias, pensei em elaborar uma pesquisa que servisse também como preparação para entrar em sala de aula nesse espaço.

Diante os processos envolvidos neste trabalho, é preciso evidenciar a elaboração das narrativas como uma tentativa de *penetrar o mais profundamente possível na experiência empírica, até o ponto em que essa realidade efêmera se torne*

---

<sup>147</sup> FAUSTINO, D. M. **Por que Fanon? Por que agora?**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese (Doutorado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015, p. 175.

*suscetível à verdade*<sup>148</sup>. Assim como os títulos usados, fragmentos e frases tentando ser *uma imagem em miniatura do pensamento*.<sup>149</sup>

Por fim, faz-se necessário deixar evidente que por meio de tantos posicionamentos possíveis em relação à mudança da BNCC, naquilo que concerne ao componente da língua inglesa, houve um avanço ao considerar o inglês como língua franca, assim como incentivar o seu ensino também por meio da oralidade<sup>150</sup>, de modo crítico e multicultural. No entanto, como busquei discutir ao longo do trabalho, não podemos superdimensioná-lo, pois a própria integridade da BNCC vem com outros retrocessos. E, em suma, quando há avanços, eles podem ter seus impactos reduzidos se nós não os pautarmos coletivamente.

---

<sup>148</sup>CASTRO, C. **A alquimia da crítica**: Benjamin e as afinidades eletivas de Goethe - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013, p. 42

<sup>149</sup> Estrutura da ideia monadológica na qual “o pormenor nos faz chegar ao todo é porque permanece como rastro de um pensamento em movimento, de uma lógica que se repete” (Castro, 2013, p. 8)

<sup>150</sup> Coloco essa posição principalmente com base em Aniecevski e Passoni (2021) que ressalta a produção oral e Silva, Ladeia e Cruz (2018, p. 613) que apresenta o histórico dos documentos orientadores do ensino de inglês.

### **36. Considerações infundáveis parte 2: fábula**

Por vezes, parece-me que escrever aquilo que seja ou chegue perto de uma “conclusão” é esperar que a pesquisa seja como uma lição de moral ao final de uma fábula. Bom, se é isso que se espera, provavelmente não vou dar conta dessa expectativa. Mas, sim, posso me aproximar de termos mais tradicionais.

Busquei ressoar as pesquisas anteriores que tinham relação com as temáticas aqui tratadas, no entanto o critério de leitura não revela até que ponto há semelhanças nesses trabalhos com esta pesquisa, mas revela os caminhos dados para chegar até. Portanto, as partes que nomeei “ecos da curiosidade” têm esse intuito, por mais que estejam abertas ao imprevisível. Trata-se, portanto, de uma forma de fazer a chamada revisão bibliográfica aludindo às curiosidades que Paulo Freire (2011) conceituou, assim como a polifonia bakhtiniana que permeia o trabalho de Marília Amorim (2004).

Esses autores/as junto dos referenciais teóricos a seguir circulam pelas temáticas de linguagem, racialidade e educação: Walter Benjamin (2013) e Frantz Fanon (1965). O intuito não era forçar o diálogo entre todos eles, mas sim explorar como a voz de cada um se ajustava ao tom de cada parte da pesquisa.

Como ensinar inglês de modo crítico, que contribua para a conscientização de classe, raça e gênero? Esta é uma pergunta pra vida, não só para estar escrita nos documentos por aí. Por isso, pelas minhas narrativas e leituras almejei a constelação das estrelas do conhecimento, do encantamento e da rigidez analítica.

Se eu fosse enumerar objetivos? Tá bom: articular narrativas e discussões a respeito de como ensinar inglês de forma consciente e crítica na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. Discutir em que medida a mudança da BNCC auxilia e fornece ferramentas para esse intuito e, por fim, como abordar a temática racial pode contribuir, servindo como elo das temáticas.

Durante o trabalho, não foquei apenas nos processos de ensino formais, pois na minha vida os espaços de educação formal serviram como complemento dos aprendizados da vida. Além disso, pensar na educação formal como o caminho de aprendizado de línguas é antiquado e fora da realidade. A grande maioria dos/das estudantes que estão diante de mim na sala de aula têm algum nível de conhecimento prévio do idioma conquistado pela interação com produções ou produtos da indústria cultural moderna.

*Ensinar exige conhecimento do inacabamento.* Por isso, escrevo este trabalho ciente de que ele não se encerra neste espaço destinado às considerações finais, ou tampouco nas referências.

Tampouco projeto que ele vá servir como uma receita para outros profissionais encarregados de ensinar inglês. *O professor crítico que se preze, é aventureiro; tem predisposição à mudança e à aceitação do diferente*<sup>151</sup>. De tal modo, é natural que as narrativas que foram elaboradas aqui sejam observadas a partir de diversos ângulos. Elas não tem pretensão de servir como verdade absoluta, com selo de qualidade e assertividade. Elas refletem um momento específico do docente, do/a discente e de suas relações com o mundo, com o tempo em que vivemos.

Nesse espectro, é preciso considerar o incentivo as sociabilidades educativas para além da escola, levando em consideração o uso adequado das tecnologias e a autonomia dos/as estudantes para aprender.

Tenho orgulho de ter apontado caminhos para os/as aprendizes muito além das circunstâncias de ensino que estavam postas. Assim como repenso alguns recuos que me vi obrigado a dar para não causar constrangimentos dentro de uma situação de ensino privado.

O importante é ter a firmeza de que não se trata apenas de repetir aquilo que deu certo e tentar mudar o que julgo agora, no momento da escrita, como algo que poderia ser melhor. Seria simplista demais. A única coisa a ser repetida é a dedicação e atitude radical de transgressão.

Diferente de um arquiteto ou engenheiro, que constrói a partir de um desenho, de uma planta, não há planta para a construção do conhecimento. Mas o encontro com o outro e com a arte, sem dúvidas, são terrenos extremamente férteis para tal propósito.

---

<sup>151</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p. 35.

### 37. Considerações infundáveis, parte três: etnografia surrealista

*Toda pesquisa só tem começo depois do fim*<sup>152</sup>. Uma pesquisa é sempre aquilo que o acaso e o encantamento da descoberta despertam. Como se fosse um rondó, reflito sobre a pesquisa, sobre o método e volto ao primeiro dia em que participei do GIPNALS.

Fazer da pesquisa um experimento alquímico, mesmo deslocando o alquimista dos procedimentos esotéricos, mágicos e simbólicos; a pesquisa que exige a ele sujar os seus pés na lama do racional, do analítico, incluindo até, por vezes, jogá-lo no cubículo da objetividade. Fazer uma pesquisa *hard science*, cheia de fórmulas do absurdo, que faça o químico dar às mãos a todo tipo de credence para chegar ao ouro e à eternidade da incerteza.

Há certa poesia em explorar contradições, é claro, mas nem só com essa brincadeira de opostos se posiciona o surrealismo diante da pesquisa. Por meio da articulação do fragmento é possível ver que nós mesmos nos fazemos de fragmento, que nossa vida é feita de acabamentos e inacabamentos. Melhor ainda é ver onde o inacabado transborda, nos tornando não só alquimistas ou químicos, mas também alquimistas ou químicos, mas sobretudo, qualquer outra coisa. O inacabado transbordando no mar de ideias entre uma alegoria e outra revela que, na verdade, todos os adjetivos fazem parte de nós. Somos multidões. Contemos multidões dentro de nós e precisamos da solidão e do silêncio por mais que eles nos assustem. E aí eles nos assustam e corremos atrás do caos, o abraçamos e depois pedimos silêncio.

*Tanta coisa que eu tinha a dizer, mas eu sumi na poeira das ruas*<sup>153</sup>. *As coisas passando, eu quero, é passar com elas!*<sup>154</sup> *Eu quero!*

***Toda pesquisa só tem começo depois do fim.*** E esse começo se encerra aqui:

*É preciso não ter medo,  
é preciso ter a coragem de dizer.*

---

<sup>152</sup>AMORIM, 2004, p. 11

<sup>153</sup> VIOLA, P. da. Sinal Fechado. In: VIOLA, P. da. **Foi um rio que passou em minha vida**. Rio de Janeiro: EMI; Odeon, 1970.

<sup>154</sup> MACALÉ, J. Movimento dos barcos. In: MACALÉ, J. **Jards Macalé**. Rio de Janeiro: Phonogram, 1972.

*Há os que têm vocação para escravo,  
mas há os escravos que se revoltam contra a escravidão.*

*Não ficar de joelhos,  
que não é racional renunciar a ser livre.  
Mesmo os escravos por vocação  
devem ser obrigados a ser livres,  
quando as algemas forem quebradas.*

*É preciso não ter medo,  
é preciso ter a coragem de dizer.*

*O homem deve ser livre...  
O amor é que não se detém ante nenhum obstáculo,  
e pode mesmo existir quando não se é livre.  
E no entanto ele é em si mesmo  
a expressão mais elevada do que houver de mais livre  
em todas as gamas do humano sentimento.*

*É preciso não ter medo,  
é preciso ter a coragem de dizer.<sup>155</sup>*

---

<sup>155</sup> MARIGHELLA, C. Rondó da liberdade. **marxists.org**. [São Paulo]: 2015 [1939]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marighella/1939/mes/rondo.htm> Acesso em: 1 ago. 2024.

## Referências

- ALIEN, B. Carta para Amy. *In*: ALIEN, B. **Abaixo de Zero: Hello Hell**. Rio de Janeiro: Polysom, 2019.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. VOZES E SILÊNCIO NO TEXTO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANA. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002, p. 14.
- ANIECEVSKI, M.; PASSONI, T. P. O Novo Ensino Médio e a Língua Inglesa: uma análise sobre o ensino de oralidade em um material didático sob a perspectiva do inglês como língua franca. **LínguaTec**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 30–49, 2021. DOI: 10.35819/linguatec.v6.n2.5355. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5355>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- ANJOS, F. A. dos. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019.
- ANJOS, F. A. dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma Pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 95–117, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BARRENTO, J. **O gênero intranquilo: anatomia do ensaio e do fragmento**. Lisboa: Edição 1387, 2010.
- BATATINHA. Diplomacia. *In*: BATATINHA. **Diplomacia**. Rio de Janeiro: EMI; Odeon, 1998.
- BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Traduzido por Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini; 2. ed. - - Tubarão: Copiart ; Florianópolis : PGET/UFSC, 2013.
- BELCHIOR. Alucinação. *In*: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: Philips; Phonogram, 1976.
- BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2. ed. São Paulo: Duas cidades, 2013.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única** :Infância berlinense - 1900. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, W. O Narrador. *In: Magia e Técnica, Arte e Política* - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Coleção L&PM Pocket, v. 1216, Porto Alegre: L&PM, 2020.

BLAKE, W. **O Casamento do Céu e do Inferno**. Traduzido por Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2020, p. 29.

BRANCO, L. C. *et al.* A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin. Quatro traduções para o português. Belo Horizonte: **Fale/UFMG**, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)

BUSSOLETTI, D. M. **INFÂNCIAS MONOTÔNICAS** - Uma rapsódia da Esperança - Estudo psicossocial crítico sobre as representações do outro na escrita de pesquisa. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 395. 2007.

CARVALHO, E. R. N. de. **Desestrangeirização**: reflexões de uma professora de língua inglesa em processo de descolonização. 2013. 155 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1620075>. Acesso em: 22 set. 2023.

CASTRO, C. **A alquimia da crítica**: Benjamin e as afinidades eletivas de Goethe / Claudia Castro. 1. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013. Ebook.

CLIFFORD, James. **A Experiencia Etnográfica**: Antropologia e Literatura no Século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

CRYSTAL, D. Local Englishes. Disponível em: <http://www.davidcrystal.com/>. Acesso em: 13/set/2017, 2008.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DJAVAN. Sina. *In: DJAVAN. Luz*. São Paulo: Sony, 1982.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019. DOI:

10.18309/anp.v1i48.1255. Disponível em:  
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 2 ago. 2023.

DYLAN, B. *It's Alright, Ma (I'm only bleeding)*. In: DYLAN, B. **Bringing It All Back Home**. New York: Columbia Recording, 1965.

ETHNOLOGUE. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/eng/>. Acesso em: 22/08/2023

FANON, F. **Os condenados da terra**. Traduzido por Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1965.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. 1Ed Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FARIAS, P. F. SILVA, L. da "I'M GONNA LEAVE YOU WITH THE BACKLASH BLUES": UMA ANÁLISE ACERCA DA CONCEPÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA BASE. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 137-157jan./mar. 2020

FAUSTINO, D. M. Prefácio. In: ALVES, M. C. ALVES, A. C. (Orgs.) **Epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas**. Porto Alegre: RedeUnida, 2020. 213 p.

FAUSTINO, D. M. **Por que Fanon? Por que agora?**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese (Doutorado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FAUSTINO, D. M. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do "Ser" negro. **Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, Brasil.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores *Revista Educação*. Pública. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, maio/ago. 2012.

FERREIRA, A. J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, M. A. **Letramento racial crítico**. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FRANCO-AIXELÁ, Javier. Itens Culturais-Específicos em Tradução. Traduzido por Mayara Matsu Marinho e Roseni Silva. In: **Traduções**, ISSN 2176-7904, Florianópolis, v. 5, n. 8,

p.185-218, ene./jun., 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Série Ecumenismo e Humanismo, v. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Série Ecumenismo e Humanismo, v. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GATTI, L. Walter Benjamin e o surrealismo: Escrita e iluminação profana. In: IANNINI, G.; GARCIA, D.; FREITAS, R. **Artefilosofia**: Antologia de textos estéticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. p. 145-169.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 9-32, 2007.

GINSBERG, A. **Uivo e outros poemas**. Seleção, tradução, prefácio e notas de Claudio Willer. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 166.

GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. In: GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004, p. 335.

hooks, b. Pedagogia engajada. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 25-50.

IASI, M. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 176p

JACKSON, M. Billie Jean. In: JACKSON, M. **Thriller**. Los Angeles, Califórnia: Westlake Recording Studios, 1982.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, p. 200-207, 2009.

JORDÃO, C. M. ILA –ILF –ILE –ILG: Quem dá conta? **RBLA**.v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KARNAL, L.; PURDY, S.; FERNANDES, L. E.; MORAIS, M. V. de. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. São Paulo: Contexto, 2007.

KACHRU, Braj B. The power and politics of English. **World Englishes**, Great Britain, v. 5, p. 120-141, 1986. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-971X.1986.tb00720.x>. Acesso em: 7 ago. 2024.

KINKY. **Cambridge Dictionary Online**. Cambridge University, 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/kinky> . Acesso em: 1 ago. 2024.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN. H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC. 1988. p. 211-236.

LENNON, J. **Happy Xmas (War is Over)**. Nova Iorque: Record Plant East/Apple Records, 1971.

LIMA, J. H. G. de; SAVIO, G.; ROSSO, G. P. P. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental I. n. 36 (2020): set./dez. / Dossiê O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n.36, p. 269-282, set./dez.2020.

LIMA, J. H. G., ROSSO, G. P. P., PASINI, L. G. R. Inglês como língua franca (ILF) e translanguagem no ensino remoto emergencial. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 20, n. 1, p. DT5, 2021.

LOWY, M. (Orgs.) **O capitalismo como religião** / Walter Benjamin. Traduzido por Nélio Schneider e Renato Ribeiro Pompeu. - 1. ed. - São Paulo:Boitempo, 2013.

LÖWY, M. A. **Estrela da Manhã: surrealismo e marxismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MACALÉ, J. *Let's play that*. In: MACALÉ, J. **Let's play that**. Rio de Janeiro: Transamérica, 1994.

MACALÉ, J. Movimento dos barcos. In: MACALÉ, J. **Jards Macalé**. Rio de Janeiro: Phonogram, 1972.

MARIGHELLA, C. Rondó da liberdade. **marxists.org**. [São Paulo]: 2015 [1939]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marighella/1939/mes/rondo.htm> Acesso em: 1 ago. 2024.

MARTINS, F. da S. **A pedagogia do fuxico: saberes e vivências de um Griô Aprendiz ao ritmo de Sirley Amaro**. 2022. 156p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <  
<https://quaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9501>>

MATOS, D. C. V. da S; SOUSA, C. M. C. L. L. de (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

MELO, G. C. V. O LUGAR DA RAÇA NA SALA DE AULA DE INGLÊS. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 7, n.17, pp. 65–81, 2015. Recuperado de <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/72>

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, V. **O inciado**. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-inciado>. Acesso em: 1 ago. 2024.

NASCIMENTO, M; BORGES, L. Um gosto de sol. *In*: NASCIMENTO, M; BORGES, L. **Clube da Esquina**. Rio de Janeiro: EMI; Odeon, 1972.

OLIVEIRA, F. B. BORDINI, M. De língua estrangeira para língua franca: concepções de professores/as de uma rede pública municipal do norte paranaense. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.14, dez. 2022.

OSOWSKI, C. I. Linguagem. *In*: **Dicionário Paulo Freire**. REDIN, D. R. S. E., ZITKOSKI, J. J. (orgs.) . – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 247.

PIEADADE, A. Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicos. **Per Musi** – Revisa Acadêmica de Música, Belo Horizonte, n. nº23, jan -jul 2011. 103-112. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/grcRzmqHb3kXkbjRbQsBMNM/abstract/?lang=pt#> Acesso em 20 de maio de 2021.

PIRES, E. G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014.

REDNECK. **Cambridge Dictionary Online**. Cambridge University, 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/redneck> Acesso em: 1 ago. 2024.

ROBINSON, Douglas. **Translation and empire: Postcolonial theories explained**. Nova York: Routledge, 2011, p. 35.

ROCK, E. *That's my way*. *In*: ROCK, E. **Contra Nós Ninguém Será**. São Paulo: Baguá Records, 2012.

SANTANA, J. S.; KUPSKE Felipe Flores. DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LÍNGUA FRANCA E OS PARADOXOS IN-BETWEEN: (TENSIONANDO) O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA BNCC. **Revista X, Paraná, v.15, n.5**, p. 146-171, 2020.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a língua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, S. G. da; CANTARELLI, J. M. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2019, p. 785.

SILVA, A. L. da; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **REVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA**, v. 13, n. 30, pp. 553–570, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056>

SILVA, S. R. da; PACHECO, C. A. Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3046047, 2020. DOI: 10.14244/198271993046. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3046>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SILVA, C. A. O. da. **Donde musica hubiere, cosa mala no existiere**: uma collage do Concerto Vox Chorum do Coral UFPel. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SILVA, L. S.; LADEIA, S. R.; CRUZ, G. F. INTERCULTURALIDADE, ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. fólio - Revista de Letras, [S. l.], v. 10, n. 1, 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.4061. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4061>. Acesso em: 2 ago. 2023.

SILVEIRA, O. Cabelo que negros. In: **Cadernos Negros 25**: poemas afro-brasileiros. Esmeralda ribeiro, Márcio Barbosa. São Paulo: Quilombhoje, 2002, p. 134.

SIMONE. Então É Natal. In: SIMONE. **25 de Dezembro**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1995.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. **Línguas & letras**.v.19, n. 14, p. 93-113, 2018b.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

THE BEATLES. *Hello, goodbye*. In: THE BEATLES. **Magical Mystery Tour**. Londres: Abbey Road Studios, 1967.

THE BEATLES. *Something*. In: THE BEATLES. **Abbey Road**. Londres: Apple Records. 1969.

THE DOORS. *Love Me Two Times*. In: THE DOORS. **Strange Days**. Nova Iorque: Elektra Records, 1967.

TIMBANE, A. A.; DOS SANTOS DUARTE, R. K. O poder da língua inglesa no Brasil. SEDA - **Revista de Letras da Rural-RJ**, v. 5, n. 11, p. 76-105, 6 ago. 2020. Disponível em: <http://revistaseda.org/index.php/seda/article/view/136>. Acesso em: jun. 2021.

TORRES, M. C. TERRES, M. L. A Língua Inglesa na BNCC: uma análise das concepções de língua. **Forum lingüístic.**, Florianópolis, v.18, n. 3, p.6466- 6478, jul./set.2021.

VELOSO, C. *It's a long way*. In: VELOSO, Caetano. **Transa**. Rio de Janeiro: Polygram, 1972.

VELOSO, C. **Maria Bethânia**. *In*: VELOSO, C. **Caetano Veloso**. Rio de Janeiro: Polygram, 1971.

VIOLA, P. da. Sinal Fechado. *In*: VIOLA, P. da. **Foi um rio que passou em minha vida**. Rio de Janeiro: EMI; Odeon, 1970.

WILLER, C. Conversando sobre escrita criativa: um depoimento. **Scriptorium**, Porto Alegre, v 2, n. 1., p. 71-80, jan. – jun. 2016.