

Érika Amâncio Caetano
(Organizadora)

**PÓS-MEMÓRIA E
DECOLONIALIDADE NO ENSINO
DE LÍNGUAS NO BRASIL:**

AS ORIGENS DO STATUS QUO



**PÓS-MEMÓRIA E DECOLONIALIDADE NO
ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL:
AS ORIGENS DO *STATUS QUO***

Érika Amâncio Caetano
(Organizadora)

**PÓS-MEMÓRIA E DECOLONIALIDADE NO
ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL:
AS ORIGENS DO *STATUS QUO***

Autores

Andréa Mattos
Carlos Castro
Érika Amâncio

Felipe Oliveira
Henrique Leroy
Leina Jucá

Mariana Coura
Olívia Sá Motta
Patrícia Costa Leite

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Érika Amâncio Caetano [Org.]

Andréa Mattos; Carlos Castro; Érika Amâncio; Felipe Oliveira; Henrique Leroy; Leina Jucá; Mariana Coura; Olívia Sá Motta; Patrícia Costa Leite

Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do *status quo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 249p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-392-5 [Impresso]

978-65-5869-423-6 [Digital]

1. Ensino de línguas brasileiras. 2. Pós-memória. 3. Decolonialidade. 4. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

INTRODUÇÃO 11

Colonizador, Jesuíta ou Ditador? Refletindo sobre o impacto da herança colonial na formação da identidade docente e cultura escolar no ensino de línguas no Brasil

Érika Amâncio Caetano

MOMENTO I: TEORIA NA PRÁTICA (Sequências Didáticas em Foco)

CAPÍTULO 1. Diamantina 33

PÓS-MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATOS DE AUTORITARISMO E COLONIALIDADE

Carlos Henrique Silva de Castro

CAPÍTULO 2. São João del-Rei 67

LÍNGUA, CULTURA E DISCURSO EM DEBATE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS/ INGLÊS

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Felipe de Souza Oliveira

CAPÍTULO 3. Mariana/Ouro Preto 97

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES BRASILEIROS DE INGLÊS: RESISTIR, REEXISTIR, COEXISTIR

Leina Jucá

CAPÍTULO 4. Belo Horizonte 131

DECOLONIZAR A SALA DE AULA DE PLA POR MEIO DE PORTFÓLIOS AUTORREFLEXIVOS: PRÁXIS EM DESCONSTRUÇÃO

Henrique R. Leroy

MOMENTO II: PRÁTICA NA TEORIA
(Pós-memória e Decolonialidade)

CAPÍTULO 5	155
DECOLONIALIDADE, PÓS-MEMÓRIA E PRETUGUÊS NOS “300 ANOS DE MINAS GERAIS”: PELA VISIBILIZAÇÃO E PELO RESPEITO ÀS HISTÓRIAS E PARADIGMAS OUTROS	
<i>Henrique Rodrigues Leroy</i>	
CAPÍTULO 6	179
HISTÓRIA, MEMÓRIA E PÓS-MEMÓRIA: PRESENTE, PASSADO E FUTURO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES DE INGLÊS	
<i>Andréa Machado de Almeida Mattos</i>	
<i>Mariana Adriele Coura</i>	
CAPÍTULO 7	223
PÓS-MEMÓRIA E CULTURA ESCOLAR: COMPREENDENDO A CULTURA DO PROFESSOR-ALUNO	
<i>Érika Amâncio Caetano</i>	
<i>Olívia Leandro Sá Motta</i>	

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras da UFMG pelo suporte financeiro que possibilitou a publicação deste trabalho;

Agradeço também à UFMG pelo apoio à pesquisa realizada por meio do Edital 03/19 para recém-doutores e recém-contratados e a todo o investimento em mim realizado desde minha graduação até meu pós-doutorado – é uma honra ter a oportunidade de, como professora da casa, retribuir com meu trabalho;

Finalmente, agradeço aos colegas que tão gentil e prontamente se dispuseram a abraçar este projeto, produzindo capítulos extremamente relevantes para os estudos envolvendo a formação de professores de línguas para a justiça social.

A todos vocês meu muito obrigada.

Érika Amâncio

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta uma investigação envolvendo a relação entre pós-memória, identidade dos professores de línguas brasileiros e cultura de sala de aula. Para tanto, foram convidados cinco professores atuantes em universidades públicas de Minas Gerais – mais especificamente em Ouro Preto, Diamantina, São João Del Rei e Belo Horizonte. Foi desenvolvida uma sequência didática envolvendo literatura pertinente e discussões acerca dos conceitos de memória e pós-memória, identidade e cultura, para que professores e seus alunos de graduação e pós-graduação pudessem problematizar a influência do legado colonial, tão notório em Minas Gerais, na formação identitária dos professores de línguas aqui presentes e nas regras, valores e práticas que permeiam suas aulas. O primeiro capítulo apresenta uma introdução à concepção da pesquisa em si. Seguem-se a ele cinco capítulos escritos pelos professores convidados a participar dessa investigação, em que eles relatam de forma subjetiva suas experiências e percepções com a condução do trabalho em suas turmas. Tais relatos abrem espaço para os capítulos finais, escritos pelos próprios participantes e por autores convidados, abordando temáticas emergentes da pesquisa, como memória e pós-memória no ensino de línguas, identidade, cultura e perspectivas decoloniais para desconstruir memórias, identidades e práticas culturais não mais (e nunca antes) adequadas. Espera-se que o presente estudo possa enriquecer as discussões envolvendo a formação de professores de línguas sob o ponto de vista do legado sócio-histórico dentro da educação brasileira.

INTRODUÇÃO

Colonizador, Jesuíta ou Ditador? Refletindo sobre o impacto da herança colonial na formação da identidade docente e cultura escolar no ensino de línguas no Brasil

Érika Amâncio Caetano
(UFMG)

1. Introdução

Eram duas horas da tarde de um dia comum em Diamantina. Eu e meu amigo Carlos acabáramos de almoçar no centro da cidade e paramos perto dali para um café. Sem querer, acabei prestando atenção a um pedaço de conversa:

- *Você é filho de Fulano?*
- *Sou sim.*
- *Neto de Cicrano.*
- *Isso mesmo.*
- *Conheço demais. Meu avô foi escravo do seu avô.*

Perguntei ao Carlos se ele tinha ouvido essa conversa e ficamos boquiabertos, refletindo sobre o que aquilo de fato significava. Onde, em pleno século XXI, eu iria participar de uma interação como essa, que acontecia tão naturalmente diante dos meus olhos? Esse pensamento rapidamente me levou a outro: onde, em pleno século XXI, as relações sociais haviam de fato se modificado? Até que ponto a perpetuação da ideologia dominante, a hegemonia do poder e a rede de privilégios em torno de uma minoria DE FATO haviam sido

desconstruídas e/ou modificadas? Tais reflexões serviram de combustível para novos posicionamentos sobre as possíveis implicações de nosso legado colonial na educação brasileira – e mais especificamente no ensino de línguas no Brasil. Foi esse o ponto de partida para a concepção desta pesquisa, pautada na formação de professores para a justiça social.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou delinear uma proposta de trabalho pautada na relação entre memória, pós-memória e formação das identidades dos professores de línguas e da cultura de sala de aula (LI) no Brasil atual. Trabalhos recentes, como os de Monte-Mór (2013) e Jucá (2017), apontam para a herança deixada por marcos históricos na educação. Na mesma linha, Mattos (2015) impulsiona a discussão sobre o legado sócio-histórico brasileiro na educação ao problematizar o impacto da ditadura militar na prática pedagógica dos atuais professores de línguas no Brasil. Portanto, a fim de observar mais profundamente essa relação entre memória, pós-memória e formação de professores de línguas em solo brasileiro, foi estabelecida uma análise comparativa entre a literatura já existente e narrativas de professores de inglês e português em formação, a partir da colaboração de professores participantes que lecionam na graduação em Letras em universidades públicas. Espera-se que o presente estudo possa enriquecer as discussões envolvendo a formação de professores de línguas sob o ponto de vista do legado sócio-histórico dentro da educação brasileira.

2. Justificativa e Formulação do Problema

Alguns episódios marcantes na história do Brasil, como o golpe militar de 1964 e o regime ditatorial que se sucedeu por mais de duas décadas, ainda repercutem no dia-a-dia dos brasileiros. Tomemos, por exemplo, o campo da educação. Ao pensarmos na arquitetura das instituições escolares de educação básica, na segmentação dos currículos (RODRIGUES, 2014) e na perpetuação de uma cultura de sala de aula baseada na

hierarquização, no engessamento de práticas pedagógicas e no autoritarismo (CAETANO, 2017), é possível associar tais aspectos ao período de ditadura militar vivido no país.

Em se tratando mais especificamente do ensino de línguas, o papel de eventos históricos marcantes em nossa trajetória fica ainda mais evidente. Em Mattos (2014), a autora discute a relação entre identidade docente e a herança de dominação política no Brasil, mostrando que a prática pedagógica do professor de línguas deve desconstruir essa dominação e possibilitar que se ouça a voz dos brasileiros, silenciada durante o regime ditatorial.

Além da ditadura militar, outros eventos marcaram a história do Brasil e de certa forma moldaram alguns aspectos da cultura escolar. Monte-Mór (2013) inicia sua discussão sobre a influência da história política brasileira na educação questionando se “a possível explicação para os resultados insatisfatórios da cidadania crítica e agência na educação, apontados em pesquisas acadêmicas, são fruto da história da construção identitária do professor e cidadão brasileiro” (p. 2). Nesse contexto, a autora, citando as missões jesuítas, o colonialismo e o autoritarismo vivenciado durante a ditadura militar, menciona que os educadores brasileiros carregam em sua identidade profissional traços desses três momentos. Tais traços – jesuítico, colonial e autoritário – influenciaram, segundo a autora, a formação desses profissionais e acabaram por afetar o cenário educacional como um todo, perspectiva fomentada também por Jucá (2017). Monte-Mór acrescenta, ainda, que a própria Pedagogia do Oprimido, proposta por Freire, constituiu uma resposta à “inexperiência democrática” do cidadão brasileiro, oprimido pela dominação política e acomodado aos padrões vigentes. Ao observarmos que o conceito de cultura refere-se às “peculiaridades da história do grupo” (CANEDO, 2009, p. 224), que devem remontar ao background histórico de constituição e desenvolvimento desse grupo, fica claro que o estabelecimento de uma cultura de sala de aula envolve traços linguísticos, comportamentais, identitários,

materiais, temporais e até mesmo mercadológicos influenciados pelas memórias e vivências dos sujeitos ali envolvidos.

Considerando a interseção entre memória, pós-memória e educação no Brasil, a presente investigação buscou contemplar, por meio de narrativas de professores de línguas em formação, a influência das memórias sócio-históricas na construção de sua identidade profissional e conseqüente formação da cultura de suas salas de aula. Para tanto, discutiremos inicialmente os conceitos de memória, pós-memória, cultura e identidade, associando tais conceitos ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil – mais especificamente à formação dos professores de línguas em solo brasileiro. Em seguida, será apresentado um panorama dos estudos envolvendo narrativas na educação de professores de línguas em formação, buscando demonstrar o potencial das narrativas de experiências vivenciadas por esses profissionais, tanto enquanto aprendizes quanto no papel de educadores, na compreensão de suas escolhas, posturas e práticas em âmbito profissional.

Tal referencial teórico será, assim, o alicerce de fundamentação dos demais capítulos desse trabalho, que contará com relatos da experiência de cada um dos professores participantes não só no processo de construção e análise das narrativas, mas também, sob um viés autoetnográfico, em seu processo de formação docente dentro de seu contexto de atuação.

3. Objetivos

Este trabalho teve como objetivo geral analisar criticamente o possível impacto da memória e da pós-memória na formação das identidades de professores de línguas no Brasil e na cultura de sala de aula.

Como objetivos específicos, buscou-se:

1. Investigar os conceitos de memória, pós-memória, cultura e identidade dentro do campo de formação de professores de línguas;

2. Investigar a contribuição das narrativas em estudos envolvendo identidades de professores de línguas em formação;

3. Oferecer aos alunos participantes da presente pesquisa oportunidades para construir colaborativamente conhecimento sobre os conceitos de memória, pós-memória, identidade e cultura, de forma a relacioná-los à sua formação por meio de narrativas;

4. Analisar as informações trazidas pelas narrativas dos alunos participantes da pesquisa à luz dos conceitos supracitados;

5. Possibilitar, por meio da aplicação de uma sequência didática, a construção de saberes e a promoção de reflexões entre professores e alunos, visando à compreensão de sua realidade e à consequente transformação de seu entorno.

4. Referencial Teórico

Conforme especificado anteriormente nesta proposta de trabalho, a revisão da literatura contará com três momentos – Memória e pós-memória no ensino de línguas; identidade, cultura e formação de professores de línguas e o uso de narrativas na educação de professores de línguas em formação. Ainda que o conceito de pós-memória não tenha sido utilizado dentro da área de formação de professores de línguas, sabe-se que as narrativas constituem uma valiosa ferramenta para a compreensão de identidades, posturas e práticas desses profissionais. Por esse motivo, acredita-se que, a partir de narrativas contendo memórias históricas e experiências de professores em formação ou em serviço, uma análise mais aprofundada das condutas e escolhas desses profissionais possa ilustrar a influência de fatos históricos na cultura do professor¹ por eles estabelecida.

¹ Termo utilizado por Caetano (2017).

4.1 Memória e Pós-memória no Ensino de Línguas

Em sua dissertação envolvendo pós-memória e subjetividade, Araújo (2014) inicia o trabalho com “O rio do esquecimento”, de Eduardo Galeano, em que ele relata uma experiência de exílio na Espanha. Ao percorrer os vilarejos e ver nas tavernas e cafés nomes Uruguai, Venezuela e Buenos Aires, ele conclui que

(...) tudo aquilo era dos galegos que tinham regressado da América e sentiam, ali, saudades pelo avesso. Eles tinham ido embora de suas aldeias, exilados como eu, embora afugentados pela economia e não pela polícia, e depois de muitos anos estavam de volta à sua terra de origem, e nunca tinham esquecido nada. Nem ao ir embora, nem ao estar lá, nem ao voltar: nunca tinham esquecido nada. E agora tinham duas memórias e duas pátrias (ARAUJO, 2014, s.p.).

Segundo Araújo (2014), “o relato da experiência ressignifica no presente uma memória transformada em discurso, ou seja, uma experiência transformada em pós-memória” (p. 76). A autora refere-se à memória enquanto o discurso dos excluídos e à pós-memória enquanto “a experiência do relato pós-ditatorial” (p.76). Sarlo (2007), por sua vez, define pós-memória como a memória da geração que sucede àquela que vivenciou determinados eventos históricos, ou seja, “a memória dos filhos sobre a memória dos pais” (p. 91). Hirsch (2008) corrobora essa ideia, argumentando que “pós-memória descreve a relação da segunda geração com experiências poderosas, frequentemente traumáticas, que precederam seu nascimento mas que mesmo assim foram transmitidas a eles tão profundamente que parecem constituir memórias por direito próprio” (p. 103). Nesse sentido, a autora se refere à pós-memória como “a experiência daqueles que crescem e vivem dominados pelas narrativas que precederam o seu nascimento” (HIRSCH, 1997, p. 22), e pontua que essa memória não vivida, mas transmitida pela geração que sofreu os eventos e, portanto, absorvida, pode, também, ser considerada uma forma de experiência.

Ao tomarmos a memória como “representação da ação humana” (ARAÚJO, 2014, p. 73), é possível compreender que o conceito de pós-memória enquanto uma coletânea de eventos traumáticos que ocorreram no passado, mas produzem, ainda hoje, efeitos no presente, pode enriquecer significativamente as discussões envolvendo a formação de professores de línguas – mais especificamente a construção da identidade desse profissional a partir desse conceito. Trabalhos como os de Monte-Mór (2013), Mattos (2015) e Jucá (2017) demonstram como eventos marcantes na história do Brasil, como as missões jesuítas, a colonização portuguesa e a ditadura militar deixaram traços nas condutas e posturas de professores de línguas – mesmo que tais memórias tenham sido transmitidas e não vivenciadas, são experiências que moldam, ainda que de forma inconsciente, suas ações no cenário educacional e influenciam a cultura de suas salas de aula. Nesse sentido, entende-se que tanto as noções de memória quanto de pós-memória podem criar novas perspectivas para a formação crítica de professores de línguas e para a educação crítica em línguas de forma geral.

4.2 Identidade, cultura e formação de professores de línguas

Um conceito subjetivo como o de identidade deve contar com interseções entre os diferentes conceitos existentes na literatura. Nicholson e Seidman (1995), por exemplo, ressaltam a naturalização ou essencialização de “categorias de identidade” (p. 8), ou seja, na concepção de identidade enquanto essência. Nessa perspectiva, a identidade é única, pessoal e intransferível a cada indivíduo. Vertentes pós-modernas, por sua vez, defendem que a identidade humana é formada social e culturalmente e que, por conseguinte, essa influência social e cultural gera diferenças nas experiências individuais.

Coracini (2007) corrobora essa influência social e cultural na construção identitária de cada indivíduo, ao argumentar que a identidade é formada por “fragmentos de múltiplos discursos que

constituem a memória discursiva” (p. 9) do ser humano. Tais discursos são absorvidos e transformados pela interação social, que interfere significativamente na construção de nossos valores, crenças, ideologias, culturas e em nossa forma de ver o mundo. Percebe-se, aqui, a importância da memória, da experiência e da relação com o outro na formação da identidade de um indivíduo.

Em se tratando do conceito de identidade do professor de línguas, observa-se que a vertente não-essencialista da nossa identidade ocupa lugar de destaque. Considerando os interdiscursos que formam a identidade (CORACINI, 2007), Bruner (2002) afirma que cada um de nós é constituído de “múltiplas vozes interiores” (p. 85) que nos tornam seres fragmentados e complexos, dotados de várias facetas, e ao mesmo tempo únicos e incomparáveis. Nessa perspectiva, Barkhuizen (2017) define a identidade do professor de línguas como sendo, ao mesmo tempo, “cognitiva, social, emocional, ideológica e histórica” (p. 4), argumentando que ser professor de línguas envolve “ser e fazer, sentir e imaginar, e contar” (p. 4). Percebe-se, dessa forma, a influência do meio social e da experiência na construção identitária desse profissional. Segundo o autor, as identidades dos professores de línguas são pessoais e profissionais, dinâmicas, múltiplas e híbridas, e podem mudar “discursivamente, com o passar do tempo, na interação social com formadores de professores, aprendizes, professores, administradores de escolas e com a comunidade em geral, e na interação material com espaços, locais e objetos na sala de aula, instituições e on-line” (p. 4).

Da mesma forma que o conceito de identidade ocupa um papel fundamental nas discussões envolvendo a formação de professores de línguas, a compreensão do conceito de cultura nos permite adentrar noções de *cultura de sala de aula*, *cultura do professor* e *cultura do aluno* que vão além do senso comum e se mesclam às ideias de identidade, memória e pós-memória e sua influência no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Em Caetano (2017), a autora discute essas definições de cultura presentes em diferentes

estudos, na tentativa de chegar a um conceito. Canedo (2009), por exemplo, explica que o termo *cultura* está associado a mentalidade, tradição ou ideologia, o que remete à concepção de cultura imaterial, hoje não mais dissociada da chamada cultura material²(TELLES, 2010). Já Mintz (1982) trata a cultura enquanto bem individual ou coletivo – enquanto no primeiro caso a cultura está relacionada à noção de privilégio advindo do acesso à educação formal e/ou instrução³, noção também presente no pensamento iluminista francês (CANEDO, 2009), no segundo a cultura refere-se às “peculiaridades da história do grupo” (CANEDO, 2009, p. 224), que devem remontar ao *background* histórico de constituição e desenvolvimento daquele grupo. Essa segunda definição de cultura de Canedo, como se percebe, está intimamente ligada às memórias e experiências vividas ou transmitidas aos indivíduos de um determinado grupo. Dessa forma, fica claro que o conceito de cultura inclui hoje em seu escopo traços linguísticos, comportamentais, identitários, materiais, temporais e até mesmo mercadológicos, todos eles produto da interação social (MINTZ, 1982).

Dentro da concepção de cultura enquanto produto da interação e ação social, Geertz relaciona a análise cultural a “olhar as dimensões simbólicas da ação social — arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum” (GEERTZ, 2008, p. 20), argumenta que “(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008, p. 4) e define cultura “como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008,

² Como o próprio nome já diz, a cultura material é constituída por objetos e artefatos materiais ou palpáveis, enquanto a cultura imaterial diz respeito às tradições, mentalidades e costumes. Hoje, segundo Telles (2010), fala-se em patrimônio cultural, não havendo nos estudos contemporâneos tal dicotomia.

³ A palavra cultura vem do latim *colere* (cultivar, instruir) e *cultus* (instrução). Dessa forma, “ter cultura”, na perspectiva etimológica da palavra, significa ter conhecimentos para cultivar a terra. Por esse motivo, ainda hoje associamos a noção de cultura à condição de instrução do indivíduo e à civilização – culto é aquele que muito lê e muito se desenvolveu a partir da educação formal (CANEDO, 2009; CHAUI, 2008).

p. 4), perspectiva fomentada também por Canedo (2009). Se a cultura é produto do meio social, é natural que a cultura de um indivíduo seja, muitas vezes, moldada por estruturas de poder e dominação que disseminam ideologias homogeneizantes sobre o que deve ou não prevalecer em termos de regras, valores e condutas. Nesse sentido, a cultura escolar apresenta o mesmo padrão e sofre as mesmas influências. Filho et al. (2004) ressalta a imposição de padrões de conduta no ambiente escolar, argumentando que, já em 1541, “a escola deixara de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo” que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares” (p. 144). Alinhado a essa ideia, Pimentel (2008) afirma que “a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo” (p. 3).

Essa concepção do mundo é ditada por regimes hierárquicos de poderio político e econômico, e, ainda que a cultura escolar envolva aspectos que vão muito além do currículo proposto pela instituição em face da diversidade que permeia o ambiente escolar, a sala de aula enquanto um microorganismo desse sistema fragmentado e complexo é palco de lutas, negociações e comportamentos de certa forma previstos. Dixon, Frank e Green(1999) ressaltam que essa comunidade tem uma história, onde o saber fazer vai mudando na medida em que novos eventos ocorrem. Ainda que a diversidade e as múltiplas identidades desse sistema complexo levem à transformação desse ambiente, a influência do *modus operandi* social das pessoas ali presentes acaba por moldar identidades, práticas e condutas estabelecidas.

Farrow (2004) e During (2005) chamam atenção para essa íntima relação entre estudos sobre cultura e relações de poder, o que remete à influência das memórias e experiências individuais na construção de conceitos como identidade e cultura. É esta concepção pós-moderna de identidade docente e cultura de sala de

aula⁴, perpassando pela bagagem individual de cada um, que será adotada no presente trabalho. A partir dessa concepção, poderemos pensar em pesquisas transformativas que possam provocar mudanças nas posturas e práticas do professor de línguas da atualidade (BARKHUIZEN, 2017), visando à justiça social.

4.3 O uso de narrativas na educação de professores de línguas em formação

Ao se pensar no conceito de narrativa, muitos são os significados atribuídos a esse conceito, provenientes do senso comum. Paiva (2008) afirma que somos rodeados por diversas definições de narrativa: “uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.” (s.p.). Em se tratando de narrativas de experiência pessoal, a autora utiliza a definição de Labov (1997), que as define como uma sequência de eventos pertencentes à biografia do falante de forma cronológica. Nessa perspectiva, a narrativa de experiência passa a ser entendida como uma representação emocional e social da vida do falante.

O uso de narrativas de experiências tem sido frequentemente utilizado no campo de formação de professores. De acordo com Miccoli (2010),

[a] experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (p. 29).

⁴ O conceito de cultura de sala de aula, cultura do aluno e cultura do professor-aluno será explorado mais adiante, em um novo capítulo.

Compreende-se, assim, que, a partir das narrativas, é possível não só compreender, mas também modificar valores, práticas e condutas. Em se tratando do processo de construção da identidade do professor de línguas, observa-se a necessidade de esse profissional estar não somente em contato com suas próprias experiências, mas também com as histórias e vivências de outros professores. Miccoli (2010) ressalta que a experiência reúne histórias diversas que formam um emaranhado de relações entre as pessoas envolvidas. A partir desse emaranhado de relações, inicia-se um processo de reflexividade e transformação dos indivíduos participantes e do grupo como um todo.

Conclui-se, assim, a importância do uso das narrativas na compreensão, construção e desconstrução da identidade profissional de professores de línguas e da cultura estabelecida dentro do ambiente escolar.

5. Questões de pesquisa

Os questionamentos inicialmente propostos nesta pesquisa foram:

1. De que forma as memórias e experiências dos participantes afetam a construção de sua identidade profissional?
2. Qual a relação entre memória, pós-memória e ensino e aprendizagem de língua inglesa?
3. Como essa relação interfere na formação do aluno de Letras enquanto futuro professor de língua estrangeira?

Contudo, buscando compreender mais profundamente a possível interferência do legado colonial no ensino de línguas brasileiro como um todo, decidi propor uma pesquisa colaborativa a colegas que lecionam em universidades públicas em Diamantina, São João del-Rei, Ouro Preto e Belo Horizonte e atuam nas áreas de língua inglesa, língua portuguesa materna e

língua portuguesa adicional. Os detalhes dessa proposta de pesquisa colaborativa estarão disponíveis na próxima seção.

6. Metodologia

Partindo-se do fato de que este trabalho destina-se a promover discussões e análises acerca da influência da memória e da pós-memória na formação da identidade de professores de língua inglesa, a pesquisa realizada será de cunho qualitativo, uma vez que esse tipo de pesquisa fundamenta-se no interpretativismo, na compreensão holística do fenômeno pesquisado e na construção de interpretações não isoladamente, “mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que temos em comum” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 201). O presente trabalho, portanto, contará com a participação de estudantes de Letras em processo de formação, buscando apresentar um olhar crítico sobre a possível contribuição das memórias e vivências desses participantes para a formação de suas identidades enquanto educadores e da cultura presente em suas salas de aula.

Para compreendermos holisticamente as experiências dos professores participantes tendo-se por base sua herança sócio-histórica, foi proposto, a partir das discussões envolvendo uma sequência didática comum, o uso de narrativas de ensino e aprendizagem de línguas, haja vista o papel significativo das narrativas na formação de professores de línguas estrangeiras (CASANAVE; SCHECTER, 1997; CLANDININ et al, 2015; CLANDININ; CONNELLY, 2000; KALAJA; MENEZES; BARCELOS, 2008, MATTOS, 2009a). Entende-se, nessa perspectiva, que o uso de narrativas é a estratégia mais adequada para explorar mais profundamente a construção das identidades dos participantes e a cultura presente em seu ambiente profissional.

A sequência didática foi a forma de unificar os temas orientadores das discussões e possibilitar um caminho mais coerente em direção às questões de pesquisa. Assim, concebida

com o fim de orientar o trabalho dos professores participantes, ela teve por base uma compilação de leituras, a fim de contextualizar tanto professores quanto alunos acerca dos conceitos fundamentais da pesquisa. Após as discussões, narrativas semi-estruturadas⁵ foram solicitadas, e coube aos professores participantes a escrita de um capítulo constando o perfil da turma, relatos das interações em sala durante a aplicação da sequência, análises das narrativas geradas e percepções/reflexões de cunho autoetnográfico sobre esse processo e sobre o impacto de tais leituras e discussões em sua própria formação. A sequência didática foi enviada aos professores convidados com abertura para modificações e sugestões. Após algumas reflexões em conjunto, chegou-se a uma versão final, descrita abaixo.

Sequência didática

A preparação para a produção de narrativas foi pensada em quatro módulos:

A_ Conceito de memória e pós-memória

B_ Memória e pós-memória na educação – as histórias que nos habitam

C_ Estudos decoloniais

D_ Legado colonial na identidade docente e cultura de sala de aula⁶

O objetivo de cada seção é problematizar, discutir e identificar os conceitos imbuídos em cada uma – memória, pós-memória, colonização + educação, estudos decoloniais, identidade e cultura de sala de aula.

Cada professor é livre para definir o tempo da sequência e as leituras obrigatórias e complementares. Os professores participantes terão também autonomia para definirem como abordar os temas – seja por meio de seminários, discussões informais, apresentações ou exposição dialogada. Cada professor deverá criar um diário reflexivo, no qual explicita de forma breve como cada aula foi conduzida.

⁵ Foi elaborada uma pergunta para orientar as narrativas.

⁶ Referências enviadas por e-mail aos professores participantes.

Ao final das leituras e discussões, os alunos deverão produzir narrativas nas quais relacionem eventos de memória ou pós-memória ao legado colonial na identidade do professor de línguas e na cultura de sala de aula.

Sugestão de pergunta:

Como você vê a possível relação entre pós-memória, colonização e identidade do professor de línguas/cultura de sala de aula? Se possível, comente com exemplos advindos de sua própria experiência enquanto aluno e/ou professor da rede básica de ensino.

Os professores participantes devem analisar as narrativas produzidas pelos alunos e escrever suas próprias narrativas com base no que foi observado. O produto dessas interações deverá ser analisado com base em literatura pertinente.

Como produto final, espero produzir um livro, no qual conto com a participação de todos vocês.

O produto dessa relevante investigação será apresentado nos capítulos a seguir.

9. Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, v. 1, p. 29-41, 1997.

ARAÚJO, V. R. Pós-memória: experiência e subjetividade em Tununa Mercado. (Mestrado) – Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2014.

BAGHIN, D. C. M.; ALVARENGA, M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, v. 1, p. 53-8, 1997.

BARKHUIZEN, G. (Ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York and London: Routledge, 2017.

BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press: 2002.

CAETANO, E. A. Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico. (Doutorado). Faculdade de Letras – Departamento de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CANEDO, D. “*Cultura é o quê?*” Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. *Encontro de estudos multidisciplinares em cultura*, n.5. Salvador, Bahia: Faculdade de Comunicação, UFBA, maio 2009.

CASANAWE, C. P.; SCHECTER, S. R. *On becoming a language educator: personal essays on professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J. et al. Places of practice: learning to think narratively. *Narrative Works: issues, investigations & interventions*, v. 5, n. 1, p. 22-39, 2015.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHAUI, M. Cultura e democracia. In: *Crítica y Emancipación – Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, jun. 2008.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIXON, C.; FRANK, C.; GREEN, J. Classrooms as cultures: understanding the constructed nature of life in classrooms. *Primary Voices K-6*, v.7, n.3, p. 4-8, 1999.

DURING, S. *Cultural studies: a critical introduction*. NY: Routledge, 2005.

- FARROW, S. Review Language and Culture. *Language & Communication*, Dulwich College, London, v. 24, p. 269–274, 2004.
- FILHO, L. M. F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. (Doutorado) – Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HIRSCH, M. *Family frames: photography, narrative, and postmemory*. New York: Havard University Press, 1997.
- HIRSCH, M. The generation of postmemory. *Poetics Today*, v. 29, n. 1, p. 103-128, Spring 2008. Disponível em: <http://poeticstoday.dukejournals.org/content/29/1/103.full.pdf+html>. Acesso em: 19 Jan. 2017.
- JUCÁ, L. C. V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. 2017. 286f. (Doutorado) – Departamento de Línguas Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke, UK: Palgrave/MacMillan, 2008.
- LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*. v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>. Acesso em: 30 set. 2008.
- MATTOS, A. M. A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visãoêmica*. 2000. 149f. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MATTOS, A. M. A. (Ed.). *Narratives on teaching and teacher education: an international perspective*. New York: Palgrave/MacMillan, 2009a. p. 203-215.

MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, 2014, p. 125-151. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6738/4644>. Acesso em: 06 Jan. 2015.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MINTZ, S. W. Culture: an anthropological view. *The Yale Review*, v. 71, n. 4, p. 499-512, 1982.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Língua Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. K. (Eds.). *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Pieterlen, Switzerland: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. (Orgs.). *Social Postmodernism: beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. RBLA, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf. Acesso em: 26 Mar. 2018.

PIMENTEL, C. R. C. Trabalho docente e a transmissão da cultura escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, Aracaju, 2008.

RODRIGUES, C. O que a escola de hoje herdou da ditadura militar. *Carta Capital*, Carta Educação, 26/03/2014. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/nao-se-fez-%E2%80%A8tabula-rasa/>. Acesso em: 24 Jun. 2017.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva/ Beatriz Sarlo; tradução Rosa Freire d'Aguiar. —São Paulo; Cia das Letras; Belo Horizonte: UFMG; 2007

TELLES, M. F. P. Patrimônio cultural material e imaterial — dicotomia e reflexos na aplicação do tombamento e do registro. *Políticas Culturais em Revista*, v. 3, n.2, p. 121-137, 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/5014/3643>. Acesso em: 26 Mar. 2018.

MOMENTO I: TEORIA NA PRÁTICA

(Sequências Didáticas em Foco)

CAPÍTULO 1

Diamantina

PÓS-MEMÓRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: RELATOS DE AUTORITARISMO E COLONIALIDADE

Carlos Henrique Silva de Castro¹
(UFVJM)

1. Memória, pós-memória e o texto memorialístico

Este capítulo traz reflexões sobre língua, linguagem, identidades, colonialidade, autoritarismo e aprendizagens a partir de 23 relatos de memória e pós-memória de licenciandos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), *campus* JK em Diamantina/MG. Os autores dos relatos são estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), que forma professores em língua portuguesa e inglesa na habilitação Linguagens e Códigos, na qual a atividade que culmina nos relatos em questão foi aplicada. A atividade refere-se à aplicação da sequência didática referida na introdução deste livro com algumas adaptações. A metodologia de pesquisa conta, então, com a análise de 23 narrativas, de duas a quatro páginas, produzidas em janeiro de 2020, que foram transformadas em um *e-book*, lançado pela Editora UFVJM, com o mesmo título deste

¹ Professor do Ensino Superior na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) no curso Licenciatura em Educação no Campo, habilitação em Linguagens e Códigos. Na mesma instituição, é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas (PPG-CH), Linha de Pesquisa Estudos da Linguagem e Cultura.

capítulo². Uma seção específica sobre análise de narrativas será apresentada a seguir.

Acerca de pós-memória, aos estudantes foi apresentada a teoria de Hirsch (1997, *apud* ARAÚJO & GONÇALVES, 2012) que entende pós-memória como as memórias de vítimas de grandes eventos traumáticos repassadas às suas gerações descendentes, em consonância com o que defende esta obra já no seu primeiro capítulo. Em uma perspectiva decolonial, na medida em que abre espaço para a diversidade de conhecimentos para uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010), o momento contou com reflexões sobre implicações reais de todos esses eventos traumáticos na educação que o grupo experimentou e que existe hoje nas escolas, especialmente em seus contextos, o campo.

Se como acredita Monte Mór (2013), a identidade profissional do professor carrega traços de três momentos importantes de nossa história — referentes à educação jesuíta dos séculos XVI, XVII, XVIII, à educação colonial do império brasileiro e das nossas ditaduras, em especial a mais próxima, que perdurou de 1964 a 1985 — essa pesquisa busca investigar esses traços: jesuítico, colonial e autoritário a partir das vozes de educadores do campo em formação. Nos textos em análise, as temáticas do autoritarismo e da colonialidade no ensino, sobretudo na formação de professores, são trazidas de forma leve e pessoal, como é próprio do gênero relato. Nesse sentido, os autores buscaram em suas memórias e pós-memórias fatos marcantes e que foram, em suas visões, claramente influenciados pelos momentos históricos citados.

Se a colonização discriminou e organizou raças, línguas, saberes, gêneros e culturas, a dicotomia campo x cidade é fruto de tudo isso e, nesse caso, o campo é a região onde a colonialidade do saber ainda impera (SANTOS, 2010; QUIJANO, 2000), como revelam os relatos em análise. Para a confecção dos 23 textos

² Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/2239/4/pos_memo_ria_educacao_campo.pdf. Acesso em: 01/09/2020.

memorialísticos, os futuros professores foram provocados principalmente com leitura e debate de Jucá (2017) no intuito de reunirem seus conhecimentos de mundo acerca de fatos históricos brasileiros com potencial impacto nos processos educacionais atuais e na formação de professores para, então, responderem à seguinte questão: *Como você vê a possível relação entre pós-memória, colonização e identidade do professor de línguas/cultura de sala de aula? Se possível, comente com exemplos advindos de sua própria experiência enquanto aluno e/ou professor da rede básica de ensino.* Foram orientados, ainda, a pensarem em fatos de suas vidas escolares em diferentes espaços educativos: (a) na educação básica; (b) na educação informal (casa, vizinhança, cursos e aulas diversas fora da escola, catecismo, exército etc.); e (c) no curso de formação de professores do qual fazem parte, a LEC-UFVJM. Por último, foram orientados a refletirem sobre como a história pode afetar a formação do futuro(a) professor(a) de língua. Por fim, buscando ordenar as narrativas a partir das referências históricas e suas pós-memórias, foram orientados a pensarem nos rastros na educação, nos diversos espaços e espectros apresentados, advindos: da educação jesuíta, da educação do império e da educação da ditadura militar.

2. Análise de narrativas na busca de traços jesuítcos, coloniais e autoritários

O uso de narrativas em pesquisa, historicamente, começou na psicologia e na sociologia, como apontam Barkhuizen, Benson e Chik (2014). No entanto, atualmente, as ciências sociais voltam a se interessar por esse tipo de pesquisa, em áreas como ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com Bruner (*apud* BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014), há dois tipos de pensamentos, cada um com seus modos específicos de ordenar as experiências. O primeiro ele chama de narrativa e o segundo de paradigmático. Para esses autores,

[d] esses dois modos de pensamento — Bruner os chama de “paradigmático” e “narrativa” — o Segundo é mais antigo e com raízes mais profundas no pensamento cotidiano; contar histórias sobre eventos passados é uma “atividade humana universal” (RIESSMAN, 1993, p. 3) e “a forma principal pela qual a experiência humana se torna significativa” (POLKINGHORNE, 1988, p. 1). O modo de pensamento paradigmático é mais recente e associado com desenvolvimento de pensamento racional. (BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014, p. 1)³

Apesar de os dois modos de pensamentos convencerem o interlocutor cada um a seu modo, a narrativa está em vantagem quando o meio social e suas realidades fazem diferença, como apontam os mesmos autores.

Nos últimos anos, no entanto, mais e mais pesquisadores em ciências sociais têm questionado essa visão, sugerindo que o pensamento paradigmático pode levar a conclusões divorciadas da realidade vivida dos fenômenos e transmitidas através de formas acadêmicas de escrita que não conseguem convencer, precisamente porque falta a vitalidade que esperamos de uma boa história. (BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014, p. 1)

As pesquisas com narrativas parecem ter essa vitalidade citada por Barkhuizen *et al.* (2014) e, nesse sentido, apontam, como sua principal força, em suma, está ligada “(...) no seu foco em como pessoas usam histórias para construir sentido para suas experiências em áreas de pesquisa onde é importante entender o fenômeno da perspectiva daqueles que o experienciam (p. 2)”. Assim, a pesquisa narrativa vem se tornando um legítimo modo de pensar e escrever em pesquisas sob o título de “investigação narrativa” como apontam Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998, *apud* BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014, p. 1). Para esses autores, “[a] investigação narrativa é complementar ao

³ Em tradução livre, como as demais referências em língua estrangeira que aparecerem ao longo do texto.

experimento, à observação, aos questionários e outros métodos de pesquisa, além de um “paradigma alternativo para a pesquisa social”. Os estudos de narrativas estão, ainda, ligados à preocupação com o ser-humano,

[n]a medida que interesses são uma preocupação, é acima de tudo através da narrativa que entendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência. É essencialmente essa noção que foi generalizada e ampliada, além de especificada em um amplo espectro de pesquisas que incluem estudos sobre a maneira como organizamos nossas memórias, intenções, histórias de vida e ideias de nossos "eus" ou "identidades pessoais" em padrões narrativos. (BROCHMEIR; ROM HARRÉ, 2001, p. 40)

Se nos interessa questionar a colonialidade do saber (QUIJANO, 2000), contar as nossas histórias enquanto sujeitos do sul⁴, oriundos de regiões onde a colonialidade do saber e, por consequência, as desigualdades ainda imperam, faz-se extremamente necessário. Histórias são contadas por sujeitos situados e, assim, trazem todas as vozes que lhes auxiliam a construir sentidos históricos-sociais-culturais, o que nos aproxima da ideia de a língua como a portadora da(s) cultura(s), ou híbrida à(s) cultura(s), a exemplo do conceito de línguacultura (AGAR, 2006; CASTRO, 2019). Dessa forma, a autoria se torna centro de nossas preocupações. Em se tratando de escola, a quem ela atende? Para quem ela é feita? Por quem ela é feita? Quando ela foi feita? Como são as práticas lá experienciadas? Ouvir as vozes da escola, sobre a escola, por meio de narrativas, tem viés etnográfico, pois trazem conhecimentos das práticas ali presentes e promove uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) que reconhece a diversidade e a horizontalidade de conhecimentos.

⁴ Refiro-me ao conceito de sul adotado em *Epistemologias do Sul*, onde sul é “(...) concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.” (SANTOS, MENESES, 2010, p. 12)

Corroboram esse pensamento, Barkhuizen, Benson & Chik (2014), que defendem que narrativa dá voz

[a] investigação narrativa expande o leque de vozes ouvidas nos relatórios de pesquisa, destacando frequentemente as experiências de grupos marginalizados fora da academia, embora devamos sempre ter em mente as maneiras pelas quais essas vozes são mediadas pelas vozes do pesquisador em trabalhos publicados (CASEY, 1995, p. 215).

Se língua e a cultura estão juntas, as narrativas também e, assim, definem uma à outra. Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2006), o que se vê nas narrativas em análise, a serem apresentadas, é o diálogo de vozes, de diversos discursos em contato, em uma rede historicamente construída, em uma arena de disputas onde se confrontam valores relativos à dominação justificada pelo colonialismo e pelo capitalismo, que colocam em lados opostos o campo e a cidade, sendo que as vozes daquele são apagadas. Narrar, refletir e trazer suas histórias, assim, é um ato político e de construção de culturas, pois traz vozes para o campo de significação e, com elas, todo seu histórico de experiências, em memórias ou pós-memórias, e com implicações evidentes. Assim, cultura e narrativa estão imbricadas. Dessa forma,

(...) não é apenas a narrativa que medeia, expressa e molda a cultura, mas a cultura também define a narrativa. Isso torna ainda mais difícil definir a narração como tal, isoladamente dos contextos discursivos nos quais ela é colocada por várias convenções culturais. (BROCHMEIR; ROM HARRÉ, 2001, p. 45)

Usadas em diversas áreas de pesquisas sociais e sociais aplicadas, narrativas podem ter papel diferente de acordo com os objetivos da pesquisa e outros fatores. Uma *investigação narrativa, de maneira geral, reúne narrativa e pesquisa usando histórias/narrativas como dados de pesquisa ou como uma ferramenta para análise de dados ou*

apresentação de descobertas. (BARKHUIZEN et al., 2014, p. 3). Neste capítulo, usarei a análise de narrativas que, como diferenciam Barkhuizen et al. (2014), refere-se a pesquisas nas quais as histórias são usadas como dados. Uma análise narrativa, por outro lado, refere-se a pesquisas nas quais a narrativa é usada como meio de analisar dados e apresentar resultados. A escolha pela primeira opção se explica pelo fato de eu estar interessado, neste momento, no que trazem as vozes presentes nas narraivas em análise; já a forma de apresentação é este artigo que apresento que buscará, a partir desta seção mais teórica, dialogar com as narrativas com as quais trabalho. Assim, trago um texto cheio de vozes, com alguns traços de relato, mas híbrido às questões teóricas que me dão suporte.

Dentre as análises narrativas previstas por Barkhuizen et al. (2014), a partir de Polkinghorne (1995), a análise paradigmática preocupa-se com análise do “conteúdo” das narrativas ou o que elas dizem sobre determinados assuntos, ou temas. Assim, a análise paradigmática envolve “(...)categorização e classificação, em que instâncias particulares dos fenômenos estão ligadas a conceitos mais gerais. Isso também envolve o uso de raciocínio abstrato para estabelecer relações teóricas entre conceitos derivados dos dados. (BARKHUIZEN et al., 2014, p. 74). Pode-se, assim, eleger temas de análise para todas as narrativas ou, em uma perspectiva mais etnográfica, esperar os temas emergirem ou, ainda, fazer as duas coisas. No nosso caso, como interessa-me verificar as implicações da colonialidade na educação por meio de uma investigação direta dos *traços jesuítico, colonial e autoritário na educação, especialmente, na formação do professor de língua no contexto da LEC-UFVJM, a análise paradigmática me atende.*

A análise temática é normalmente utilizada em estudos de casos de múltiplas narrativas, pois “(...) abre a possibilidade de comparar as narrativas em um conjunto de dados, de estabelecer temas compartilhados, bem como destacar as diferenças individuais”. (BARKHUIZEN et al., 2014, p. 77). Nesse sentido, a metodologia adotada, na busca de encontrar os traços jesuíticos, coloniais e autoritários nas 23 narrativas em análise, contou com momentos de leitura de todas as narrativas, seleção e

categorização de todos os trechos que apontavam ligação direta com traços jesuíticos, coloniais e autoritários e aos momentos históricos que neles resultaram: colonização, presença jesuíta no império, ditadura militar.

3. Vozes para uma ecologia de saberes

Narrativas materializam sentidos a partir das vozes nelas presentes, vozes que remetem a outras, polifônicas que são (BAKHTIN, 2006), que a memória e a pós-memória nos auxiliam a acessar, mesmo que parcialmente. No conjunto de narrativas que trago para esta análise, parece unânime o entendimento de que a história influencia diretamente os processos educativos, bem como a formação dos professores e as práticas das salas de aula. Dar espaços a essas narrativas é um ato decolonizador na medida que não somente leva os autores a refletirem sobre seus processos educativos, mas leva também seu interlocutor, o que questiona e pode levar a cisões, a transformações. Para Bhabha (2014, *apud* CHANCE, 2001) o “direito de narrar” tem relação não apenas com um direito expressivo, mas envolve toda uma rede discursiva, cultural, política mais ampla e, assim, está também ligado ao direito de ser ouvido.

Nessa tentativa de dar voz e refletir, os temas religião, colonialidade e autoritarismo se entrecruzam ao longo dos textos, apesar da tentativa de organizar os pensamentos solicitando uma reflexão pontuada por período/tipo de educação, como citado na primeira seção deste capítulo: educação básica, educação informal, educação universitária. Isso se dá porque os fatos estão realmente ligados e, por exemplo, ao se falar do autoritarismo, não há como ignorar que temos um histórico autoritário que começa com a colonização em 1500 e se estende com lutas políticas pela coroa que resulta na independência em 1822, na tardia libertação dos escravos em 1888, na queda do império em 1889, na “República da Espada” que sucede o período imperial, nos golpes de 1930, 1937 e 1964, o internacionalmente questionado

impeachment de 2016, até os altos índices de homicídio de minorias como negros, índios e camponeses que ainda acontecem no alvorecer da década de 2020. A tradição autoritária se impõe e isso aparece de diversas formas na coleção de relatos analisados, dividido em três temas centrais aos quais dedico as três próximas subseções. Assim, vê-se que autoritarismo é um traço de origem colonial e também jesuítico. De toda forma, a fim de organizar a análise das narrativas, os temas são separados em três diferentes seções, a seguir.

a. O traço colonial, classes sociais, raça e gênero

No conjunto de narrativas em análise, podemos ler claramente o quão seus autores ligam suas pós-memórias, ancoradas em acontecimentos históricos, a seus processos educativos e à educação de maneira geral. As relações que permeiam os relatos são perpassadas por esse entendimento da herança colonial como regra, do autoritarismo como característica daquele momento que se perpetua e se apresenta mais claramente em alguns momentos da história e ações políticas, inclusive em termos institucionais. Nesse sentido, a pós-memória colonial é citada diretamente por 17 das 23 narrativas, ou seja, há referências à questão na maioria dos casos, sendo que nos demais isso ainda acontece, mas de forma indireta.

No conjunto das narrativas, às vezes, parece haver uma confusão com os conceitos de colonização e de colonialidade do saber, tal como defendido por Quijano (2000). O primeiro refere-se ao processo político de relação/atuação de um país em outro, decidindo seus sistemas jurídicos, políticos e afins. A colonialidade do saber, por sua vez, é fruto da colonização e organizou saberes, línguas, raças, gêneros, que resultaram em desigualdades que ainda perduram. O conjunto de narrativas, em outras situações, não especificam se se referem ao período colonial em si ou às suas implicações. No entanto, nenhuma dessas

observações deslegitima as narrativas, sendo que suas leituras/interpretações continuam sendo possíveis.

No primeiro trecho escolhido para exemplificar as vozes que se apresentam, por exemplo, colonialismo e autoritarismo aparecem juntos com a questão da doutrinação, o que demonstra suuma análise de caráter social, político e educativo.

O período colonial foi marcado pela **doutrinação e o autoritarismo**; desde os **jesuítas até os militares** que buscavam enquadrar as pessoas em um modo de vida padrão⁵.

Quando se fala dos militares, no trecho, o autor parece se referir especificamente aos militares da ditadura de 1964-85. Assim, o período colonial e a ditadura militar, para ele, são grandes exemplos de autoritarismo na nossa história. Outro elemento importante do trecho é a doutrinação que, para o autor, está ligada ao autoritarismo e à educação dos jesuítas e dos militares, apesar de a palavra educação não aparecer e entendendo que o autor conhece o papel dos jesuítas na educação do Brasil colonial. Apesar dessas reflexões serem consenso entre historiadores, a posição do estudante nos ajuda a posicioná-lo no espectro político-ideológico do Brasil atual, onde o autoritarismo da extrema-direita ganha cada vez mais adeptos em suas teorias de conspiração. O posicionamento do estudante, de acordo com as leituras das narrativas, é o mesmo de todo o grupo.

O caráter homogeneizador do colonizador, que permanece e é até mesmo fomentado, é um ponto explicitado em um dos relatos. Na voz quilombola do relato, os processos educativos próprios, quase exterminados em sua perspectiva, são importantes na construção de um entendimento do mundo e de estratégias de luta e sobrevivência. Assim, as metodologias quilombolas de educação incluíam práticas de oralidade e musicalidade no intuito de promover diálogos intergeracionais

⁵ Todos os grifos dos trechos selecionados foram feitos por este autor.

para melhor compreensão do mundo ou, nas palavras do autor em referência ao educador Paulo Freire (2017), *leitura de mundo*, como se vê no trecho a seguir.

Os relatos de meus irmãos de quilombos é que **nossa educação utilizava muito a oralidade e a comunicação intergeracional**. Também nos damos conta de que **essa educação trazia a sobrevivência** como algo necessário de se aprender, como parte da **leitura do mundo**. Era comum se utilizar a prática como metodologia. Após minha comunidade conseguir certificação de quilombola, conseguimos estabelecer maior diálogo com outros quilombolas que proporcionaram momentos educativos onde priorizávamos a comunicação intergeracional. (...) A oralidade e musicalidade sempre tiveram presença importante nesses momentos, assim como a luta pelo território e a construção de estratégias de sobrevivência e companheirismo.

A questão da desigualdade, marcada principalmente pela raça, nas narrativas em análise, aparece em mais de uma narrativa. O tratamento dado à diversidade, de acordo com as narrativas, nesse caso, é de se manter o *status quo* por meio de mecanismos como uma escola de baixa qualidade e um acesso ao ensino superior caro e limitado. O indígena também aparece em situação similar à do negro, a exemplo dos dois trechos a seguir, oriundos de diferentes narrativas.

Como resquícios [do colonialismo], **a população negra ainda tem baixo nível de escolaridade**, pois ainda **não consegue ter acesso a uma faculdade** no seu contexto normal, **a não ser por cotas específicas a negros e indígenas**.

Aos poucos, fui absorvendo minha descendência, a quem, obviamente, **foi negado o direito de ir à escola, como foi comum a todos os mestiços da história**, a exemplo de índios e negros do Brasil colônia e do Império.

Por vezes, os sujeitos contam suas histórias particulares ligadas ao histórico colonial e escravagista brasileiro. No trecho a seguir, aparece um relato sobre o tratamento dispensado a muitas mulheres que, em muitos casos, mesmo nos dias de hoje, têm casamentos arranjados e são dispensadas como um objeto indesejado se contrariam alguma vontade.

Outros exemplos de autoritarismo, que se arrasta desde 1500, são facilmente encontráveis na minha família: minha avó materna, por exemplo, foi criada em uma fazenda por diferentes pessoas e teve um **casamento arranjado**. Uma vez que a “Sinhá” descobriu seu romance com o filho, **a expulsa da fazenda** e, na cidade onde foi parar, à beira do ribeirão Calhauzinho, foi morar em um barraco de pau-a-pique. **Para sobreviver**, carregava potes e latas d’água na cabeça para as famílias ilustres da cidade em troca de um pouco de comida ou “retalhos” de carne, quando sobravam.

A questão do machismo é reconhecida como traço colonial que perdura, fruto da colonialidade do saber, a exemplo do relato a seguir que traça um paralelo sobre o acesso das mulheres à escola no Brasil colonial e na experiência do autor onde a mulher ainda tem funções ligadas exclusivamente à procriação.

Nos primeiros séculos após a colonização, **as mulheres não podiam estudar**. (...) Essa desigualdade fez parte da minha juventude, onde, nas apresentações nas escolas, a mulher sempre era a dona de casa. **Na minha experiência, as adolescentes sempre foram vistas com desigualdade, pois estavam estudando somente para se casarem e cuidar dos filhos**.

Os relatos mostram, ainda, uma interseccionalidade entre a questão de gênero e a questão racial em uma perspectiva de colonialidade, enquanto a violência é entendida como fruto desse processo. É o que se vê nos trechos a seguir, de mesma autoria, que referem às histórias de violência contra a mulher indígena

como algo que “marcam a vida de muitas”, que se perpetuam enquanto “cultura do estupro” “desde que o mundo é mundo”.

Buscando pós-memórias sobre a colonização, lembro que desde criança ouvi **minha avó** narrar **histórias de violência**, que marcam a vida de muitas **mulheres indígenas**. (...)

Palavras mórbidas, como “minha vó foi pega no laço”, tão comum de ouvir hoje em dia em tom romantizado, traduzem um ato vil de uma cultura que infelizmente se perpetua até hoje: **a cultura do estupro**. Trata-se da principal ferramenta de subjugação e poder do **machismo** velado usada contra as mulheres, existente **desde que o mundo é mundo**.

Vemos a partir desses dois relatos que há uma consciência do quão estrutural e ligado ao colonialismo o machismo e a cultura do estupro, diretamente citados no último trecho, estão. Adicionalmente, além dessas questões identitárias, em uma visão da construção da educação no país enquanto processo histórico, alguns autores dos relatos ligam a questões de classe diretamente à qualidade das escolas. Em alguns casos, as narrativas ligam as políticas públicas aos interesses em se manter o *status quo*, como vemos nos dois trechos, de diferentes autores, a seguir.

O elitismo e a exclusão no acesso à educação são históricos, e o fato de as classes menos favorecidas não terem direito a uma educação de qualidade reflete uma ideologia que reflete na atualidade: **a educação que não deve ser igualitária**.

O processo educacional do Brasil moldou a sociedade, cultural e economicamente. Hoje, **se os pobres têm baixo nível de escolaridade, isso deve-se à herança de uma educação elitista**.

À questão de classe social, em outra narrativa, soma-se a questão racial:

Desde essa época, no entanto, o direito à educação é um retrato da nossa divisão de classes, onde os **índios e negros foram e são excluídos e as oportunidades foram e são dadas às classes mais valorizadas.**

O meio rural, contexto de vida de todos os autores das narrativas, também é lembrado enquanto não privilegiado, enquanto periférico em um sistema voltado para combater diversidades e manter o *status quo*, com escolas de má qualidade e com preconceito contra o estudante da zona rural, o que reforça a posição apresentada nos três últimos trechos trazidos.

Outra consequência é a má qualidade de escolas periféricas. Em uma experiência que tive numa escola básica pública, na minha observação de estágio de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pude **perceber o descaso com alunos das zonas rurais.**

O acesso às tecnologias, tão importantes à educação, também é lembrado como privilégio das classes mais abastadas.

Tanto na colônia como no império e na ditadura o acesso às tecnologias mais avançadas era **exclusivo para aqueles que tinham maior poder monetário.**

No que se refere ao ensino de idiomas, graduação dos estudantes em formação, os traços de colonialidade também são percebidos e relacionados à citada leitura de Jucá (2017).

Em termos de metodologia, **[o ensino do inglês] continua bem parecida com a época do Império** como afirma Jucá (2017, p. 61); “(...) adotando, inclusive, as mesmas metodologias de ensino: tradução de texto e análise gramatical.”

A colonialidade do saber, enquanto processo de dominação que organizou saberes, raças, gêneros etc., que resultou em desigualdades que ainda vivenciamos (SANTOS, 2010), é vista a partir de relações de influências externas oriundas de setores capitalistas com grandes interesses financeiros, a exemplo de países e

corporações. Dessa forma, relatos que ligam decisões políticas sobre educação a questões financeiras são comuns. No trecho a seguir, opina-se sobre o ensino de inglês e influências de mercado.

Atualmente, **o ensino de inglês é influenciado** principalmente **pela sociedade capitalista** de consumo, que se organiza de acordo com suas necessidades e interesses, que basicamente estão **associados ao consumismo e ao lucro**. Ou seja: a partir disso, podemos considerar que o processo educacional esteve e está ligado a uma corrente de poder e dominação, sustentada por interesses e necessidades da elite dominante.

Há uma consciência, ainda, de que o poder financeiro influencia políticas públicas de educação e de saúde com interesses escusos. Esse entendimento explicaria, então, o grau de investimento nesses campos no país e os resultados negativos como, no exemplo dado, o alto número de analfabetismo no país, o que seria, ainda, autoritário.

Nesse caminho autoritário e com resquícios de colonialismo, **assim como o sistema de saúde, a educação pública foi perdendo investimento e passou a ser associada às camadas mais pobres da população**. O analfabetismo continuou por não oferecerem uma educação de qualidade e isso percute até hoje, com um grande número de analfabetismo no país.

Diante da realidade que as narrativas vão re-construindo, com fortes resquícios da colonização, o curso superior que os autores dos relatos frequentam, a citada LEC-UFVJM, os ajuda na reflexão e na desconstrução do olhar colonizador.

Após ingressar no curso superior de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagens e Códigos, **percebi que havia uma venda nos meus olhos** e que eu enxergava só aquilo que queriam, então **comecei a olhar a realidade de maneira diferente**, a começar pela colonização.

As reflexões convergem para um entendimento de que o Estado tem um papel essencial na diminuição das desigualdades,

postas ao longo das narrativas como consequência direta do processo colonizador pelo qual passamos que se politicamente acabou, economicamente e culturalmente persiste.

Cabe ao governo brasileiro possibilitar a execução de políticas públicas que garantam, em especial às comunidades rurais, o acesso aos avanços frente às novas tecnologias; mas nem sempre as coisas acontecem como esperamos e esse acesso nos é negado porque é uma forma de manter a injusta relação de poder existente.

b. O traço jesuíta, doutrinação e autoritarismo

No grupo de narrativas em análise, a pós-memória jesuíta é acessada por 19 dentre as 23, ou seja, há referências diretas à questão na grande maioria dos relatos. Assim, de forma geral, esses professores em formação percebem na escola de hoje grandes influências religiosas, sobretudo jesuíta, e, por vezes, parecem confundir o grupo religioso da Companhia de Jesus com uma grande categoria de educação religiosa que englobaria outras correntes não exatamente ligadas apenas a ela. Isso se dá, sobretudo, porque as narrativas ligam a questão religiosa ao autoritarismo em grande medida, o que mostra que os traços jesuíta e autoritário na formação de professores de língua, citados por Monte-mór (2013), estão estreitamente ligados. Dessa forma, a separação dos tópicos neste capítulo é, antes de tudo, uma tentativa de organizar nosso pensamento e não de separar um traço do outro.

Na busca pelo traço jesuíta na formação dos nossos professores, duas narrativas trazem referências que colocam as atuações dos jesuítas, primeiro caso, e das religiões de maneira geral, no segundo caso, em oposição a uma formação cidadã e como influenciadora dos alunos, como se vê nos trechos a seguir.

A escola que hoje temos reflete muito nos tempos dos Jesuítas e é um grande desafio para a educação alcançar seus objetivos de **formar cidadãos** de forma consistente.

(...) até hoje em dia, **alguns professores utilizam suas aulas para fazer referência a religiões e influenciar alunos**, fatos que já presenciei.

Para além de citações negativas aos jesuítas, o cristianismo é a única corrente religiosa citada. Dentre as experiências educativas relatadas de memória e a pós-memória, relacionadas à herança jesuíta que se mostra sempre autoritária, os relatos são de imposição religiosa e de confusão entre as funções da igreja e da escola, como se percebe no primeiro excerto a seguir que frisa a importância de se separar as duas coisas e no segundo excerto a seguir que afirma que a professora era a mesma catequista e dava as mesmas aulas nos dois ambientes.

Outra herança que trazemos é **um ensino religioso nas escolas ligado ao cristianismo**, a exemplo da maioria das famílias. No entanto, **ensino religioso não é catequese**.

Naquela época, **eu fazia crisma e a catequista era também minha professora de Ensino Religioso e trabalhava com os mesmos temas nos dois ambientes**.

Dessa forma, nota-se certa ubiquidade do catolicismo nas experiências autoritárias relatadas, sempre ligadas à herança jesuíta pelos estudantes. O catolicismo aparece como imposto em diversos casos, em detrimento da consciência da existência de outras religiões que também devem ser respeitadas em suas diversidades, a exemplos dos quatro excertos que listo a seguir.

Recordo que **na sala tinha vinte cinco alunos, de religiões diversificadas e ignoradas**, uma vez que a única oração feita era da igreja católica.

Nas aulas de religião, um professor que **lecionou para mim pertencia ao catolicismo e a maioria dos conteúdos referiam-se ao catolicismo, mesmo muitos sendo evangélicos**. Relaciono isso com ao momento em que os jesuítas forçavam os índios a adaptar seu

modo de vida deixando sua cultura e passando a seguir outro modo de vida e crença, passando a ser católicos.

Na matéria Ensino Religioso, a professora só trabalhava conteúdos em relação à **igreja católica**. No entanto, na sala **havia alunos católicos, crentes e ateus**, e isso afastava muito uns dos outros e alguns deixavam de participar da matéria.

Um rastro forte da Educação Jesuíta presente na educação atual, ou pelo menos quando cursei ensino básico (2005-2011), era **o ensino religioso muito voltado para o catolicismo**. Eu não tinha isso como problema por ser a religião que sigo, mas **ouvيا muitos colegas que eram de outras religiões reclamarem e dizerem não ver sentido estudar uma religião que não era a deles**.

Pelos excertos, chego à conclusão que, pelo menos nos casos exemplificados, as citadas aulas de religião eram focadas no ensino de uma religião específica e seus meandros, a exemplo de uma catequese, o que os estudantes entendem e afirmam, no conjunto dos seis últimos excertos apresentados, que não deve acontecer. Complementarmente, há relatos de que aulas e a escola eram usadas para orações obrigatórias, como os quatro que trago a seguir.

Em minha infância e adolescência o que acontecia diariamente ao iniciar as aulas era **a oração do Pai Nosso feita pela maioria dos professores (...)**.

Lembro-me que no ensino fundamental I, **a professora nos obrigava a fazer a oração da igreja católica**, todos de pé, com as mãozinhas juntas e os olhos fechados. Minha educação foi fortemente afetada pelos modelos jesuítas e **nossas aulas sempre começavam com uma oração de Pai Nosso ou Ave Maria**.

Durante a minha educação básica, em meados de 1980, todos os dias, ao entrar na sala de aula, **todos os estudantes deveriam fazer a oração do Pai Nosso que diziam ser universal**.

Apesar da consciência de que as situações relatadas eram autoritárias e até abusivas, apesar dos desconfortos, a reação parece algo incomum, com raras exceções, a exemplo do trecho a seguir.

Cheguei a questionar a professora sobre isso, mas com a resposta usual de que Deus é a base de tudo eu **não tinha com o que discutir**.

Um relato da mesma situação e do desconforto de colegas, com reflexões inspiradas em Jucá (2017), compara a questão religiosa à doutrinação, característica da educação colonial comandada pelos jesuítas.

(...) na escola era realizada uma oração antes de todas as aulas, essa oração contemplava a religião católica como o Pai Nosso e a Ave Maria. (...) Logo, **por desconforto dos alunos de outras religiões, a oração Ave Maria foi retirada**. Nessa memória está refletido também **os traços da educação colonial**, como dito por Jucá (2017), **ligada à religiosidade e à doutrinação**.

Em síntese, as críticas dos estudantes, de modo geral, estão ligadas à falta de diversidade e criticidade nas aulas de religião e do autoritarismo com o qual a religião aparece no ambiente escolar, o que os fazem ligar essa presença à educação jesuíta e colonial. Essa linha de pensamento pode ser sumarizada com o trecho a seguir.

As aulas também pareciam isentas de criticidade, outra característica na educação jesuíta, produtora de subordinados.

Diferentemente dos estudantes, até há relatos de questionamentos de pais; no entanto, suas reclamações residem no fato de que poderiam influenciar a fé de seus filhos e não no fato de uma aula que não dá espaço à diversidade e à criticidade. Nesse sentido, parece que se não importariam, por exemplo, com ausência de religiões africanas ou orientais no conteúdo de Ensino Religioso. É o que se depreende, por exemplo, do trecho a seguir.

Existia também o ensino religioso obrigatório, que muitos pais evangélicos ou ateus não permitiam que seus filhos assistissem às aulas. Esse tipo de decisão acontecia porque achavam que a disciplina, por ser ensino religioso voltado ao catolicismo, **iria influenciar os alunos com a fé cristã católica.**

Mais do que a falta de diversidade nos relatos e de presença massiva do catolicismo, o racismo religioso também é relatado, de acordo com um relato oriundo de Araçuaí.

Também em minha infância pude ouvir, ao redor de fogueiras e rodas de conversas, sobre **negros que viraram santos** e, em dias de celebrações, **pude presenciar padres e freiras recusando-se a reverenciar esses santos.** É o caso da escrava Feliciano em Itinga; Pai Joaquim em Jenipapo de Minas; Nossa Senhora do Rosário em Araçuaí.

O traço jesuíta liga-se, em uma denúncia relativa a acontecimento dos anos 1980, ao estado e à polícia no objetivo de uma doutrinação com fortes traços de colonialidade, como a dominação do indígena relatada no trecho a seguir.

Crescida, envolvida com sindicatos e movimentos culturais, pude compreender a **implantação dos quartéis na região, unicamente para aprisionar índios para sua aculturação e domínio de suas terras.** E mais uma vez lá estavam os religiosos, designados para *“amansar os índios”*. Aprisionavam famílias inteiras; antes, porém tratavam de dividi-los em diferentes quartéis onde eram forçados a vestirem roupas que lhes tapassem *“as vergonhas”*, a trabalharem na lavoura e a rezar em latim. Aqueles que se recusavam sofriam terríveis castigos, sendo um dos mais cruéis o corte de parte da língua para negar sua origem e adentrar-se nas regras dos brancos.

A exemplo desse trecho, os autores mostram que educação e doutrinação se aproximam quando se pensa na ação do estado sobre os indígenas brasileiros, desde a doutrinação jesuíta até as violências físicas que levaram diversos povos à extinção e continua a levar. A religiosidade e o autoritarismo aparecem,

assim, de mãos dadas sendo que a primeira é, com frequência, ferramenta do segundo. Como algo cultural construído desde 1500, a resistência à reflexão sobre a questão religiosa aparece como desafio. Em um relato, no entanto, há o entendimento de que o incômodo com questões sobre religião, sexualidade e gênero constrói, a exemplo do que acontece no curso de graduação que o autor da narrativa participa.

Neste curso de formação de docentes do campo que participo, há momentos em que há uma relação bem próxima do aluno e sua realidade. Lembro-me que houve disciplinas que abordava fatos religiosos como questões sobre **outras religiões, sexualidade e gênero. Certos conteúdos geravam incômodo, mas isso se dava por serem assuntos poucos discutidos e trabalhados nas escolas.**

Como conclusão, o autor da reflexão afirma que pretende planejar suas aulas de línguas de forma crítica, já que cita os conteúdos religião, sexualidade e gênero, mas de forma respeitosa.

Como futura educadora de língua portuguesa e inglesa, creio que é relevante trabalhar conteúdos relacionados a religião e gênero, lembrando que em uma turma pode haver estudantes de religiões e sexualidades distintas. O que não se deve fazer é impor religião ou qualquer outra questão, a exemplo do que faziam os jesuítas. Então, se o conteúdo for passado da maneira correta e respeitosa quanto às escolhas de cada um, não haverá problemas.

c. O traço autoritário

Como nas exemplificações dos primeiros e segundo traços, colonial e jesuíta, o traço autoritário esteve sempre presente em alguma medida nas nossas escolas, ou desrespeitando a diversidade religiosa, ou impondo uma língua via lei, ou censurando conteúdos, dentre outras estratégias de se manter a colonialidade do saber (SANTOS, 2010). No entanto, vinte de 23 narrativas trazem o traço autoritário como algo diretamente

ligado à herança militar. Nesse sentido, parece haver a consciência de uma cultura autoritária que perpassa eventos, identidades e comportamentos no espaço escolar, o que inclui o professor. As narrativas apontam para um entendimento de que o autoritarismo vem sendo construído antes da ditadura militar brasileira e, assim, elementos coloniais também o constituem, como pode-se ver nos dois trechos de narrativas a seguir.

Analisando minhas vivências educacionais, é lamentável ainda identificar **marcas tanto da ditadura como do período colonial**. Durante toda minha jornada escolar, **as salas de aulas eram compostas por cadeiras enfileiradas uma a pós a outra. O professor possuía uma mesa a frente da turma para que se posicionasse e demonstrasse autoridade.**

Além desse fato, a escola que estudei trazia outros rastros **dos séculos passados e da escola tradicional: a sala era organizada por fileiras, os estudantes uniformizados, a metodologia com muitos exercícios que não envolviam a prática e todos os alunos tinham de decorar a tabuada**. Além disso, antes de começar as aulas, éramos levados para o pátio e colocados em **fileiras para cantar o hino nacional. Se algum aluno não participasse, era levado para a sala da diretora.**

Às vezes, como no primeiro excerto posto, a postura do professor é questionada. Outras, como nesse último excerto, todo o sistema é posto como inadequado/antiquado, com especial destaque para a “sala da diretora” como espaço do “castigo”. Em ambos os casos, o autoritarismo é visto como característica intrínseca à escola e à sua história, como resultado de um processo histórico que traz marcas da ditadura, do período colonial e da escola tradicional. Nesse sentido, o papel desejável de um professor que entenda o estudante é de intermediador, como se depreende no trecho a seguir.

Certo dia, ouvi de um professor de matemática dizendo “(...) o problema é de vocês, no final do mês o meu salário vai cair de qualquer jeito”. Esse argumento mostra que, em muitas vezes, **o professor que deveria ser o intermediador entre o conhecimento e o aluno, o coloca em uma posição secundária**. Quando isso acontece, aproxima-se o nosso ensino e aquele que já deveria ter sido superado, de séculos passados.

Em diálogo com uma realidade de escolas autoritárias, aparecem os relatos de certas estratégias para se “manter a ordem” que os estudantes relatam como autoritárias, a exemplo das filas indianas; cadeiras sempre enfileiradas de maneira pouco propícia ao diálogo; obrigatoriedade de se cantar o Hino Nacional; separação de meninos e meninas em diversas ocasiões, como nas filas ou na hora do Hino; uniforme; detentor de todo o conhecimento por parte do professor; dentre outras características ainda hoje resistentes. A questão da ordem é relacionada diretamente com filas indianas, fileiras de carteiras e com o Hino Nacional, como se vê nos três trechos a seguir.

Éramos obrigados a memorizar a tabuada, a sentar de fileira e, todos os dias tínhamos, a cantar o hino nacional. Quem chegava atrasado não podia entrar na escola enquanto os alunos não terminassem de cantar o hino nacional.

Marcas do autoritarismo que lembro quando cursei o ensino básico é que só entrávamos na escola de uniforme, composto de camisa da escola e calça jeans. No mês de setembro, éramos **obrigados a formar fila e ficar em posição de respeito para cantar o Hino Nacional durante o levantamento da bandeira**. Nas salas de aulas, **as carteiras eram dispostas em fileiras** e o professor passava no quadro o conteúdo programado para aquela aula.

(...) vivenciei rastros da educação militar, pois na **escola básica muitas vezes éramos forçados a cantar o hino nacional brasileiro antes de iniciarmos as aulas**. Outro aspecto que destaco durante minha jornada escolar e o autoritarismo refere-se às carteiras das

classes, que tinham que **ser enfileiradas**, refletindo o modo tradicional e sem diálogo de escola, que não era permitido alterar. Também erámos forçados a utilizar uniformes escolares, pois **se não usássemos não poderíamos entrar para participar das aulas. Esse fato é decorrente do modo de ensinar no período da ditadura, pois nessa época alguns militares também eram os professores, colocando os alunos em fileiras como se estivessem em quartéis obedecendo ao professor tido como comandante.**

A imposição de ordem e o vestuário nas escolas, citado no segundo excerto posto, são pontos centrais de apontamento. Assim, outro elemento que relacionam a uma herança militar é a preocupação com questões estéticas uniformes para as roupas, cabelos e comportamento, como citado nos trechos a seguir.

Na educação infantil, tínhamos filas sempre separadas para meninos e para meninas. (...) Noutra escola, os estudantes tinham que usar uniforme e **não podíamos usar o corte de cabelo moicano**, pois era necessário padronizar.

Sobre autoritarismo e o meio educacional, por exemplo, posso citar a escola da minha cidade, onde os alunos **têm de seguir normas que envolvem o vestuário e comportamento no âmbito escolar e religioso.**

Além dessas citações, sintomáticas de autoritarismo como os estudantes pontuam, as narrativas, como já apontado nesta subseção, mostram um entendimento processual de todo um sistema colonizador que mudou politicamente, mas tem implicações na organização social atual e continua ativo de outras formas, como na subjugação financeira. As diferenças sociais, fruto da colonização e da criação e manutenção do *status quo*, como já venho pontuando, também são vistos nas narrativas como motivadas nos períodos de autoritarismo. Ao comentar a diferença na qualidade no ensino dos anos 1970 e de a atualidade, uma narrativa faz uma ligação direta com as questões sociais, como se vê a seguir.

(...) pode-se dizer que a educação na escola básica, comparada à educação da época da ditadura por exemplo, talvez seja pior para os mais pobres, pois naquela época tinha-se um **público-alvo bem particular, com mais condições, que sempre se saiu melhor na escola.**

O que o autor tenta explicitar, nesse último trecho dado, é que mesmo que a escola do período militar tenha sido boa, ela não era uma escola para todos, não era uma escola para as massas. Ainda em análise com as lentes em um espectro mais amplo, uma narrativa liga a cultura do autoritarismo aos professores e à educação e, por último, ao machismo.

Em outro contexto, como o familiar, **esses aspectos autoritários, resquício dos militares, surgem em forma de silenciamento e autoritarismo dos homens em relação à mulher e aos mais fracos,** que se calam. (...) Muitos desses brasileiros tornaram-se **professores e transmitem essa cultura aos seus educandos** e, assim, essas práticas vão sendo repassadas. Na minha comunidade, por exemplo, as mulheres não podem sair para festas como os homens podem, **pois são tomadas por vadias.**

Outra narrativa liga o autoritarismo, como foco especial no momento brasileiro atual, à intolerância à diversidade e, ainda, a retaliações impostas a professores que tratam temáticas de diversidade.

Também podemos observar atualmente as dificuldades que as escolas vêm encontrando para lidar de forma democrática com a **intolerância à diversidade.** A temática, na verdade, vem sendo deixada, pois **professores estão sofrendo retaliação.** Perdemos, assim, com o corte de temas ligados à **formação de cidadãos críticos.** Como resquício [da ditadura], **as escolas encontram dificuldades em lidar com a aprendizagem de forma democrática; além da intolerância religiosa e à diversidade de gênero.**

As narrativas disponíveis trazem exemplos de violência psicológica, como o preconceito, e de violência física, até mesmo

no espaço escolar, como se vê nos próximos quatro excertos de diferentes autores. No último, notem que o narrador pontua que o resultado da violência na escola era o contrário do desejado, com menos aprendizagens.

Era comum ter que falar a **tabuada de cor** para professora também. Por isso, eu não dormia pensando nos cálculos e **na vara enorme que a professora batia na cabeça da gente quando errávamos**. Esses foram momento que lembram muito o **período militar, que reflete na forma como os professores exerciam seu poder de autoridade dentro das escolas**.

Certa vez, uma professora **chegou a me bater com uma vara** em um episódio que não passou de exibicionismo. Ela chegou a bater em outros estudantes e era comum lecionar com uma vara de bambu, que servia para apontar o quadro e “cuidar da disciplina”.

Lembro com precisão, quando estava na quinta série tinha, de **uma professora que batia nos alunos**. Teve um momento que **ela puxou a orelha** de um colega que sangrou, somente pelo fato que ele não estava aprendendo o conteúdo que ela repassava. Cenas muito fortes que mostravam o comportamento ditador da professora.

No meu caso, era utilizado uma **régua grande e grossa para bater nas mãos dos estudantes que não tinham o mesmo ritmo de aprendizagem dos colegas**. O castigo surtia efeito contrário ao que os professores esperavam, pois os estudantes se retraíam e, por conta do medo, se fechavam para o aprendizado.

O discurso das narrativas, que aponta para autoritarismo e violência como herança da pós-memória militar, manifesta no próximo trecho seu entendimento de que os abusos aos direitos humanos são outra parte dessas implicações.

(...) Golpe Militar, dado em 1964, que deu origem a um regime sob comando de governos militares, de caráter autoritário e nacionalista, durou mais de 20 anos e **traz consequências nos dias**

atuais; sobretudo no desrespeito aos direitos humanos. Isso é fruto, ainda, da nossa tradição escravocrata, sendo que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão.

Em tom conclusivo sobre as consequências da pós-memória autoritária dos brasileiros, uma das narrativas afirma que o professor hoje em dia é menos autoritário, e mesmo assim corrobora a postura de silenciamento de vozes, postura construída historicamente.

Com o passar dos anos, **muita coisa evoluiu e os professores são menos autoritários.** Antigamente respeitava-se mais os professores, mas a forma de ensinar autoritária não trouxe tão boas consequências. (...)

Outro fator determinante que a sociedade brasileira herdou foi o **silenciamento.** Com as repressões, as novas gerações passaram a não reclamar, a não questionarem por medo do sistema, por medo de serem mortos como tantos foram. Desse modo, **alguns professores que vivenciaram aquele momento através das narrativas ensinaram seus alunos a se conformarem com as injustiças, como já presenciei.**

Nas vozes que aqui trago, os autores mostram-se conscientes, ainda, do viés desenvolvimentista-tecnicista de uma educação podadora de tempos autoritários em oposição ao ensino crítico dos tempos de maior liberdade. Em diversas narrativas, a postura autoritária é vista no corte de disciplinas escolares como filosofia e sociologia, bem como geografia e história, o que aconteceu no período militar. Nesse sentido, os autores relacionam à última reforma do Ensino Médio brasileiro, como se vê nos dois trechos a seguir.

Foram **os militares,** na época da ditadura e agora, que **buscaram** acabar com a educação crítica e **dar ênfase ao ensino técnico para os pobres,** isso **para que se formassem mais trabalhadores com o estudo direcionado a servir a elite.**

No período da ditadura militar, **a maior preocupação era a industrialização, como foco em formar indivíduos capazes de executar tarefas e não pensar sobre elas.** O que é bem presente na contemporaneidade com o atual governo, onde a preocupação está apenas em nível capitalista.

A educação nas ditaduras é tecnicista, pois ali não é interessante a criticidade. Me recordo que minha educação teve várias marcas de autoritarismo e uma preocupação exacerbada com a disciplina.

A relação direta entre um ensino tecnicista e pouco crítico com a ditadura militar é outro ponto de destaque que aparece em alguns textos. A ligação entre elite e os interesses dos tecnicistas e ditadores também aparece de forma clara, bem como um paralelo desse tipo de cooperação com as posturas do governo brasileiro atual, como se observa nos três excertos a seguir.

Foram **os militares,** na época da ditadura e agora, que **buscaram** acabar com a educação crítica e **dar ênfase ao ensino técnico para os pobres,** isso **para que se formassem mais trabalhadores com o estudo direcionado a servir a elite.**

No período da ditadura militar, **a maior preocupação era a industrialização, como foco em formar indivíduos capazes de executar tarefas e não pensar sobre elas.** O que é bem presente na contemporaneidade com o atual governo, onde a preocupação está apenas em nível capitalista.

A educação nas ditaduras é tecnicista, pois ali não é interessante a criticidade. Me recordo que minha educação teve várias marcas de autoritarismo e uma preocupação exacerbada com a disciplina.

As implicações legais do autoritarismo na educação na atualidade, nas narrativas em análise, têm foco na reforma do ensino médio brasileiro, já citada, iniciada em 2018. Além das duas citações a respeito já apresentadas, a questão aparece em outras cinco narrativas, sendo que uma delas, a seguir, cita o movimento Escola Sem Partido, que tentou criar leis de controle

de conteúdos/temas/disciplinas nas escolas brasileiras, nas três esferas de poder.

O que [**perseguição de professores na ditadura**] vem repercutindo até os dias atuais e **refletem em iniciativas como a Escola Sem Partido**, que não foi aprovada, mas que constroem o professor a seguirem determinadas lógicas e, por exemplo, não comentar de política. Assim, notamos poucas mudanças no decorrer desses anos. **A liberdade de expressão, por exemplo, ainda é uma questão, é retida, o que impedem a educação de ser dialógica e crítica.**

Finalizo esta análise de narrativas com um trecho de uma única autoria que relaciona de forma ainda mais estreita o autoritarismo, a ditadura militar brasileira e a política brasileira nos dias de hoje. Para tanto, inicialmente, o autor retoma um tema que deveria ter acabado com a Guerra Fria, mas ainda nos assombra, incautos, como aconteceu nas eleições de 2018: o comunismo. Na sequência, a narrativa ativa suas memórias e pós-memórias relativas aos movimentos estudantes e à ação da UNE (União Nacional do Estudantes) em 1969, quando da promulgação do AI-5 (Ato Institucional, nº 5), que seria o marco maior do endurecimento do regime militar brasileiro.

E isso [violência e criação da “ficção do comunismo”] se refletiu nas últimas eleições hoje no Brasil, com **a volta da ficção sobre o comunismo** e, na expectativa de um melhor governo, **na eleição de um militar em 2018. Para os governos militares que tivemos, apenas a elite devia ter acesso às universidades**, por exemplo.

E são reflexo do regime militar, no qual nosso presidente da república se espelha para fazer um governo altamente antidemocrático e autoritário, segundo os interesses de uma minoria. Nesse momento, devemos nos espelhar na luta da **UNE (União dos Estudantes), que foi um movimento forte na ditadura, que foi silenciado em diversos momentos, como no congresso de 1969** quando foi atacado após o AI-5. Hoje vejo a educação e outros direitos civis e políticos sendo prejudicados e o povo sem ir para a luta contra este governo que não está sendo diferente da ditadura

de 64. Assim como o outro, agora há uma forte tendência em querer silenciar os brasileiros.

Hoje, a pandemia escancara essas relações como se vê nos noticiários e na CPI da covid-19. Se o fantasma do comunismo parece arrefecer, o autoritarismo avança com ameaças claras à democracia, como vem acontecendo neste início de década de 2020⁶.

4. Para além da criticidade

A análise proposta das 23 narrativas, a partir de temas pré-definidos, quais sejam, os traços jesuítico, colonial e autoritário (MONTE-MÓR, 2013) nas identidades de educadores em formação, para quem conhece um pouco a história do país e do continente, pouco surpreende. Como apresentado na última seção, há farto material sobre a percepção do autoritarismo ligado às questões da colonialidade e da religião no ambiente escolar no contexto pesquisado, qual seja, o campo. O campesinato, de maneira geral no Brasil, como posto em excertos ao longo das análises, é entendido enquanto colonizado, que na teoria do pensamento abissal (SOUSA, 2010), representa o “não-cidadão”, a barbárie, o que justificaria sua exploração da colonização ao capitalismo moderno. Para Sousa (2010, p. 40),

⁶ Há noticiário vasto sobre o assunto, mas trago aqui apenas notícias e análises do cenário em três diferentes noticiosos, de diferentes espectros ideológicos:

- Revista *IstoÉ* em 13 de junho de 2020: Bolsonaro faz ameaça aberta de golpe. Agora só falta o fuzil. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-faz-ameaca-aberta-de-golpe-agora-so-falta-o-fuzil/>. Acesso em: 05/05/2021.

- Uol em 11 de março de 2021: 'Como é fácil impor uma ditadura no Brasil', diz Bolsonaro por duas vezes. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/03/11/como-e-facil-impor-uma-ditadura-no-brasil-diz-bolsonaro-em-tom-de-ameaca.htm>. Acesso em: 05/05/2021.

- Nexo Jornal em 22 de março de 2021: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/03/22/Como-ler-a-amea%C3%A7a-de-Bolsonaro-de-adotar-uma-%E2%80%98a%C3%A7%C3%A3o-dura%E2%80%99>. Acesso em: 05/05/2021.

Como venho afirmando na análise dos excertos apresentados, as narrativas são verdadeiras denúncias, como corrobora a nuvem de palavras acima. Educação, a maior palavra de nossa nuvem, quando analisada a partir das experiências e pós-memórias dos próprios estudantes campesinos, com foco nos traços jesuíta, colonial e autoritário, é cercada por outras palavras que remetem a uma visão crítica sistêmica que vê *oração, religiões, jesuítas, militar, ditadura, hino, vara, quartéis*, dentre outras palavras em destaque, como opressores e fruto do colonialismo e da colonialidade. Após a leitura dos excertos, cada palavra dessa nuvem pode nos remeter a algum tipo de violência, seja contra *pobres, população, índios, negros, diferentes*, dentre outras palavras em destaque na nuvem; violência essa sempre a favor de interesses de uma minoria e a partir da lógica colonial e autoritária.

Não há vozes presentes nos 23 textos que discordem dessa visão geral sobre as colonialidades a que estamos submetidos, mesmo após o fim da colonização enquanto sistema político e em um mundo dito democrático. Ao contrário, parece unânime o entendimento de que a história influencia diretamente os processos educativos, bem como a formação dos professores e as práticas das salas de aula e que, no caso do Brasil, a marca do autoritarismo é histórica e começa em 1500. Isso aparece de diversas formas nesta coleção de relatos, como ao se relacionar educação e doutrinação — no caso dos indígenas brasileiros desde os jesuítas e na ditadura militar — até as violências físicas contra povos nativos e campesinos.

Para além das próprias reflexões, as histórias são contadas por sujeitos situados e polifônicos (BAKHTIN, 2006), são, assim, cheias de cultura(s), o que nos permite um olhar etnográfico que dialogue mais com as realidades dos sujeitos para uma ecologia de saberes. Nesse sentido, a cultura escolar do grupo de futuros professores cujas narrativas estão em análise é autoritária com origens claras nos processos colonizadores. Conscientizar-se disso é o primeiro passo em tentativas de se causar fissuras no pensamento abissal. Para além da criticidade, sobretudo em

sistemas autoritários, esses sujeitos necessitam, de espaços para colocarem suas vozes. No entanto, não haverá mudanças significativas na lógica colonizadora sem luta como vemos em nossas memórias e pós-memórias.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Nova Iorque: Routledge, 2014.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrative: Problems and promises of an alternative paradigm. Cap. 3. In.: *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. BROCKMEIER, Jens; CARBAUGHT, Donal (Orgs.). Amsterdam & Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

CASEY, K. The New Narrative Research in Education. *Review of Research in Education*, 21, 1995, p. 211–53.

CASTRO, C. H. S. *As culturas do grupo texto Livre: um estudo de viés etnográfico sob a ótica da complexidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CHANCE, K. *The right to narrate: interview with Homi Bhabha*. 03/19/01. Bard College, 2001.

CRONON, W. A place for stories: Nature, history and narrative. *The Journal of American History*, 79, 1347–1376, 1992.

FREIRE, PAULO. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 22ª ed., 2017.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. (Orgs.). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden, MA: Blackwell, 1998.

- LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R., & ZILBER, T. *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- MURPHEY, T.; CARPENTER, C. The Seeds of Agency in Language Learning Histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Narratives of Learning and Teaching EFL* (p. 17–34). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2008.
- POLKINGHORNE, D. E. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press, 1988.
- POLKINGHORNE, D. E. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5–23, 1995.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I. *Journal of world-systems research*. v.6, n.2, 2000, p. 342-386.
- RIESSMAN, C. K. *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- WERTSCH, J.V. *Mind as action*. New York & Oxford: Oxford University Press, 1998.

CAPÍTULO 2

São João del-Rei

LÍNGUA, CULTURA E DISCURSO EM DEBATE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM LETRAS/INGLÊS

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite¹
Felipe de Souza Oliveira²

“Aqueles que não conseguem lembrar o passado
estão condenados a repeti-lo”
George Santayana

Introdução

O presente capítulo descreve as atividades realizadas na disciplina “Língua, Cultura e Discurso”, ofertada no segundo semestre de 2019, na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em Minas Gerais. Com uma carga horária de 72 horas, a disciplina foi direcionada aos alunos do quarto período do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas. Além de ministradas pela professora Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, as aulas também foram acompanhadas pelo

¹ Professora Adjunta do curso de Língua Inglesa e suas Literaturas no Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del-Rei (DELAC/UFSJ). Vice-Líder do Grupo de pesquisa Letramentos, Gêneros e ensino (LEGEN/CNPq).

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Literatura e Crítica da Cultura, da Universidade Federal de São João del-Rei (PROMEL/UFSJ), linha de pesquisa Discurso e Representação Social.

mestrando Felipe de Souza Oliveira, filiado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, como forma de realização de estágio-docência. As impressões aqui manifestadas refletem os diálogos que tivemos antes, durante e depois do semestre letivo, concernentes ao plano de ensino e à implementação do projeto de pesquisa “Colonizador, Jesuíta ou Ditador? A influência da memória e pós-memória na formação identitária de professores de língua inglesa no Brasil” ao mesmo.

Tanto o objetivo do projeto de propor um trabalho, na formação inicial de professores de língua inglesa, pautada na relação entre memória, pós-memória e decolonialidade e suas relações com o ensino de língua inglesa e constituição identitária de seus (futuros) professores, quanto às discussões advindas dos temas propostos colaborou para o enriquecimento do currículo dos alunos, bem como o desenvolvimento de uma crítica que rompe padrões socialmente impostos, questiona e possibilita a expansão de perspectivas, como percebido na análise trazida neste texto. Nosso capítulo divide-se em: contextualização, metodologia, análise das narrativas e considerações finais.

Contextualização

Anteriormente denominada “Língua Inglesa e Cultura”, a inclusão dos Estudos do Discurso ao plano da disciplina, no novo Projeto Político Pedagógico do curso de Letras/inglês da UFSJ, de 2018³, foi vista como uma oportunidade de ampliar seu escopo, contribuindo para a problematização das relações entre a língua inglesa, como prática social, e aspectos culturais brasileiros e estrangeiros. A adesão ao projeto de pesquisa, apresentado neste volume veio, então, somar ainda mais às discussões propostas para o semestre.

³ Disponível em: https://ufsj.edu.br/colil/projeto_pedagogico_do_curso.php. Acesso em: 15 nov. 2020.

Antes do nosso encontro enquanto professora da disciplina e estagiário, não havíamos tido muito contato um com o outro. Contudo, a oportunidade de trabalhar em conjunto foi nos mostrando aos poucos o quanto tínhamos em comum, não somente pelo início de nossas trajetórias, mas também pelas aspirações e motivações para o futuro. Ambos iniciamos nossa carreira de professores de inglês antes mesmo da formação em Letras, em escolas de idiomas. Embora proveitoso e extremamente importante para nossa formação enquanto não-alunos de licenciatura, o ambiente, por vezes, engessado de um curso de idiomas também nos trazia incômodos, principalmente pela forma como a visão mercadológica era priorizada em detrimento de aspectos sociais e culturais inerentes à língua, mas que ainda parecem ser pouco debatidos nesses contextos, ou mesmo, limitadas a determinados países e povos.

Estas inquietações, aliadas à nossa posterior formação em Letras, nos levaram a seguir carreira acadêmica e nos trouxeram ao encontro presente, que culminou na experiência aqui descrita. Enquanto professora adjunta, com interesse e experiência na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, formação de professores, discurso e letramentos; e enquanto estagiário iniciando a pós-graduação, com experiência no ensino de língua inglesa e interesse em abordar questões sociais e culturais, a partir de uma perspectiva decolonial; o projeto serviu como um elo entre as nossas experiências e propostas para a disciplina. Integrar os estudos de memória, pós-memória e decolonialidade ao plano de ensino se mostrou uma oportunidade para articular nossos interesses/experiências e promover debates significativos para a formação de nossos alunos, contribuindo, pois, para uma formação desformatada, para um ensino de língua inglesa que promova rupturas com o senso comum, com verdades absolutas e possibilite a expansão de perspectivas dos (futuros) professores.

A turma era composta por cerca de vinte alunos, dos quais muitos já atuavam como professores particulares ou em escolas de idiomas, além de discentes participantes do PIBID (Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)⁴. Essa característica facilitou a reflexão sobre os tópicos abordados na disciplina durante todo o semestre, auxiliando também no estabelecimento de paralelos entre a teoria discutida em sala e a prática docente.

É importante ressaltar a pluralidade destes alunos. Desde a criação do SISU (Sistema de Seleção Unificada), as universidades têm recebido alunos de todas as regiões do Brasil. A cidade sede da universidade federal em que a pesquisa foi conduzida, por exemplo, faz parte da microrregião do Campo das Vertentes. Além da referida instituição, há outra universidade federal, no raio de 100 km, que também oferece o curso de Letras. Há trinta e seis municípios no Campo das Vertentes e muitos dos alunos do curso de Letras são provenientes desses municípios. Costa Leite (2017), que realizou sua pesquisa de doutorado também na UFSJ, investigando as possibilidades para a promoção dos letramentos críticos na formação de professores, especificamente no estágio supervisionado no curso de Letras, ressalta que “grande parte (dos alunos) mora fora da cidade sede da universidade, em cidades vizinhas, trabalha e viaja, diariamente, para estudar. Aqueles que vivem na cidade sede, também são trabalhadores e vêm de diferentes regiões do Brasil” (p. 39).

O resultado disso é uma diversidade maior de experiências e trajetórias dentro da sala de aula. Este fator pode contribuir para a percepção de práticas que remetam ao legado colonial, seja como estudantes em uma cidade fortemente marcada pelo colonialismo⁵, seja como profissionais iniciando suas carreiras nesta cidade e seus arredores, enfrentando essas mesmas marcas num outro contexto.

⁴ Para maiores informações: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 15 ago. 2020.

⁵ São João del-Rei é uma cidade histórica do interior de Minas Gerais, palco da mineração no século XVIII. A cidade mantém grande parte do centro histórico intacto, desde sua fundação, obras que remontam à colonização portuguesa. Respira-se história em todos os cantos da cidade. Para maiores informações: <http://www.saojoaodelrei.mg.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

Metodologia

Optamos por introduzir os módulos da sequência didática, a saber: Conceitos de memória e de pós-memória; memória e pós-memória na educação – as histórias que nos habitam; estudos decoloniais e legado colonial na identidade docente e cultura de sala de aula, mais ao final do curso. Isso advém do fato de que, neste momento, os alunos já estavam familiarizados com os conceitos de língua, cultura e discurso, além da sua relação com o ensino de línguas, através de discussões sobre os seguintes temas: diferenças culturais, estereótipos, aquisição de linguagem, variação linguística, relações de poder, mito do falante nativo, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros.

Pudemos perceber desde o início do semestre que os alunos possuem uma visão, por vezes, negativa⁶ sobre o ambiente escolar, que os levam a ter muitas dúvidas e questionamentos sobre o exercício docente. Assim, se faz necessário um espaço onde eles possam compartilhar seus anseios, refletirem sobre suas próprias trajetórias e repensar suas práticas. A criticidade do aluno, enquanto ruptura com o *status quo* e potencializadora de uma cidadania ativa, precisa ser estimulada e exercitada na universidade, a fim de que ele possa, enquanto (futuro) professor, oferecer aulas de língua inglesa promotoras de reflexão e que saiam da rota do colonialismo, por vezes presente, notadamente, no endeusamento de Estados Unidos e Inglaterra. Através desta disciplina, quis-se contribuir para o desenvolvimento dos alunos nesse sentido. Através de seminários, leituras, vídeos, debates e atividades práticas, discutimos e ouvimos as opiniões e produções dos alunos referentes aos assuntos propostos e aos seus desdobramentos.

⁶ Denominamos, aqui, como visão negativa, um modo de enxergar a escola, em geral, como espaço de potencial transformação social, mas muito necessitada de mudanças para que isso ocorra. Os alunos demonstraram não saberem quais caminhos tomar para que esta escola seja possível. Percepção esta que adveio das muitas discussões e atividades feitas durante a disciplina em questão.

Para a aplicação/adequação da sequência didática, o ponto de partida foram os quatro temas, já mencionados no início deste tópico, propostos no projeto de pesquisa. Primeiramente, foram ministradas duas aulas expositivas com o objetivo de introduzir os conceitos básicos à turma. Assim, o estagiário Felipe apresentou o tema decolonialidade e a professora Patrícia ministrou a aula sobre pós-memória.

Após essas duas aulas, os alunos produziram suas primeiras reflexões no Portal Didático, plataforma Moodle da instituição, em um fórum on-line. Foi feita também a divisão da turma em quatro grupos para a organização de seminários, ficando dois grupos designados ao tema decolonialidade e dois ao tema pós-memória. Como já haviam sido apresentados os conceitos iniciais, a escolha pelos textos dos seminários se pautou no aprofundamento dos temas e/ou que estivessem diretamente ligados ao ensino de línguas. A divisão fez-se como segue:

- Grupo 1 – Decolonialidade

- *Challenges of a decolonial undertaking in teacher education* (PESSOA; SILVESTRE; BORELLI, 2019).

- *Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial*⁷ (PALHARES, 2013).

- *The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil* (MONTE-MÓR, 2013).

- Grupo 2 – Pós-memória

- *The generation of postmemory* (HIRSCH, 2008).

⁷ O distanciamento entre a decolonialidade e o pós-colonialismo é reconhecido neste texto, que indica que a genealogia do pensamento decolonial é “pluriversal, diferentemente das teorias e de outras propostas de estudos pós-coloniais cuja genealogia podemos localizar no pós-estruturalismo francês e da genealogia da modernidade europeia e do eurocentrismo que é universal” (PALHARES, 2013, p. 6). Porém, o objetivo do artigo é justamente refletir sobre as contribuições da teoria pós-colonial para o ensino de línguas pautado em conceitos como a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial.

· Legados das memórias da Guerra Colonial: algumas reflexões conceituais sobre a transmissão intergeracional do trauma (VECCHI, 2013).

· A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade (ALMEIDA, 2016).

- Grupo 3 – Pós-memória

· Memória, Pós-memória e Formação Crítica de Professores de Línguas (MATTOS; CAETANO, 2019).

· O que a escola de hoje herdou da ditadura militar (RODRIGUES, 2014).

- Grupo 4 – Decolonialidade

· *A postmethod perspective on English language teaching* (KUMARAVADIVELU, 2003).

· Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual (PARDO, 2019).

· Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Os grupos foram orientados a escolher um dos textos, como principal, para a apresentação do seminário e outro para a leitura de toda a turma. Assim, cada grupo apresentaria um texto inédito ao resto da turma, ao passo que um segundo texto deveria ser de leitura comum a todos. Os demais alunos deveriam fazer um fichamento do texto escolhido pelo grupo, a fim de contribuir para o debate posterior à apresentação do texto inédito. Ao fim, os grupos deveriam também preparar um exercício em forma de atividade ou pergunta aos colegas, se remetendo ao contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, baseada no tema abordado. A interação foi incentivada, para que houvesse discussão não somente de aspectos do texto, mas também das atividades propostas e da pergunta e/ou atividade elaborada. Alguns exemplos dessas atividades serão mostrados no próximo tópico. Os seminários se estenderam, então, por duas semanas, com cada grupo tendo uma aula, de 1 hora e 50 minutos, para sua exposição.

Da apresentação dos seminários

Nos seminários sobre decolonialidade foram discutidos, além dos conceitos básicos de colonialismo, (de)colonialidade, as noções de colonialidade do saber, do ser e do poder; raça como criação; imperialismo linguístico e cultural; língua como objeto de poder e parte da identidade do indivíduo; conceitos de transculturalidade, interculturalidade, destacados nos documentos oficiais que pautam o ensino de inglês nas escolas regulares, e como tratar a cultura, dessa maneira, na sala de aula de língua inglesa pode promover um ensino mais engajado com a realidade e crítico.

O primeiro grupo apresentou um vídeo⁸, de 2016, em que Donald Trump, presidente dos Estados Unidos de 2017 a 2020, discursa sobre a construção de um muro na fronteira com o México. Antes do vídeo, foram propostas as seguintes perguntas⁹: Qual é o teor de discurso de Trump? Qual é o possível impacto deste discurso, para o interlocutor ou para a sociedade como um todo, e sua opinião sobre isso? A turma fez uma conexão entre decolonialidade e pós-memória pensando como os eventos históricos influenciam as possibilidades de uma sociedade seguir visões de mundo ou perspectivas em prol da decolonialidade ou a favor das diversas dimensões das colonialidades.

O grupo pediu aos colegas que escrevessem um parágrafo sobre a relação entre o vídeo e o texto lido “Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial” (PALHARES, 2013). Além disso, foi requerido que respondessem à seguinte pergunta: Se e como a cultura estadunidense influencia as concepções, crenças e opiniões dos brasileiros, de modo geral?

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1e_7hZOdsxo. Acesso em: 15 dez. 2020.

⁹ As discussões e atividades de todos os seminários foram realizadas em inglês.

Em seus questionamentos aos colegas, o grupo indagou sobre a possibilidade de se propor uma pedagogia decolonial hoje (pelo percurso histórico; movimentos negros, por exemplo) e sobre que variedades(s) de língua(s) inglesa(s) cada um iria trabalhar com os seus alunos; sobre quais seriam os impactos dessas escolhas e como trabalhar com as questões de (de)colonialidade nas aulas.

O segundo grupo, com base no texto “A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade” (ALMEIDA, 2016), versou sobre a educação jesuítica no Brasil a partir de trechos¹⁰ dos filmes *Desmundo* (2003) e *Hans Staden* (1999) para contextualizar o artigo lido. Após a discussão das cenas assistidas, o grupo perguntou aos colegas: de que forma as memórias traumáticas da época dos jesuítas afetam os dias atuais? A educação jesuítica contribuiu em algo para os dias de hoje? Com qual objetivo o inglês tem sido aprendido? Com fins de intercâmbio cultural ou como imposição cultural? Em seguida ao debate sobre as perguntas, falou-se sobre *Ratio Studiorum*¹¹, o método pedagógico dos jesuítas e suas características; a questão da aculturação e suas implicações, como a aprendizagem da língua portuguesa pelos indígenas, a partir dos jesuítas; modelos de ensino que ainda são excludentes até os dias atuais, para citar alguns.

Acerca do modelo jesuítico, o grupo elencou contribuições e impactos. Algumas contribuições residem no pontapé inicial do modelo para se sistematizar o ensino no Brasil, o contato entre culturas diferentes, para citar alguns. Em relação aos impactos, falou-se da exclusão do conhecimento indígena e imposição do

¹⁰ O trecho do filme *Desmundo* (2003) mostrava mulheres órfãs, advindas de Portugal, para se casarem com os homens brasileiros, já que estes não deveriam se casar com as indígenas, consideradas selvagens. Já em *Hans Staden* (1999), trouxeram à tona a questão da necessidade de mão de obra da Coroa Portuguesa, que teve como consequência a catequização, domesticação e aculturação dos indígenas

¹¹ *Ratio Studiorum* foi um documento publicado em 1599 pelo padre Aquaviva que continha “regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda a hierarquia, desde o provincial (...) até o aluno, o bedel e o corretor” (ARANHA, 2006, p. 128).

conhecimento dos portugueses; a separação técnico/acadêmica; a ideia herdada pela sociedade atual de que educar é dom, missão, desvalorizando o profissional da educação, dentre outros. O grupo, após abordar o conceito de pós-memória, ainda perguntou aos colegas: Como evitar que o professor seja visto como um missionário, mas sim, como profissional?

A atividade final foi feita a partir de uma seleção de fotos dos filmes utilizados no início da apresentação e fotos da ditadura militar no Brasil, bem como da seguinte citação: “The photographic meaning of *generation* captures something of the sequencing and the loss of sharpness and focus inherent in postmemory¹²” (HIRSCH, 2008, p.108, grifos da autora) e da pergunta: Como a imagem pode contribuir para a transmissão da memória?

A discussão sobre as perguntas trouxe algumas questões à baila, a saber: o professor jesuíta como detentor de todo o saber; o professor colonizador como aquele que está sempre certo e não ouve os alunos, vendo-os como sujeitos passivos a quem se deve transmitir o conhecimento; relacionaram as personalidades do professor à tia Lydia de *Handmaid’s Tale*¹³ e à diretora de escola do filme *Matilda*¹⁴, bem como às próprias experiências, na qualidade de alunos.

¹² “O sentido fotográfico/imagético de *geração* captura algo do sequenciamento e da perda de nitidez e foco inerente à pós-memória” (HIRSCH, 2008, p.108, grifos da autora, tradução nossa).

¹³ A série televisiva *The Handmaid’s Tale* (2017 — presente), inspirada no romance de mesmo nome escrito por Margaret Atwood, apresenta um cenário distópico no qual a nação fictícia de Gilead vive sob um regime autoritário. Dentro desse regime, a personagem de Tia Lydia é responsável pela educação e correção de mulheres férteis, uma raridade nesse contexto, para que estas sejam direcionadas às casas de famílias da elite governante, onde são submetidas a estupro ritualizados com o intuito de que engravidem e seus filhos sejam tomados e criados por esta família. Tia Lydia é uma feroz defensora dos valores extremistas e autoritários de Gilead, treinando e castigando as suas subordinadas de maneira brutal. Para mais informações: [https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Handmaid%27s_Tale_\(s%C3%A9rie_de_televis%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Handmaid%27s_Tale_(s%C3%A9rie_de_televis%C3%A3o)). Acesso em: 15 dez. 2020.

¹⁴ Em *Matilda* (1996), Miss Agatha Trunchbull é a severa diretora da Escola Primária de Crunchem Hall, onde a personagem que dá nome ao filme estuda. Seus métodos

O terceiro grupo, a partir do texto “Memória, Pós-Memória e Formação Crítica de Professores de Línguas” de Mattos e Caetano (2019), perguntou aos colegas: O que você entende por professor jesuíta, autoritário e colonizador? Pensando no tempo de escola, você consegue identificar algum antigo professor com uma das personalidades acima? Pensando em filmes e séries, você consegue identificar algum professor com uma das personalidades acima? Você acredita que a personalidade do professor e o modo como ele lida com os alunos em sala de aula, interfere no processo de aprendizagem? Por quê?

O grupo versou sobre a importância da troca de narrativas na formação de professores, dado que elas sempre são únicas e podem auxiliar no processo de compreender e (re)significar as experiências e vivências dos professores, seja através da narração pela fala, na escrita, por desenhos... Neste ponto, os alunos mencionaram a participação no ENALTE (Encontro sobre Narrativas de Aprendizagens de Línguas e de Tecnologias)¹⁵ na UFMG, ocorrido em 2018 e que contou com a participação de alunos e professores da UFSJ, na qualidade de ouvintes. A partir do evento e dos textos lidos, o grupo e os colegas da turma ressaltaram a possibilidade de a narrativa oferecer insumos que possam contribuir para a construção e reconstrução do sujeito professor, bem como de seu compartilhamento possibilitar a aprendizagem conjunta e a reflexão sobre nossas próprias práticas.

O grupo apontou que as narrativas que derivam das experiências reportadas, formadas indiretamente por eventos históricos traumáticos, compõem a pós-memória. A cultura do silenciamento é citado por eles como derivada da época da ditadura militar e perdura até os dias atuais em nossa escola. A finalização do seminário se deu com uma atividade em que os alunos mostram fotos de manifestantes, em 2018, pedindo

são violentos e, por isso, é temida pelos estudantes. Para mais informações: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15277/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

¹⁵ Para mais informações: <http://www.letras.ufmg.br/enalte/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

“Intervenção militar já” (movimento iniciado em 2013 que contou com manifestações nas ruas, petições virtuais, páginas nas redes sociais e muitos apoiadores), bem como a seguinte citação: “Lembrar é um ato de recuperação e de reavaliação, que pressupõe a possibilidade de interlocução crítica com o passado” (JORGE; RIBEIRO, 2003, p. 12). A partir deste contexto, o grupo perguntou aos colegas: Que lugar é ocupado por aquele que transmite ou reproduz suas memórias ocupa? Este pedido por intervenção militar no ano de 2018 trata-se do desconhecimento aprofundado de como foi a ditadura militar no Brasil? Que lugar a pós-memória ocupa aqui?

O quarto e último grupo trabalhou com os conceitos de colonialidade e colonialismo; colonialidade do poder, saber e ser; interculturalidade; decolonialidade e lançou um questionamento: É possível propor uma pedagogia decolonial hoje? Se sim, como? Se não, por quê? O texto-base foi “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). A turma entendeu que é possível tal movimento a partir do trabalho com: eventos históricos de modo mais aprofundado e os relacionando aos dias atuais, principalmente, os traumáticos; a valorização e a conscientização sobre o sistema de cotas na educação; o conhecimento e valorização dos movimentos negros e que representem os grupos minoritarizados, em geral; a confecção de narrativas por parte dos professores em formação, para citar alguns. Relataram que, no PIBID, confeccionavam muitas atividades de cunho decolonial, sendo uma delas, um desfile sobre a consciência negra em que trabalharam a ressignificação sobre os termos ‘negro e raça’. Mencionaram, também, o projeto “A cor da cultura”¹⁶, realizado em escolas de São Paulo, para a valorização da vida e cultura negra, educando para a igualdade racial, por meio de materiais que fomentam a consciência negra.

¹⁶ Para mais informações: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Finalmente, o grupo discutiu com a turma a herança colonial, militar e religiosa e suas implicações para o ensino de língua inglesa; o “regresso do colonizador” a partir do controle de pensamento, do *Soft Power*¹⁷ e da agência como colônia; sobre a formação de cidadãos sem corpos, vazios de cultura, perspectiva e posição. Lançaram as seguintes perguntas: Qual o conceito de escola militar? Quais ideologias subjazem o ‘Future-se’, o ‘Escola sem partido’ e a volta do ‘Método Fônico’?

As discussões fomentadas pelas apresentações em grupo foram muito enriquecedoras e forneceram ideias inspiradoras a serem trabalhadas na sala de aula, a partir de projetos, séries, filmes, imagens, teorias, como pudemos acompanhar acima. Na análise das narrativas, próximo tópico do capítulo, veremos um pouco mais dessas discussões com maior profundidade.

Após a realização dos seminários, os alunos foram orientados a escreverem suas narrativas, refletindo sobre todo o conteúdo estudado durante o semestre. As perguntas motivadoras foram:

1) Como você vê a possível relação entre pós-memória, colonização e identidade do professor de línguas-culturas na sala de aula de instituições escolares diversas? Comente com exemplos advindos de sua própria experiência enquanto aluno e enquanto (futuro) professor.

2) Como você vê os estudos de decolonialidade, memória e pós-memória presentes, em forma de atividades, discussões e nas brechas, na sala de aula de língua inglesa na escola regular? E na universidade?

Além de suas próprias narrativas, os estudantes foram encorajados a comentar e interagir com as narrativas dos colegas, tendo a oportunidade de ter mais um momento de reflexão, ao traçar paralelos ou dissonâncias com as histórias dos outros alunos.

¹⁷ O termo *soft power* se refere à influência sutil e indireta que algum(s) país(es) exerce(m) sobre outro(s). Assim, fatores como a cultura, o esporte, a religião e a língua contribuem para o convencimento e a persuasão de uma nação sobre outra (NYE, 1990).

Análise das narrativas

A partir das narrativas produzidas, consideramos importante destacar a forma como os alunos da turma, em que a sequência didática foi ministrada, foram capazes de refletir sobre o impacto de suas primeiras experiências como estudantes de língua inglesa, assim como o papel do(s) professor(es) nessa empreitada. O modelo das aulas geralmente seguia com o ensino exclusivo de gramática e vocabulário, conforme indicado por alguns relatos abaixo.

[...] sendo uma escola de zona rural o foco ali era cumprir o currículo nacional proposto. (A.F.)¹⁸

[...] as abordagens utilizadas pelas professoras que tive não iam muito além de ensinar vocabulários básicos e a gramática do idioma, o que infelizmente ainda é visto na grande maioria das aulas de língua inglesa. (T.S.)

Minhas aulas eram centradas totalmente no livro didático [...]. Basicamente, as aulas baseavam-se em gramática, tradução e vocabulário. (G.L.)

[...] achava que as minhas aulas de inglês não passavam do ensino da língua pela língua. (N.C.)

Podemos observar a menção às metodologias defasadas, sendo postas em prática, até mesmo, sem um entendimento da sua função dentro da trajetória escolar do aluno, como indicado no relato de A.F., ao perceber que a língua inglesa somente era ensinada por fazer parte do currículo nacional. O aspecto extralinguístico (cultura, formação cidadão...) parecia ser pouco presente nessas aulas, visto que, os excertos acima, mencionam o ensino baseado em gramática e vocabulário (T.S. e G.L.), no livro

¹⁸ Os nomes dos alunos foram preservados e, para isso, substituídos por siglas geradas aleatoriamente.

didático (G.L.), sendo que ‘as aulas de inglês não passavam do ensino da língua pela língua’ como nos indica N.C.

Ademais, os trechos demonstram que este tipo de ensino, baseado somente em aspectos linguísticos, apesar de ter feito parte da trajetória dos alunos, é visto por eles como algo ultrapassado que necessita ser melhorado. T.S., por exemplo, indica que este tipo de ensino ‘infelizmente ainda é visto na grande maioria das aulas de língua inglesa’. O uso do advérbio ‘infelizmente’ demonstra essa visão de que há que se lecionar mais do que gramática e vocabulário na aula de língua inglesa, mas que isso ainda não tem acontecido nas escolas, em geral.

Na época, todos os professores de inglês que tive, raramente ensinavam algo além de gramática e vocabulário, e, em algumas aulas, que eram exceções, eles falavam sobre a cultura das pessoas que moravam nos Estados Unidos, ignorando totalmente a realidade dos alunos dentro de sala de aula. Com isso, foi causada uma ideia de desvalorização da própria cultura, visto que os alunos achavam que se o professor falava muito sobre aquela cultura, ela era a melhor. (M.S.)

No excerto acima, M.S. também reitera o ensino de língua inglesa, vivenciado por ela, que se baseou em gramática e vocabulário, através do uso do pronome ‘todos’, do advérbio ‘raramente’ e do substantivo ‘exceções’, para demonstrar o quanto era comum este tipo de ensino focado na língua. Segundo M.S., quando se focava na cultura, ignorava-se a cultura brasileira, em prol da estadunidense, no caso, contribuindo para uma desvalorização desta e a supervalorização da cultura do outro.

C.S., a seguir, também menciona que, ao se falar de culturas relativas à língua inglesa, atinham-se aos EUA e Inglaterra, fato este que, para C.S. poderia ser explicado pela falta de ‘contato com a cultura de países ‘fora do eixo’. C.S. identifica o ensino de língua e cultura inglesa ligados aos dois países do Norte como um ‘padrão’, um ‘clássico’, ou seja, algo que, praticamente, faz parte do senso comum.

Não me lembro de nenhuma aula que fugiu do padrão e tratou de assuntos diferentes do clássico “EUA ou Inglaterra”. Mesmo tendo professores com várias descendências diferentes, nenhum deles abordou o inglês levando em conta a cultura de outros países. Muito disso provavelmente vem do ensino que eles mesmos tiveram, talvez não houve o contato com a cultura de países “fora do eixo”. (C.S.)

As consequências da supervalorização dada a elementos culturais estadunidenses e ingleses, sem qualquer problematização ou tentativa de relacioná-las com o contexto brasileiro, parece contribuir para a inferiorização da cultura brasileira e exaltação da das culturas estadunidense e inglesa. Ao que K.A. complementa:

Muitos professores de línguas se esquecem que sua própria língua e cultura têm valor. [...] a busca e a valorização da cultura. Isso é um ponto muito necessário na situação em que estamos com a existência desse falso nacionalismo que tenta nos destituir de nossa cultura em prol dos colonizadores (K.A.).

Através da asserção ‘muitos professores de línguas se esquecem que sua própria língua e cultura têm valor’, K.A. parece exprimir que é preciso que o professor reconheça este valor de sua cultura e língua para que possa ensinar isso ao aluno. Ele também enfatiza a essencialidade deste reconhecimento nos tempos atuais, visto que há ‘existência desse falso nacionalismo que tenta nos destituir de nossa cultura em prol dos colonizadores’, uma possível alusão à ascensão do neoliberalismo no Brasil e no mundo, às alianças feitas pelo atual governo (desde 2019) com os EUA, notadamente.

Nos trechos abaixo, percebemos menções a essa colonialidade que ainda permeia o ser brasileiro em muitos aspectos, resvalando no ensino de língua inglesa. H.Q. se utiliza dos advérbios nunca e sempre para ressaltar a predileção por produções ‘americanas ou inglesas’ em relação a músicas, relacionando-a ao conceito de colonialidade. Ao localizar essa

preferência na época de aluno 'Quando aluno', entendemos que, na atualidade, isso pode ser diferente para ele e também que, os alunos podem seguir esta predileção, caso o professor não se conscientize e não trabalhe para o desenvolvimento de uma visão decolonial na sala de aula.

[...] vejo que a colonialidade teve forte presença na minha formação. Quando aluno, nunca ouvia ou assistia a produções nacionais. Músicas sempre eram em inglês, de bandas americanas ou inglesas, tidas como ícones da boa produção e pioneiras nos mais diversos estilos musicais. (H.Q.)

Tal visão de H.Q. é corroborada pelo excerto de S.I., que se segue, em que ele diz que 'estava comprando' a ideia de falar como nativo e 'queria meu *golden ticket* para o mundo belo e fantasioso que me mostraram', em outros termos, há a concepção de que alguém está 'vendendo' a ideia dos mundos das maravilhas da língua inglesa, em que ao se adquirir o produto-língua do nativo, passa-se a fazer parte de um grupo seletivo de cidadãos. O uso da expressão em inglês '*golden ticket*' já demonstra a crença de que só a língua inglesa pode oferecer o acesso direto a um mundo perfeito.

[...] eu quis falar como um nativo porque era isso que eu estava comprando e quando não consegui veio a frustração e é claro que eu também queria meu *golden ticket* para o mundo belo e fantasioso que me mostraram. (S.I.)

T.S. também utiliza o vocabulário do mundo dos negócios ao utilizar o verbo vender para se referir à imagem de que se deve falar como nativo 'Essa imagem que infelizmente ainda é vendida para os aprendizes do idioma gera inúmeros obstáculos na aprendizagem e, como você disse, contribui para a perpetuação de um modelo colonialista de ensino'. Há o reconhecimento de que o mito do nativo, em que se acredita que exista um nativo ideal a

ser copiado, dos EUA e Inglaterra, causa frustração, gera obstáculos para a aprendizagem do aluno e perpetua uma pedagogia colonial.

Compartilho do seu sentimento de frustração quando também percebi que meu inglês nunca seria como o de um falante nativo. Essa imagem que infelizmente ainda é vendida para os aprendizes do idioma gera inúmeros obstáculos na aprendizagem e, como você disse, contribui para a perpetuação de um modelo colonialista de ensino. (T.S.)

Outra questão que é suscitada pelos trechos de T.S. e S.I.: quem está vendendo e/ou comprando essa ideia da língua inglesa como panaceia? Seriam as publicidades, os cursos de idioma, os professores, os alunos? De acordo com Costa Leite (2013), com cerne no colonialismo, essa concepção de uma nação melhor que a nossa, de uma língua passaporte para o sucesso, ainda faz parte da linguagem midiática, notadamente, de publicidades de cursos de idioma e, não, havendo uma formação de professores para a decolonialidade, pode vir a fazer parte das concepções de língua de professores e alunos de língua inglesa, daí a relevância de trabalhos e projetos como os que constam neste livro.

Tais concepções errôneas sobre natividade, donos da língua, levam a muitas dúvidas em relação à capacidade de se aprender a língua inglesa com competência, como menciona P.B. no excerto abaixo.

[...] me veio várias reflexões, como por exemplo: qual inglês falar? Será que conseguirei atingir fluência na língua? Como nos primeiros anos de estudo ainda era muito novinha, eu não conseguia, ainda, olhar para tais aspectos de forma crítica, somente me perguntava qual sotaque usar e se um dia conseguiria “fluência” na LI. (P.B.)

Nos primeiros anos em que estudou a língua inglesa, P.B. se perguntava ‘qual inglês falar?’, se seria fluente na língua e que sotaque usar, como se tivesse que escolher um único caminho a seguir e não tivesse seu próprio sotaque brasileiro. Ela mesma

denota que ‘não conseguia, ainda, olhar para tais aspectos de forma crítica’, o que revela que, na sua concepção atual, tais questões de sotaque e fluência não devem ser centrais na aprendizagem de línguas e que há mais em relação a isso do que a polarização EUA e Inglaterra.

Perez (2020) destaca que um dos usos das aspas “é quando temos como intenção exprimir ironia ou conferir destaque a uma palavra ou expressão empregada fora de seu contexto habitual” (*on-line*). P.B. parece utilizar aspas em ‘fluência’ para ressaltar certa ironia referente à concepção de fluência que tinha quando ‘muito novinha’, talvez com menção ao senso comum em que se acredita que ser fluente é saber tudo em inglês, é ‘dominar’ a língua na sua totalidade. Para demonstrar que sua concepção mudou, utiliza o advérbio ‘ainda’ ao reconhecer, naquela época, não pensar em ‘tais aspectos de forma crítica’.

Ao refletirem sobre suas trajetórias, nos próximos trechos, os alunos foram capazes de apontar manifestações dos conceitos estudados, como pós-memória e colonialidade, e seus efeitos no ensino que tiveram. Assim, relacionaram o conteúdo discutido durante o semestre com as suas próprias experiências, sendo capazes de lançarem um olhar crítico sobre suas histórias.

[...] o que é perceptível na maioria das aulas de língua inglesa (LI), na minha opinião, seria a questão da colonização, da imposição cultural de outros países ao ensinar o inglês. [...] já pensando diretamente sobre os tópicos memória e pós-memória, faço a ligação direta desses com a identidade. A partir do momento que um estudante conhece a história de sua cultura, do seu país, de seus antepassados, surge um pensamento crítico em relação a aspectos sociais e políticos. (V.C.)

O foco em culturas hegemônicas transmite e perpetua a ideia da colonialidade [...] devemos aplicar e reforçar um processo de análise, discussão e reformulação de crenças, buscando demonstrar aos alunos que não há um todo lógico, perfeito e superior quando se trata de cultura. (H.Q.)

V.C. reconhece a pedagogia colonial que permeia o ensino de língua inglesa, bem como entende que ‘a partir do momento que um estudante conhece a história de sua cultura, do seu país, de seus antepassados, surge um pensamento crítico em relação a aspectos sociais e políticos’. Em outros termos, é possível mudar o cenário de imposição cultural, de supremacia de outros povos que ainda insiste em aparecer em discursos relativos à língua inglesa, segundo ele. O fato de V.C. utilizar o verbo surgir para falar do pensamento crítico ainda enseja certo desconhecimento em relação ao modo como se pode desenvolver a criticidade enquanto ruptura e tomada de posição, já que isso é um processo a ser desenvolvido e não surge espontaneamente, ou a partir de uma formação determinada. No entanto, V.C. já vislumbra um caminho para se tomar uma postura decolonial em sala de aula e isso é bastante profícuo.

H.Q. também enfatiza ‘o foco em culturas hegemônicas’ quando se trata de aulas de língua inglesa, mas, assim como V.C. vislumbra caminhos para a transformação a partir de ‘um processo de análise, discussão e reformulação de crenças, buscando demonstrar aos alunos que não há um todo lógico, perfeito e superior quando se trata de cultura’. H.Q. parece reiterar que é papel do professor ser cerne dessa mudança no ensino e que isso é perfeitamente viável.

A partir da identificação dos traços coloniais no ensino, é possível reconhecer as suas implicações em termos mais práticos, como atitudes de professores e alunos, modo organizacional das escolas, entre outros. F.M., por exemplo, no trecho que se segue, entende o distanciamento entre alunos e professores, seja ele físico ou hierárquico, é fruto da ditadura militar, período em que os alunos tinham medo dos professores e o sinal de respeito a eles seria demonstrado por meio do silenciamento e distanciamento.

O formato <u>professor e alunos distantes</u> um dos outros remetem à <u>ditadura</u> . (F.M.)
--

E.F., a seguir, menciona que tendemos a repetir comportamentos que conhecemos, no caso, de antigos professores. Todavia, E.F. reforça que uma formação crítica pode auxiliar na tomada de decisões diferentes e melhores embasadas 'o mesmo torna-se propício a repeti-los também, caso não haja uma desconstrução dos mesmos e inovação. Ou seja, quando não se utiliza das memórias, pós-memórias para conscientizar-se e não repetir os mesmos'. Há o entendimento aqui da importância de se entender e relembrar diferentes momentos pedagógicos, inclusive os vividos pelo futuro professor e de se ter uma formação voltada para a desconstrução de verdades absolutas e inovação para que haja um fazer pedagógico mais rico e crítico.

Realmente o professor tende a reproduzir comportamentos semelhantes aos de seus antigos professores – quando estes o inspiram – principalmente. Estes comportamentos passam a fazer parte de sua "identidade" profissional, do seu modo de lecionar, como abordado. Quando não, o mesmo torna-se propício a repeti-los também, caso não haja uma desconstrução dos mesmos e inovação. Ou seja, quando não se utiliza das memórias, pós-memórias para conscientizar-se e não repetir os mesmos. (E.F.)

É possível notar também uma reflexão sobre a identidade dos professores. Há o entendimento de que o legado colonial influencia a formação e a prática docentes, e que este legado é repassado por gerações, fazendo parte da nossa sociedade de forma quase naturalizada.

G.L. menciona ter experienciado uma escola que cerceava a espontaneidade, a criação e que se baseava em rigidez e imposições.

[...] a escola era extremamente rígida e não permitia nenhum outro tipo de atividade, interação, criatividade ou abordagens que iriam contra o método imposto por ela. (G.L.)

N.C. teve experiência semelhante à de G.L, mas no ensino superior, ao narrar a ‘forma autoritária e grosseira’ com que um dos professores tratava os alunos, o remeteu, ao estudar os conceitos de memória e pós-memória, à ideia de professores que “certamente [...] tiveram suas identidades históricas tecidas por esses mestres (jesuíta, colonizador e autoritário)” (MONTE-MÓR, 2013, p.143, tradução nossa), no caso o colonizador e o autoritário, notadamente. Os tipos de professor colonizador e o autoritário se encontram no se fazer temido, no ser autoritário, dono de todo o conhecimento, silenciando os alunos, como N.C. menciona ‘em suas aulas, mesmo com dúvidas, ficávamos quietos. Se tínhamos questões a resolver em relação à correção de provas e trabalhos feitos por ele, ficávamos quietos. Em outras palavras, tínhamos medo de exercer o papel de alunos e, com isso, perdíamos nossos direitos’.

Tive um professor no meu antigo curso de graduação, não terminado, que tratava os alunos de forma autoritária e grosseira. Certamente, havia no pensamento deste professor uma articulação entre as ideias de educação e rigidez, que o fazia ser não respeitado, mas temido pelos alunos. Em suas aulas, mesmo com dúvidas, ficávamos quietos. Se tínhamos questões a resolver em relação à correção de provas e trabalhos feitos por ele, ficávamos quietos. Em outras palavras, tínhamos medo de exercer o papel de alunos e, com isso, perdíamos nossos direitos [...] partindo do ponto de vista que as aulas de língua inglesa possuem uma potencialidade para trabalharem a língua de forma crítica [...] vejo a possibilidade de articulação entre a pós-memória e os estudos da decolonialidade na promoção do pensamento crítico e transformador. (N.C.)

N.C. acredita na potencialidade de se ensinar a língua inglesa de forma crítica por meio da ‘articulação entre a pós-memória e os estudos da decolonialidade na promoção do pensamento crítico e transformador’. Novamente, um aluno consegue destacar experiências baseadas em pedagogias coloniais e perceber como os conceitos estudados podem ser um caminho para um ensino crítico e transformador.

Os alunos apresentam a consciência de que o rompimento com práticas opressoras não é algo simples de ser alcançado, até mesmo pelo seu caráter naturalizado em nossa sociedade e por envolver diversas esferas da estrutura social, e não estar presente apenas no ambiente escolar. Porém, eles vislumbram, novamente, caminhos para a mudança. R.N. aponta que a busca de ‘nossas origens e elaborar uma nova sociedade, criar novos códigos culturais’ é vital para que possamos, pouco a pouco, reconstruir nossas identidades e nos valorizarmos enquanto povo.

Para todos nós colonizados, identidade é algo a ser construído e certamente levará tempo até que possamos desarraigar conceitos distorcidos, visões errôneas e possamos aprender a buscar nossas origens e elaborar uma nova sociedade, criar novos códigos culturais (R.N.)

Ainda nesse sentido, R.N. também salienta que o trabalho decolonial ‘certamente irá demorar-se por gerações’ e que ‘talvez (...) jamais termine’. Seu pensamento é embasado pela concepção de que os ‘erros perpetrados pelo colonizador europeu branco’ e que geraram uma sociedade ‘falocêntrica, violenta, machista’ produzem preconceitos que estão ‘arraigados em nosso inconsciente coletivo’. A menção ao inconsciente coletivo demonstra um entendimento da complexidade das relações socialmente estabelecidas. Portanto, a transformação dessas relações é um empreendimento também complexo, que envolve um trabalho de conscientização e modificação de discursos, ações e epistemologias.

O trabalho de decolonialismo certamente irá demorar-se por gerações para desconstruir preconceitos arraigados em nosso inconsciente coletivo, tais como: trabalho é sofrimento, negros são desonestos e preguiçosos. Talvez o trabalho de decolonialismo, de desconstrução dos erros perpetrados pelo colonizador europeu branco, que gerou a sociedade falocêntrica, violenta, machista, jamais termine. (R.N.)

Apesar da dificuldade iminente, os estudantes depositam confiança nas novas tendências pedagógicas que lhe são apresentadas na universidade e que eles julgam contribuir para uma mudança. Ao passo que reconhecem que ‘falta uma melhor preparação dos professores atuais’, que lhe dariam ‘uma visão de mundo maior’ (S.B. e M.S.), se mostram esperançosos com uma perspectiva de renovação, tendo em vista que ‘os currículos acadêmicos estão em processo de mudança’ (N.C.).

Concordo com o que você falou sobre os professores das escolas regulares dessa região, falta uma melhor preparação dos professores atuais. Às vezes, nem os professores têm conhecimento de como usar essas brechas ou até mesmo de que elas existem. Eles, então, focam em passar somente a matéria. (S.B.)

É notável que em escolas regulares ainda temos professores precisando de uma visão de mundo maior, mas cada vez mais, vemos professores preocupados com o processo de ensino e aprendizagem. (M.S.)

Acredito que a tendência é termos uma renovação das abordagens e perspectivas utilizadas na escola regular, uma vez que os currículos acadêmicos estão em processo de mudança. (N.C.)

O contato com novos modos de pensar e agir surge então como uma oportunidade para os alunos refletirem sobre suas próprias histórias e práticas, instigando a construção de uma nova identidade profissional, pautada pelo pensamento crítico. Essa reflexão se mostra necessária, pois, caso contrário, ‘os resultados e concepções de língua continuarão sendo os mesmos’ (A.F.).

Sem essa oportunidade de reflexão da prática docente, com base em seu histórico social, os resultados e concepções de língua continuarão sendo os mesmos. Para tanto, os cursos de licenciatura, especificamente em Letras, necessitam fomentar os estudos de decolonialidade e pós-memória a fim de desconstruir as percepções de língua que têm sido cristalizadas na sociedade. (A.F.)

G.L. indica, ainda, a relação entre o aprimoramento docente e o ‘desinteresse e desentendimento’ dos alunos.

(...) se o professor não busca se aprimorar, fundamentar suas aulas com base nos conceitos que aprendemos esse semestre, o que podemos esperar do aluno, além de desinteresse e desentendimento? (G.L.)

Nesse sentido, N.C. aponta a importância da criticidade para a formação atual e futura de professores, ‘sejam elas continuadas ou até mesmo de nível de mestrado’. Isso demonstra a compreensão de que não se trata de um processo fechado, que pode um dia ser concluído, mas um processo em constante andamento. Pelo contrário, ‘comparar’ práticas novas e antigas se mostra ‘interessante’ pois observar ‘tudo por outra perspectiva’ contribui para um ‘despertar da consciência’ que traga ‘uma nova forma de pensar e criar’ (G.L.).

Acredito que nossa principal função seja, portanto, promover a importância dos estudos da Linguística Aplicada Crítica na nossa formação e também em futuras formações, sejam elas continuadas ou até mesmo de nível de mestrado. (N.C.)

É interessante comparar o ensino de inglês na nossa época como estudantes, e agora como futuro professores, observamos tudo por outra perspectiva. Sobre o despertar da consciência sobre a valorização da nossa cultura e identidade, como você mencionou, trouxe novas ideias para a turma toda, uma nova forma de pensar e criar, com certeza levaremos esses aprendizados para nossa própria sala de aula. (G.L.)

Na mesma toada de G.L., que afirmou que ‘com certeza levaremos esses aprendizados para nossa própria sala de aula’, outros estudantes também refletiram sobre a experiência da disciplina como um todo. T.S. qualificou como ‘enorme’ a preocupação de professores da universidade em ‘mudar a forma como estudamos, ensinamos e enxergamos a língua’.

Por fim, sinto uma preocupação enorme dos professores do curso de Letras/inglês da UFSJ em mudar a forma como estudamos, ensinamos e enxergamos a língua, para que possamos desconstruir esse modelo falho que até os dias atuais vem sendo utilizado para ensinar e aprender o idioma. (T.S.)

M.S. ecoa a fala de T.S. ao avaliar positivamente ('Ainda bem') a presença de professores 'preocupados em mudar essa situação'. Isso é, em parte, resultado da atualização do Projeto Político Pedagógico do curso promovido recentemente pela instituição, que inseriu tópicos que se relacionam diretamente com a Pedagogia Crítica, como os componentes curriculares "Novos Letramentos e multimodalidade no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira" e "A dimensão social do ensino de língua estrangeira" (cf. Costa Leite, 2017), além da disciplina "Língua, Cultura e Discurso, descrita neste capítulo.

Essa matéria foi um click para mim também, porque apesar de já ter pensado sobre tudo o que estudamos, não vou negar que só há pouco tempo comecei realmente a refletir sobre a situação e pensar em mudá-la. Ainda bem que dentro da faculdade já temos professores preocupados em mudar essa situação também. (M.S.)

Sobre a disciplina em específico, M.S. e S.I. referem-se a ela como um '*click*', indicando uma transformação de pensamento, um entendimento que parece súbito.

Essa matéria foi um click para mim, já que se iniciou na minha mente um incômodo pelo fato de estar completamente inserida nesse ambiente, eu quis falar como um nativo porque era isso que eu estava comprando e quando não consegui veio a frustração. (S.I.)

S.I. revela um 'incômodo' provocado pelos estudos, especificamente pelo seu entendimento, na época de aluna de língua inglesa em que ela comprou a ideia de 'falar como um nativo' e se frustrou por isso. É interessante observar a metáfora

mercadológica empregada, que coloca a língua como um bem disponível para aquisição e, portanto, passível de desejo e interesse de “compra”. De maneira semelhante, M.S. admite ‘já ter pensado sobre tudo que estudamos’, porém começou ‘a refletir sobre a situação e pensar em mudá-la’ somente ‘há pouco tempo’. Somente ter acesso à informação não muda, automaticamente, o comportamento, por isso, é preciso proporcionar uma formação inicial desformatada durante todo o curso.

Os depoimentos sugerem que os debates propostos foram proveitosos tanto para aqueles que ainda não haviam refletido sobre tais problematizações, quanto para aqueles que já se questionavam de alguma maneira. Dessa forma, inferimos que a disciplina parece ter contribuído para o processo de transformação em diversas fases, desde o início de uma reflexão crítica até o alicerçamento de problematizações, passando pela tentativa de desenvolver planos de ações que contribuam com a solução dos problemas levantados.

Considerações finais

Podemos concluir que a identidade do professor de línguas sofre influência do legado colonial que é ainda presente no nosso país, sendo produzido e reproduzido continuamente e configurando o que chamamos de pós-memória. Através do que foi pré-determinado de forma opressora e acrítica, percebemos que o ensino de línguas contribui para o enfraquecimento de culturas locais em favor da hegemonia dos países do norte ocidental.

Desse modo, a participação no projeto de pesquisa “Colonizador, Jesuíta ou Ditador? A influência da memória e pós-memória na formação identitária de professores de língua inglesa no Brasil”, a partir da proposição de reflexão e estudo mais aprofundado sobre memória, pós-memória e (de)colonialidade, na disciplina “Língua, Cultura e Discurso” do curso de Letras/Inglês da UFSJ, criou possibilidades para uma formação inicial desformatada, para fomentar um ensino de língua inglesa que promova rupturas

com o senso comum, com verdades absolutas e naturalizadas, bem como possibilitou a expansão de perspectivas de todos os participantes, como visualizamos na análise das narrativas.

Finalmente, entendemos que projetos como este deveriam fazer parte tanto da formação inicial de professores quanto da formação continuada, extrapolando as disciplinas de línguas, em prol de um ensino mais crítico e transformador e que seja capaz de alicerçar uma sociedade mais justa, com mais equidade e em que todos tenham direito à uma vida digna, sem miséria, sem fome como ainda temos visto no Brasil de hoje.

Referências

ALMEIDA, W. R. A. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2016.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

COSTA LEITE, P. M. C. **Yes, nós vamos correr para “dominar” a Língua**: como a Língua Inglesa é representada em dois textos da Veja. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, p. 247. 2013.

COSTA LEITE, P. M. C. **“Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito”**: os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 468. 2017.

DESMUNDO. **Filme Desmundo**. Direção: Alain Fresnot. Brasil: Columbia Pictures, 2003 (101 min.).

- HANS STADEN. **Filme Hans Staden**. Direção: Luiz Alberto Pereira. Brasil/Portugal: Rio Filme, 1999 (92 min.).
- HIRSCH, M. The generation of postmemory. **Poetics today**, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008.
- JORGE, S. R.; RIBEIRO, M. C. Apresentação. **Revista Abril**, v.5, n.11, p. 9-12, 2013.
- KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.
- MATTOS, A. M. A; CAETANO, E. A. Memória, Pós-Memória e Formação Crítica de Professores de Línguas. **Línguas e Letras**, vol. 20, n. 46, 2019, p. 167-186.
- MONTE-MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA E. S.; BUZATO, M. E. K. (Eds.). **New literacies, new agencies**, p. 126-146, 2013.
- NYE, J. S. Soft power. **Foreign Policy**, n. 80, p. 153-171, 1990.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- PALHARES, A. C. M. H. Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. **Interfaces de Saberes**, v. 12, n. 1, 2013.
- PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.
- PEREZ, L. C. A. **Dicas sobre o uso de aspas**. 2020. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/dicas-sobre-uso-das-aspas.html>. Acesso em: 23 de dez. de 2020.
- PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópico**, v. 17, n. 2, p. 342-360, 2019.

RODRIGUES, C. O que a escola de hoje herdou da ditadura militar. **Carta Capital**. 2014. Disponível em: <https://www.carta-capital.com.br/educacao/nao-se-fez-%E2%80%A8tabula-rasa/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

VECCHI, R. Legados das memórias da Guerra Colonial: algumas reflexões conceituais sobre a transmissão intergeracional do trauma. **Abril: Revista de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana-NEPA UFF**, v. 5, n. 11, p. 15-23, 201.

CAPÍTULO 3

Mariana/Ouro Preto

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES BRASILEIROS DE INGLÊS: RESISTIR, REEXISTIR, COEXISTIR

Leina Jucá¹
(UFOP-UFMG²)

... enquanto um olho chora,
o outro espia o tempo procurando a solução
(Conceição Evaristo, 2014).

Introdução

Discorrer sobre o professor brasileiro de língua(s) estrangeira(s) (LE) – nesse caso, de língua inglesa (LI) ou simplesmente, de inglês – pressupõe, inevitavelmente, considerar, ainda hoje, o status desse professor como falante não-nativo (FNN) da língua que ensina. Abordo essa discussão usando o advérbio de tempo *ainda* em uma referência às críticas levantadas por Kumaravadivelu (2016) acerca da força aparentemente

¹ Professora-Adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (NECLLE-UFMG) e do Projeto Nacional de Letramentos (PNL-USP).

² Na ocasião da realização da pesquisa que ora se apresenta neste capítulo, vinculava-me, como docente, ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde a pesquisa foi desenvolvida. Tendo, algum tempo depois, deixado aquela instituição, vinculo-me, atualmente, à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Por isso a menção às duas instituições.

inabalável com que aquilo que se conhece por *ideologia do falante nativo* ou *mito do falante nativo* persiste, não obstante os inúmeros estudos e pesquisas realizados, artigos e livros publicados e discussões travadas sobre a posição de submissão em que tal proposição posiciona o professor assim denominado *não-nativo*.

Entre vinhetas e exemplos, Kumaravadivelu (2016) discorre sobre as formas de desvalorização e inferioridade imputadas à sua carreira e àquelas de seus alunos e colegas mundo afora, inclusive em seu país de origem, onde os espaços de ensino de LI se revelam (re)ocupados pelo assim chamado *nativo* ou *falante nativo* (FN), apesar dos muitos esforços empreendidos para a ocupação desses espaços por meio da criação de políticas e programas *locais* de ensino e de formação de professores de LI. O que resta disso, segundo sua perspectiva, é a *marginalização*, a *subalternização* do professor não-nativo dessa língua, ainda que este exerça a profissão em seu próprio país, geograficamente distante daquele do FN.

Claro que poderíamos travar aqui uma longa discussão sobre o lugar que a LI ocupa hoje no mundo que, para anunciar-se globalizado, também depende do uso dessa língua em nível planetário, tornando-a, assim, ao menos teoricamente, pertencente a todos nós que dela fazemos uso e a cujo ensino nos dedicamos, independentemente do lugar do mundo onde nascemos ou vivemos, da(s) outra(s) língua(s) que falamos ou do status atribuído a essa(s) língua(s) – materna, segunda, estrangeira, internacional, global, franca, adicional ou como quer que a(s) chamem(os). Contudo, a marginalização do professor não-nativo se dá, segundo Kumaravadivelu, não de forma aberta e direta, mas de forma sutil e subliminar. Conforme explica, “as forças políticas, culturais e linguísticas dominantes mantêm sua dominação e expansão agressiva por meio do exercício do poder de maneira abstrata e imperceptível” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 72).

Dentre os recursos usados para a manutenção da marginalização do professor não-nativo, o autor aponta, dentro do campo educacional, aspectos como: “os planejamentos curriculares, a elaboração de materiais, os métodos de ensino, os testes

padronizados e a formação docente” (p. 73), frisando, no entanto, os métodos e materiais produzidos em países do centro³ como os meios principais de administração e manutenção da marginalização e os principais responsáveis por impulsionar a estrutura de poder hegemônico. Os métodos⁴, desenvolvidos no centro, promovem a suposta competência do falante nativo e, juntamente com ela, as normas que devem reger o ensino e a aprendizagem de LI, uma vez que são justamente os métodos a definir o currículo a ser adotado, os materiais e testes a serem utilizados e as formas como professores devem ser preparados para a profissão.

Todas essas questões levantadas na discussão proposta por Kumaravadivelu (2016) me vêm em mente enquanto observo cenas das minhas salas de aula nas minhas disciplinas voltadas para o Estágio Supervisionado (ES). Vejamos...

Uma cena

Na sala de aula, converso com um pequeno grupo de licenciandas do curso de Letras-Inglês, em suas aproximações à docência no Ensino Médio

³ Kumaravadivelu refere-se à organização dos falantes de LI proposta por Braj Kachru (1985), segundo a qual os falantes dessa língua, nativos e não nativos, são distribuídos em três círculos concêntricos organizados da seguinte forma: no primeiro círculo, no centro (*Inner Circle*), estão incluídos os falantes de inglês como primeira língua, isto é, os *falantes nativos* ou aqueles aos quais a língua pertence. Inglaterra, Estados Unidos e Canadá são alguns dos países que compõem esse círculo; no segundo círculo (*Outer Circle*) estão incluídas as comunidades pós-coloniais, onde a LI é usada como segunda língua, para objetivos internos. Nesse círculo estão incluídos países como a África do Sul, a Nigéria e a Índia, por exemplo; no terceiro círculo (*Expanding Circle*), estão incluídos os falantes de inglês como língua estrangeira, para finalidades internacionais. O Brasil, assim como a China e a França são exemplos de países incluídos nesse círculo. Diversas críticas têm sido sucessivamente levantadas ao modelo proposto por Kachru. Ver, por exemplo, dentre vários, Canagarajah (2006) e Schmitz (2014).

⁴ Dentre os métodos de ensino de línguas mais conhecidos mundialmente estão: gramática-tradução; método direto; método áudio-visual; audiolingualismo e o ensino comunicativo de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001).

público, por meio dos ES. Essas estagiárias frequentam a terceira das quatro disciplinas voltadas para o estágio ofertadas pelo curso e, embora tenham sido minhas alunas em outras disciplinas, estão, pela primeira vez, sob a minha orientação. No grupo, uma delas me fala do seu medo de dar aula. Segundo relata, “no mundo real da escola, as coisas são muito diferentes”, e segue dizendo não se sentir preparada, não se ver professora... me conta do seu nervosismo e da sua insegurança, de como isso foi cultivado nela, vida afora, em família e no mundo, e de como ela carrega e não consegue superar esse sentimento. Outra estagiária compartilha conosco o motivo de seu afastamento do curso no semestre anterior: crise de pânico durante uma aula que dava para uma turma de adolescentes... tão forte e tão surpreendente – já que ela acumula experiência docente e não julga ter problemas de proficiência – que a fez afastar-se da sala de aula, tanto a dela quanto a nossa.

Enquanto observo minhas alunas, jovens mulheres buscando seus lugares no mundo, futuras professoras de inglês, penso que, de fato, é quase impossível evitar os sentimentos que descrevem. Certamente haverá nesses sentimentos um tanto daquilo que significa tornar-se um assim chamado *profissional* de uma determinada área – apenas quatro ou cinco anos após ter iniciado o processo de aprendizagem daquela profissão. Mas a questão, desconfio, é que tanto na educação básica quanto na formação de professores *made in Brazil* ainda educamos a partir de um modelo que não nos pertence, que não foi pensado nem *por* e nem *para* nós. Na formação de professores brasileiros de inglês, parece-me que ainda educamos para o impossível – copiar, imitar, repetir, internalizar, obedecer, fazer caber, em nós e em nossos alunos, em nossos corpos e mentes, e em nossas aulas, o tal modelo do falante nativo: os métodos, os materiais, os testes, os sotaques, as visões de mundo, os hábitos, os jeitos e trejeitos – e quando se educa para o impossível, certamente se estará educando para o medo, para o nervosismo, para o pânico, para a insegurança! Nesse sentido, no mundo real das escolas-campo de estágio das minhas alunas, as coisas serão, certamente, muito diferentes.

Fico ali, diante daquela cena, pensando que nossas práticas parecem não apenas corroborar as avaliações feitas por Kumaravadivelu (2016) acerca da marginalização do professor não-nativo de inglês, o que inclui a nós todos, professores brasileiros dessa língua, mas parecem também encampar uma espécie de pedagogia da insegurança, realizada por meio de diversas práticas sutis que, ainda que inadvertidamente, foram (e ainda são, em muitos casos) usadas no tipo de formação docente que muitos fizemos/(ainda) fazemos. Sigo pensando que embora pareça haver, em nosso meio profissional, uma crescente compreensão da necessidade de se considerar as práticas linguísticas como espaços de construção de formas próprias de viver e de *com-viver* (viver *com* o outro), resta, ainda, em muitas de nossas práticas de ensino de língua e de formação docente, uma certa submissão à LI como propriedade alheia.

Outra cena

Nesta aula, tenho diante de mim um grupo maior de estagiários e estagiárias que frequentam a quarta e última disciplina de estágio ofertada pelo curso. Nesta turma, dentre os demais, um biólogo, com mestrado e doutorado e atuante em sua área, que decidiu dedicar-se ao ensino de LI e veio, por isso, enveredar-se na aprendizagem da docência em nosso curso de licenciatura; e uma moça negra, entusiasta do ensino de LI na escola pública (EP) e, por isso, atenta a toda e qualquer questão que possa conduzi-la ao seu propósito. Em meio às nossas discussões, ele nos conta de seu profundo interesse pelo ensino crítico de LI e também de sua enorme alegria frente aos resultados que obteve com suas aulas de LI na EP. Nessas aulas, ele ensinou sobre animais (peçonhentos e não) presentes na região, das razões que os trazem até as casas das pessoas (de algumas pessoas, mas de outras, não. “Por que será?”, ele nos conta ter provocado os alunos), em como identificá-los, protegê-los e proteger-se. “E só falei inglês! Acho que esse foi o começo para eu pensar como fazer outras aulas críticas”, nos diz ele. A moça, com sua negritude estampada na pele, seu entusiasmo estampado no rosto e uma convocação inabalável de seus propósitos, nos conta de sua decisão em ser uma professora crítica. Em um

curso de línguas ofertado pela universidade em que era a professora-bolsista, ela tematizou a cidade de Ouro Preto, onde morava, sob o viés da escravidão e da exploração; convidou os alunos a refletir sobre diversas formas de preconceito, entre elas o racismo e o machismo e nos disse: “Morri de medo. Eu era a única mulher ali, mas eu não desisti. Eu quero ser professora de inglês. Então, eu tenho que resistir”.

Diante daquela cena, pus-me a pensar que, embora um dos meus objetivos naquela disciplina fosse criar oportunidades e meios para que os estagiários pudessem elaborar e experimentar suas próprias formas de ensinar, saltou-me aos olhos o grande interesse daqueles aqui citados pelo ensino crítico de LI. Ambos pareciam interessados não apenas em adquirir uma certa liberdade no que se refere aos materiais didáticos e atividades a serem usados em suas aulas, mas pareciam também fortemente engajados em criar oportunidades de expansão da percepção crítica de seus alunos, abrindo-lhes espaço para a ampliação de sua visão sobre as maneiras como as coisas (realidades, verdades) são estabelecidas, e evidenciando a possibilidade de vê-las e de interpretá-las de outras formas.

Voltei a pensar nas reflexões expostas por Kumaravadivelu (2016) e nas suas dúvidas acerca das dificuldades que a subversão no uso e a resistência aos materiais produzidos no centro possam, de fato, causar à indústria do livro didático para uso global. Sim, devo concordar com o autor que as estratégias de dominação usadas pelo poder hegemônico são agressivas e que, talvez, seja ingênuo acreditar que, por meio do trabalho diário que fazemos no ensino e na formação docente do lado de cá dessa luta – pelo reconhecimento das nossas existências e dos nossos saberes como professores brasileiros de inglês –, possamos impedir o crescimento, o fortalecimento, a propagação mundial da ideia de que nossos saberes e fazeres nessa área sejam inferiores e que, por isso, devamos aceitar a posição de submissão a nós imputada nesse caso. Contudo, parece-me haver, por parte dos estagiários protagonistas da cena acima relatada, uma certa inquietação, uma

percepção da existência de algo a que seja necessário resistir e da possibilidade de que mudanças possam ser feitas por meio do ensino de LI – e seu trabalho se realiza na intenção de agir em prol dessas mudanças.

Provavelmente, suas ações, ainda que bem sucedidas no que se refere aos seus objetivos como professores, não causarão grandes impactos – e talvez não causem impacto algum – sobre as forças hegemônicas que sustentam a indústria global da língua inglesa, mas desconfio que farão diferença na construção de suas identidades como professores brasileiros de inglês, na valorização de seus saberes na/sobre a língua e sobre como, para que, por que ensiná-la e para quem, nas formas como conceberão suas aulas e os objetivos dessas. Para a indústria, isso talvez seja pouco. Para a (re)construção da segurança de ser professor(a) brasileiro(a) de inglês ou de qualquer outra língua, isso é muito... e pode, lá na frente, tornar-se força coletiva, como o quer Kumaravadivelu (2016).

Os dois estagiários acima mencionados – a Mariana e o Pedro⁵ – são os mesmos que se dispuseram a participar do projeto de pesquisa a respeito do qual este capítulo se realiza. É, portanto, com a participação deles que o escrevo.

Da Condução da Pesquisa

A proposta de pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em uma disciplina de Estágio Supervisionado (ES) do curso de Licenciatura em Língua Inglesa (LLI), ofertado pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto. A disciplina em questão é a última das quatro disciplinas que compõem o ES em Língua Inglesa (LI) e está, portanto, inserida no

⁵ Nomes fictícios usados a fim de proteger a privacidade dos participantes da pesquisa. Os nomes foram escolhidos por mim, em alusão e em homenagem à cidade de Mariana, onde se localiza a Universidade, lócus de realização da pesquisa geradora deste texto, e à igreja de São Pedro, não por motivos religiosos, mas por ser uma das mais belas vistas da cidade de Mariana, inclusive a partir do prédio onde foi realizada esta investigação.

último semestre do curso. Os licenciandos, frequentes na disciplina, concordaram em participar do projeto, que foi desenvolvido ao longo de todo o semestre letivo em formato de Grupo de Estudos (GE).

Ao GE eram dedicadas duas aulas mensais da disciplina, nas quais eram discutidos os textos escolhidos pelos participantes, dentre aqueles que integravam a bibliografia que compunha a sequência didática proposta no projeto de pesquisa. Os textos escolhidos para cada encontro do GE eram debatidos pelos participantes, que também traziam, para a discussão, narrativas e exemplos das suas histórias de vida e do seu cotidiano que, de acordo com a sua avaliação, pudessem ilustrar os pontos discutidos. Para cada encontro do GE, um participante se responsabilizava por fazer um breve resumo do(s) texto(s) lido(s) e por apresentar questões para debate. A essas questões eram acrescentadas outras, conforme avançavam as discussões com os demais participantes. Ao longo de todo o processo, como professora-formadora e também pesquisadora naquele contexto, procurei contribuir com explicações sobre conceitos ainda desconhecidos pelos integrantes do GE, com questionamentos e provocações que pudessem motivar reflexão e discussão, e registrar, em minhas notas de campo, os pontos que considere mais relevantes nas discussões, minhas impressões, meus próprios questionamentos e pontos para novas pesquisas.

Se, por um lado, a turma de ES foi escolhida para participar da pesquisa de que trata este capítulo justamente por ser composta por formandos, essa se mostrou, por outro lado, uma barreira para o desenvolvimento do projeto, uma vez que, como estagiários/as-formandos/as, os/as participantes se mostraram sobrecarregados/as e foram, aos poucos, optando por não mais participar do GE em função das muitas outras tarefas que deveriam desempenhar no último semestre de seu curso. Assim, dos oito alunos e alunas inicialmente participantes do GE, apenas dois concluíram o trabalho, escrevendo suas narrativas a partir dos textos lidos, das discussões, reflexões, histórias de vida e

exemplos do cotidiano que surgiram ao longo de nossos encontros, procurando responder à pergunta apresentada na sequência didática: *Como você vê a possível relação entre pós-memória, colonização e identidade do professor de línguas/cultura na sala de aula? Comente com exemplos advindos de sua própria experiência enquanto aluno e enquanto (futuro) professor.*

A seguir apresento alguns pontos que surgiram nas narrativas dos participantes, considerando, ainda, discussões realizadas ao longo de nossos encontros, a partir das leituras sobre o processo de colonização que impactou o Brasil, as Américas e o mundo, e o conceito de pós-memória, conforme originalmente proposto, procurando, por fim, refletir acerca das relações que se estabelecem entre esses processos e conceitos e a identidade docente.

Das Possíveis Relações entre Colonização, Pós-Memória e Identidade Docente

Foi em 1500, com a chegada dos portugueses e a consequente colonização das novas terras, que o Brasil iniciou, segundo Saviani (2011), seu processo de integração à chamada *civilização ocidental e cristã*⁶, no qual estavam envolvidos três aspectos interrelacionados:

[...] [a] *colonização* propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a *educação* enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a *catequese* entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2011, p. 29. Grifos meus).

⁶ Partes deste capítulo são recortes da minha tese de doutorado intitulada: *Das Histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*, orientada pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Universidade de São Paulo (USP), 2017.

Por mais de 300 anos como colônia de Portugal, o Brasil protagonizou um longo momento histórico – o período colonial – e, assim como se deu com muitas outras colônias portuguesas, inglesas, francesas ou espanholas, passou a fazer parte da história do ocidente⁷, sendo fortemente afetado por ideias e valores europeus daquela época. O Brasil não escapou, portanto, ao processo de colonização que visava, sobretudo, a dominação e a submissão dos povos colonizados à cultura e à civilização europeias, de forma a garantir o sucesso do empreendimento de expansão e de desenvolvimento que a colonização encarnava. O sujeito colonial e sua cultura, vistos como inferiores tanto ao sujeito quanto à cultura dominantes, foram marginalizados ao longo da história, abrindo espaço para que o sujeito imperial europeu ocupasse posição privilegiada.

Acerca dessa posição de privilégio, Mignolo (2010) chama atenção para o fato de que a sociedade, a economia, a política e a cultural foram, historicamente, pensadas, concebidas e definidas a partir de formas dominantes de compreender e interpretar o mundo, ou seja, formas baseadas em uma perspectiva ocidental/europeia, em que imperam a masculinidade, a branquitude, o cristianismo e a heterossexualidade, perspectiva essa que acaba por criar diferenças, utilizadas como justificativa para a invasão de terras, para a colonização e para a subalternização de povos. O autor procura problematizar, principalmente, a colonização epistemológica das subjetividades, também mencionada por Silva (2013) e Quijano (2000).

Interessado em compreender as relações entre o capitalismo, a retórica da modernidade (salvação, inovação, progresso, desenvolvimento), a lógica da colonialidade (lógica do poder colonial) e a matriz colonial do poder (matriz do controle, da

⁷ Valho-me aqui da ideia de ‘Ocidente’ como a ela se refere Sousa Santos (2009, p. 104), isto é, “Europa, ‘frequentemente Europa ocidental’, uma pequena região do mundo que, por várias razões e principalmente a partir do século XVI em diante, conseguiu impor suas concepções de passado e futuro, de tempo e espaço, sobre o resto do mundo.”

dominação e da exploração), Mignolo (2010) chama atenção para a estrutura dessa última, dizendo-a organizada em níveis que estão articulados entre si de forma complexa: a privatização e a exploração da terra e da mão de obra, o controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Mignolo (ibid., p. 80-81) esclarece que essas esferas da experiência humana – “a classificação racial e a ordem normativa patriarcal” – se relacionam por meio da enunciação, e afirma que “em última instância, é na enunciação e no controle do conhecimento que a matriz colonial se entrelaça, se mantém e se transforma”, deixando pouco ou nem um espaço, por exemplo, para que mulheres, mesmo que cristãs, e mestiços ou negros, mesmo que homens, tivessem acesso ao universo do conhecimento dominado por homens europeus, cristãos, brancos e letrados.

Os argumentos levantados por Mignolo (ibid.) encontram-se, a meu ver, com aqueles que apresenta Adichie (2009) na tentativa de revelar uma história única: aquela, nesse caso, contada sobre a história do mundo, que, narrada a partir de uma perspectiva única – a europeia/ocidental – acabou, em decorrência das relações assimétricas de poder, por silenciar outras histórias, assim como também silenciou outras formas de se *estar* no mundo e outras *subjetividades* não masculinas, não brancas, não cristãs e não heterossexuais, por exemplo. Fundamentalmente, esse é o argumento central de Mignolo, que é também o argumento de Quijano (2000), de Sousa Santos (2009; 2010a; 2010b), de Canagarajah (2002; 2005; 2007), de Kumaravadivelu (2012; 2016) e de Makoni e Pennycook (2007), pesquisadores que têm se preocupado com essas questões e muito têm discorrido sobre elas na tentativa de compreender seus impactos sobre a existência e as relações humanas na contemporaneidade, entre os próprios humanos, nos mais diferentes espaços e posições que ocupam, e entre esses e o planeta. Esses autores enfatizam, da forma como os compreendo, a necessidade daquilo que chamam de *decolonização* – de que nos libertemos do controle, da dominação e da exploração a que fomos/temos sido submetidos história afora. É

importante, nesse sentido, conforme comenta Mignolo (2010, p. 112), reconhecer que “a colonização do saber e do ser consistiu em utilizar o conhecimento imperial para reprimir as subjetividades – nisso consiste a colonialidade do ser e do saber” e é daí que surge a necessidade de se trabalhar em prol da decolonização.

Compreendo ter sido nesse sentido que, tempos antes, Pennycook (1998) afirmou que ainda que o colonizador tenha deixado, fisicamente, as terras e os povos colonizados, esse movimento de separação física “apenas mascara a questão crucial de que os traços deixados pelo colonialismo são profundos. E esses traços, esses discursos [...] emanaram dos contextos coloniais para habitar grandes domínios do pensamento e da cultura ocidental” (p. 2). Para o autor, o colonialismo se apresenta, por um lado, como espaço de imposições de diferentes tipos, mas, por outro lado, como um espaço produtivo – produzindo modos de pensar, de dizer e de fazer – de forte impacto tanto nas culturas colonizadas como também nas culturas e nos discursos do colonizador. Em sua visão, são duradouros os efeitos do colonialismo e os impactos de seus construtos culturais e discursivos em diferentes aspectos das vidas das pessoas ainda hoje, impactando, inclusive, a construção de sentidos e de saberes e a construção de imagens de Si e do Outro. Muitas dessas construções, conforme explica, são também permeadas pelo uso da língua inglesa em diferentes contextos, sugerindo que a longa história do colonialismo acabou por estabelecer conexões importantes e profundas desse com a LI. A LI estaria, assim, intimamente relacionada aos discursos do colonialismo de diferentes formas.

Na intenção de dar início a reflexões sobre as proposições acima dispostas, apresento um primeiro trecho da narrativa de Pedro abaixo, em que é que possível começar a perceber os efeitos duradouros do colonialismo sobre as vidas de todos nós no presente. Vejamos:

Olhando para a minha vida de estudante escolar, consigo enxergar reflexos de nosso passado na minha educação à época. Primeiro, era

um garoto branco e descendente de italianos (carimbado “eurocêntrico” na minha identidade). Segundo, estudava em uma escola privada, de padres, onde os brancos eram maioria. Bem, acho que a totalidade, pois não me lembro de negros ou indígenas na escola. Indo um pouco mais além, não me lembro de professores negros dando aulas nesta escola. Terceiro, hoje posso afirmar que a preocupação da escola era 0 [zero] em formar cidadãos (com toda a complexidade exposta no texto de Monte Mór). A preocupação era dar conteúdos, tirar boas notas e direcionar os alunos para a universidade (claro, deixando os clientes, os pais, bem contentes), como um burro com tapa.

(Narrativa de Pedro - Trecho 1 - Grifos meus.)

Partindo de um movimento de recuperação de memórias e considerando aquilo que chama de *reflexos de nosso passado na minha educação*, Pedro lança um olhar retrospectivo sobre sua identidade e os espaços que ele ocupava em sua vida escolar na infância, dizendo *enxergar* hoje a inexistência de preocupação da escola *em formar cidadãos*. Pedro refere-se, nesse caso, à discussão sobre *agência*, *crítica* e *cidadania* apresentada por Monte Mór (2013), em um texto que fazia parte da bibliografia do projeto que origina este capítulo e que foi, portanto, discutido em nosso GE.

Monte Mór (2013) parte do conceito de *vita activa* de Arendt (2007) para recuperar a ideia de que ‘estar vivo’ implica ‘agir’/ ‘ação’, ou seja, implica estar engajado em fazer coisas, envolvendo a ideia de que “todos participam do contexto social por meio de suas habilidades ou capacidades com palavras e atos” (p. 126). Essa *ação* estaria relacionada à *tomada de iniciativas* e não apenas à *reprodução de ações*, o que demandaria, do agente, *avaliação* daquilo que já está socialmente estabelecido. Esse tipo de *ação/agência*, sujeita à *avaliação*, depende, por sua vez, daquilo que resulta dos estudos freireanos como necessidades: a *consciência crítica* e a *liberdade*. As proposições freireanas realçaram, segundo a visão de Monte Mór (2013), a importância de se considerar a *crítica* e a *agência* tanto nos currículos escolares quanto naqueles dos cursos de formação de professores. Contudo, a pesquisadora chama

atenção para o fato de que, apesar da capacidade de agência do ser humano, “muito ainda precisa ser feito para desenvolver nossas habilidades críticas e nossa agência por meio da educação” (p. 127) e levanta um questionamento sobre as razões dessas dificuldades educacionais no Brasil: estariam elas relacionadas à “história da construção da identidade do professor e do cidadão brasileiro?” (idem).

A colonização do Brasil, as perspectivas educacionais dos missionários jesuítas (vindos juntamente com o colonizador) e as ações autoritárias do período da ditadura militar no Brasil são apontadas por Monte Mór (2013) como fortes influências da história política do Brasil sobre a educação nacional. A colonização, a educação jesuíta e o regime militar teriam influenciado, inclusive, o currículo escolar e a formação de professores, interferindo no desenvolvimento da agência por parte de professores e alunos, o que teria, por fim, comprometido a prática de uma cidadania ativa, engajada em ação social e política. É nesse sentido que, ao se referir à sua vida escolar, em que as preocupações incluíam *dar conteúdos, tirar boas notas e direcionar os alunos para a universidade*, Pedro acaba por corroborar a argumentação apresentada pela pesquisadora, que afirma que a proposição de uma educação voltada para o desenvolvimento da criticidade e da agência desafia uma visão mais tradicional de educação. Essa educação, baseada em modelo estruturalista tem, entre as suas características principais, a linearidade, a classificação por nota, a homogeneidade e a hierarquia. Nesse tipo de educação, enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades que permitam ao cidadão conseguir trabalho na economia global e operar, nesse trabalho, por meio da repetição de ações e atividades, sem a necessidade, portanto, da avaliação, da reflexão, da proposição, da iniciativa, da tomada de decisão, etc., ou seja, sem a necessidade da crítica ou da agência, *como um burro com tapa*, como afirma Pedro, que segue dizendo...

[...] *em nenhum momento até chegar nas Letras eu estudei/aprendi a ser cidadão, a olhar ao meu redor, o coletivo, a agir, a mudar... fui programado para manter as coisas como elas deveriam ser. Putz, comecei com 35 anos...*

(Narrativa de Pedro - Trecho 2 - Grifos meus.)

Depois de dedicar-se à biologia por muitos anos, obtendo, inclusive os títulos de mestre e de doutor na sua área, em uma renomada instituição de ensino superior, Pedro chegou ao curso de Letras aos 35 anos, já mais velho que a maioria de seus colegas licenciandos, mas movido por razão semelhante à dos demais, o gosto pela língua, além de seu desejo de ensinar inglês na educação básica pública. Envolvido nas muitas disciplinas que frequentou ao longo da graduação, o que também incluía o Estágio Supervisionado que agora frequentava e onde realizávamos o projeto tema deste capítulo, Pedro surpreendeu-se ao perceber-se *programado para manter as coisas como elas deveriam ser*. Avaliando a sua vida estudantil e baseado na ideia da necessidade de desenvolvimento da crítica e da agência para o exercício de uma cidadania social e politicamente engajada, o que implica também o exercício da democracia, Pedro chega à conclusão de que nunca aprendeu a ser cidadão, já que tal aprendizado teria que tê-lo envolvido em *olhar ao [seu] redor, o coletivo, a agir, a mudar*, o que, conforme relata, não aconteceu.

Referindo-se ao trabalho de Freire e ao seu reconhecimento da inexperiência democrática da população brasileira, Monte Mór (2013) ajuda a compreender as formas como se deu/dá a naturalização e a manutenção do *status quo* por meio do tipo de educação colonialista, jesuíta e autoritária historicamente praticada no Brasil e também ofertada a Pedro. Nas palavras da autora:

A identificada inexperiência democrática, alimentada pelas doutrinas históricas dos jesuítas, pelos colonialismos e pelo militarismo autoritário, e enraizada na complexidade cultural, levaria o povo brasileiro a padrões de *relacionamento em que hierarquias, atitudes paternalistas e submissão foram naturalizadas*,

resultando na busca das pessoas por ajustamento e acomodação (MONTE MÓR, 2013, p. 133. Grifos meus.).

As referências à naturalização de hierarquias, a atitudes paternalistas e à submissão nos relacionamentos entre as pessoas faz-me olhar mais atentamente para a trajetória escolar de Pedro, ao longo da qual, como ele mesmo conclui, ele não aprendeu a enxergar o coletivo ou a agir em prol de mudar as coisas para si e para o outro, simplesmente ajustando-se e acomodando-se a ponto de, inadvertidamente, trabalhar em prol não apenas de manter ajustado e acomodado a si mesmo, mas também as coisas e o outro, conforme assim estabelecido. Além do que já mencionou anteriormente (Trecho 2), a narrativa de Pedro segue, deixando muito nítidos o seu choque, a sua surpresa ao perceber o tipo de educação recebida ao longo da vida – que desconsidera a história e seus impactos nas pessoas no presente – e pela percepção “tardia” de seu *ajustamento*, de sua *acomodação* naquele que era o mundo naturalizado em que vivia, despercebido do outro e das muitas realidades a seu redor:

Eu sou um pouco mais “velho”. Tenho 41 anos e estou terminando de cursar Letras – Licenciatura em Língua Inglesa (LLI) agora, nesta idade. [...] Quando iniciei meu curso de LLI (estava mais ou menos com 35 anos) entrei, no segundo período, em contato com os fundamentos sociais e filosóficos da educação. Posteriormente, com os fundamentos históricos e políticas públicas relacionadas à educação. Foi um choque. Eu “perdi” o chão. [...] Senti-me péssimo... um “sabe nada” sobre os ecos do passado em nosso presente (se é que “eco” é o termo correto). Talvez uma analogia mais precisa seria mesmo um burro com tapa... segue sua estrada, um caminho (que nem mesmo ele escolheu) e não é capaz de perceber a imensidão ao seu redor.

(Narrativa de Pedro - Trecho 3 - Grifos meus.)

As mesmas referências à naturalização de hierarquias, a atitudes paternalistas e à submissão mencionadas acima por Monte Mór (2013) me fazem, ainda, retomar algumas das avaliações feitas

por Pedro sobre sua educação, no momento em que ele diz, por exemplo, que *não [se] lembr[a] de negros ou indígenas na escola [...]* *não [se] lembr[a] de professores negros dando aulas nesta escola* (Trecho 01). Impossível não pensar, a esse ponto, na escravidão como um dos pilares de sustentação da colonização (do Brasil e das Américas) e da lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2000), que tem profundas consequências nas formas de estruturação da sociedade brasileira, o que impacta também as formas como essa sociedade concebe e pratica educação, mantendo hierarquias, institucionalizando privilégios e naturalizando relações assimétricas de poder. Conforme alerta Djamila Ribeiro,

[é] fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Vale lembrar que Pedro *estudava em uma escola privada, de padres, onde os brancos eram maioria* (Trecho 01). Ou seja, Pedro tinha acesso a um ‘serviço’ – a educação privada – que exige, daqueles que o utilizam, recursos financeiros para que possam dele usufruir, algo que, conforme afirmado pela autora acima, estava/está distante da realidade da população negra, já que “muitas vezes, pessoas brancas não pensam sobre o que é o racismo, vivem suas vidas sem que sua cor as faça refletir sobre essa condição” (RIBEIRO, 2019, p. 38-39). Acompanhando, ainda, o alerta de Ribeiro, não é de se espantar, portanto, que Pedro não tivesse colegas ou professores negros. Afinal, além do silêncio por parte da população branca, o que torna a luta contra o racismo mais difícil e mais longa, a autora lembra que apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para as pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a

portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação (RIBEIRO, 2019, p. 9-10).

Alguns leitores mais insistentes, mais jovens ou mais ingênuos talvez possam argumentar que os estudos de Ribeiro façam referência a um passado muito distante, principalmente em se considerando a garantia constitucional à educação pública e de qualidade como direito de todos e dever do Estado e a crescente (porém, frágil) consolidação da escola pública a partir, então, da promulgação da Constituição Cidadã em 1988. Nesse sentido, talvez alguns possam acreditar que o cenário a que se refere Ribeiro não mais se apresente nas práticas educacionais contemporâneas *made in Brazil*. Contudo, a narrativa de Mariana contradiz, de forma contundente, essa possibilidade.

Licencianda no curso de Letras no mesmo período de Pedro, Mariana se diferenciava do colega não apenas por ser uma mulher negra, mas também pelos quase vinte anos de vida que os separam. Frequente na educação básica até 2010 aproximadamente, Mariana traz à tona, em sua narrativa, uma história de sua infância passada na escola. Vejamos:

*[...] me lembrei de um episódio que presenciei quando aluna do Ensino Fundamental II, aproximadamente com 11 anos. A diretora da escola onde estudava havia anunciado na semana anterior que teríamos uma nova professora de Português, pois a nossa professora de costume iria precisar de uns dias para observação médica (se não me engano). Fizemos uma festinha surpresa para a professora nova e pretendíamos assustá-la, gritando "surpresa!" assim que ela chegasse. **Quando ela entrou na sala e vimos que ela era uma professora negra, todos ficamos calados. Inclusive eu. Não gritamos "surpresa!" e ela logo percebeu a nossa surpresa. Tínhamos uma professora negra na escola. Uma professora de Educação Física. Mas não uma de Português. Ou de Inglês. Isso gerou espanto. Nunca vou me esquecer da sua falta de espanto. Isso me chocou muito. Ela esperava aquela reação.***

(Narrativa de Mariana - Trecho 1 - Grifos meus.)

Em sua narrativa, Mariana deixa evidente a dupla surpresa, sua e de seus colegas, pelo fato de a nova professora de português ser negra e por ela não se ter surpreendido diante da reação dos alunos à sua presença negra dentro da sala de aula. Alguns pontos chamam muita atenção nessa narrativa. Comento-os a seguir.

Primeiramente, a reação dos alunos parece estar relacionada não apenas ao fato de se verem diante de uma professora negra, já que havia uma na escola; a surpresa dos alunos parecia se dar também pelo fato de que uma professora negra pudesse ocupar o espaço interno da sala de aula e não apenas o da quadra de esportes; que uma professora negra pudesse ensinar língua portuguesa, disciplina que ocupa lugar de destaque no currículo escolar, e não apenas educação física que, além de disciplina desvalorizada dentro da escola (OLIVEIRA et al., 2010), acaba servindo de espaço de reforço de comportamentos e visões racistas, uma vez que parece corroborar estereótipos e evidenciar relações historicamente estabelecidos entre o corpo negro e o trabalho físico (NASCIMENTO, 2016).

Em segundo lugar, ao fazer a sua narrativa e rememorar esse episódio, Mariana parece abalada com a sua reação de surpresa à época pelo fato de a nova professora de português ser negra: *todos ficamos calados, inclusive eu*, ela afirma. Parece-me que o tipo de educação ofertado à Mariana se assemelha, nesse ponto, àquele ofertado a Pedro, apesar dos vinte anos que os separam, ou seja, Mariana também não tinha condições, naquela ocasião, de perceber as formas como a sociedade e o mundo à sua volta eram/são estruturados e que espaços reservavam/reservam ao povo negro. Tanto Mariana quanto Pedro parecem ter recebido um tipo de educação que, à época, desconsiderava questões de raça como questões a serem levantadas, discutidas e combatidas dentro do ambiente escolar. O racismo, entendido aqui como

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para

indivíduos, a depender do grupo racial a que pertencem (ALMEIDA, 2020, p. 32),

parece fortemente presente nos contextos educacionais e nos comportamentos do passado de ambos, Pedro e Mariana, e isso, hoje, conforme o percebem, lhes surpreende e lhes desagrada profundamente. Como mulher negra, atualmente envolvida com as lutas antirracistas, terá sido certamente difícil para Mariana lembrar suas reações passadas, ainda que ela já saiba, a essa altura de sua vida, que “[é] impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre.” (RIBEIRO, 2019, p. 38). Tanto dentro quanto fora da escola, a luta contra o racismo se faz necessária já que

[a]ssim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista [...] o racismo é parte da ordem social. Não é algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido (ALMEIDA, 2020, p. 47).

Finalmente, pelas escolhas de Mariana e pelo quanto pude conhecê-la durante nossa convivência dentro e fora da sala de aula, compreendo que ela terá tido, ao longo de sua vida, diversas experiências como a festa surpresa de sua narrativa, que lhe foram contando e mostrando reiteradamente, os espaços que o povo negro está ou não autorizado a ocupar nas instituições, como é o caso da escola, e na sociedade. O choque de Mariana diante da falta de surpresa da professora à reação dos alunos a ela – *Nunca vou me esquecer da sua falta de espanto. Isso me chocou muito* – talvez tenha dado início ao processo de percepção de Mariana acerca do fato de que, como comenta Almeida acima, o racismo é

parte da estrutura social brasileira. Talvez, percepções como essa – ainda que não compreendidas ou nomeadas por Mariana como o faz o autor – tenham fortalecido sua escolha, seu desejo e seu engajamento em sua preparação para se tornar uma professora crítica de língua inglesa. Diante do comportamento da professora – *Ela esperava aquela reação* –, tornou-se evidente para Mariana a necessidade de se engajar na luta antirracista – até para que outros e outras e ela própria possam ocupar, imediatamente e no futuro, os espaços sociais e também os institucionais; os espaços escolares externos e também os internos; o currículo escolar como um todo e as instâncias nas quais esses currículos são pensados e estabelecidos; a sala de aula e a disciplina de língua inglesa que ela quer ensinar criticamente, pois, conforme ela aponta,

Há lugares que esperam o povo preto e há lugares que nos ridicularizam, se tentarmos resistir. A posição de professor de línguas é um desses lugares que não foi pensado para nós. Até porque, o corpo daqueles que ensinam línguas neste país é bem diferente do meu. Isso me atravessa fortemente quando penso inconscientemente nos lugares que devo ocupar como professora de língua: lugares marginalizados, onde o projeto político é justamente o de perpetuar ideias coloniais como estas.

(Narrativa de Mariana - Trecho 2 - Grifos meus.)

A conclusão a que chega Mariana acima traz à tona a profunda relação existente entre o passado – ou o que Pennycook (1998) chamou de *discursos do colonialismo* – e a vida na sociedade brasileira contemporânea, *onde há lugares que esperam o povo preto e há lugares que [os] ridicularizam, onde o projeto político é justamente o de perpetuar ideias coloniais* de que pessoas como ela, ou seja, mulheres, negras, professoras, ensinantes de uma língua que supostamente não lhes pertence – e que, de acordo com esses discursos, não poderá jamais lhes pertencer – devam ocupar *lugares marginalizados*. A narrativa de Mariana deixa evidente a necessidade de compreendermos nossas heranças

históricas e, portanto, também coloniais, a fim de que possamos compreender nossas formas de viver hoje, em um Brasil herdeiro social, educacional, econômica, política e culturalmente da aventura colonial civilizatória empreendida pela Europa. As aventuras europeias mundo afora deram também origem àqueles que somos hoje, às nossas subjetividades e às nossas epistemologias (JUCÁ, 2017). Isso significa dizer que o que somos ou não, o que sabemos ou não, o que fazemos ou não, como vivemos ou como deixamos de viver e aquilo que acreditamos seja “(in)correto” ou “(des)necessário” são também parte do nosso legado. Nesse sentido, naturalizaram-se, portanto, comportamentos e visões como os denunciados por Mariana no que se refere ao povo negro e aos espaços sociais que “devem/podem” ou não ocupar. Nesse mesmo sentido, referindo-se, porém, ao professor de inglês especificamente, Pedro também faz as suas denúncias, corroborando a ideia, como já propus anteriormente, de que, como professores de línguas, estamos tomados pelo colonialismo, habitados pela história, (JUCÁ, 2017), e agimos, muitas vezes, em nossa prática docente, a partir do colonizador e também do jesuíta e do autoritário que existem em nós (MONTE MÓR, 2013). Vejamos:

Indo para o professor de línguas, mais especificamente de inglês, temos as amarras dos países poderosos controlando nossas mentes. A educação virou um produto. E o produto com melhor “rótulo” é aquele que o nativo pode oferecer. Uma evidência disso é a quantidade de propagandas de cursos de inglês com “professor nativo”. [...] Este domínio da ideia do “nativo” influencia atividades de fala, por exemplo. Escutei uma professora de inglês dizendo que tinha vergonha de falar em inglês porque seu sotaque era horrível. “Mas quantos sotaques existem?”, perguntei para ela. Esta dependência dos nativos (especialmente EUA e RU), é um instrumento de dominação que influencia nossas aulas e influencia o povo, que pensa que só é possível aprender inglês em cursos de idiomas com professores nativos.

(Narrativa de Pedro - Trecho 4 - Grifos meus.)

É diante de narrativas como a de Pedro acima que se torna possível visualizar a colonialidade que nos habita e a subalternidade imposta ao nosso fazer profissional. É ouvindo atentamente as histórias dos nossos alunos e as nossas próprias que se torna possível compreender a afirmação de Kumaravadivelu (2016, p. 82), de que “a única opção significativa para a comunidade subalterna é a opção decolonial⁸.” As *amarras*, o *domínio*, o *controle*, a *influência*, a *dependência* e a *vergonha*, explícitas na narrativa de Pedro, não deixam dúvidas sobre as dificuldades de combate às desigualdades em nossa profissão, não obstante o longo tempo e os muitos esforços empreendidos nesse sentido. O que acontece, segundo Kumaravadivelu (ibid., p. 80), é que seguimos “trabalhando amplamente dentro dos confins da lógica da colonialidade e desempenhando o papel de ‘intelectuais tradicionais’ ao invés daquele de ‘intelectuais orgânicos’.”⁹ Ou seja, ainda estamos, segundo o autor,

⁸ Por “opção decolonial” Kumaravadivelu (2016) refere-se às proposições de Mignolo (2010), segundo o qual a *lógica do poder colonial* ou *colonialidade do poder* seria a lógica do controle, da exploração e da dominação de diferentes esferas inter-relacionadas da vida humana. Dentro dessa lógica, nossos conhecimentos estariam fundamentados em conhecimento e história do ocidente e na razão imperial/colonial, que criou uma identidade superior e outras inferiores, relacionadas não apenas às pessoas, como também à nacionalidade, religião, sexualidade, gênero, língua e conhecimento. Assim, a opção decolonial implica em nos desvincularmos do poder colonial (ou da matriz colonial do poder), implica em *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008a) e isso, segundo o autor, demanda desobediência epistêmica. A opção decolonial é, portanto, segundo Mignolo, uma opção epistêmica.

⁹ Kumaravadivelu (2016, p. 76-77) refere-se aqui à Gramsci (1971, p. 44), segundo o qual “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação educacional.” Sendo assim, dentro da comunidade subalterna, o papel do intelectual se torna de suma importância e é nesse sentido que Kumaravadivelu se vale, então, dos conceitos gramscinianos de “intelectual tradicional” e “intelectual orgânico”. Enquanto “o intelectual tradicional trabalha dentro dos confins das instituições da ordem hegemônica existente e está apenas superficialmente interessado em elevar os membros menos afortunados das comunidades subalternas, [...] os intelectuais orgânicos estão profundamente conectados e se empenham pela transformação fundamental das comunidades subalternas.”

sedimentados dentro da lógica que nos subalterniza, apenas empenhados em “melhorar” nosso desempenho e o desempenho daqueles que ainda não respondem adequadamente às exigências (sutil e subliminarmente) impostas. Diante disso, sua proposta é a de que nos dediquemos ao trabalho coletivo, já que, contrariamente ao que se costuma pensar, “um indivíduo sozinho não consegue fazer a diferença. As forças dispostas contra o indivíduo neste caso são formidáveis. Apenas um conjunto coletivo, orquestrado e coordenado de ações orientadas para resultados carrega o potencial de abalar os alicerces da estrutura hegemônica” (p. 82). O autor segue dizendo que a opção decolonial exige ação e que já é evidente, em nossa área profissional, que o subalterno pode falar e pode também escrever, mas pergunta: “o subalterno pode agir?” (idem).

Diante das questões colocadas por Kumaravadivelu acima, da forma como compreendo o atual cenário da formação docente em LI no Brasil, eu diria que estamos em um *crescendo* de ações. Segue crescendo o número de iniciativas e de colegas delas proponentes ou nelas envolvidos no sentido de trabalhar em prol da opção decolonial. Nesse momento, em que lidamos com a pandemia da COVID-19 e com uma séria crise política, que tem gerado, por exemplo – para permanecermos na área de discussão deste texto –, profundas convulsões à educação e aos educadores brasileiros, os discursos e as discussões sobre (de)colonialidade têm-se proliferado, gerando, por sua vez, uma crescente percepção de nossa necessidade de tomarmos o caminho da opção decolonial e, por conseguinte, o caminho da desobediência epistêmica, como o quer Mignolo (2008a). Temos feito inúmeros esforços nesse sentido. Talvez não seja ainda do tipo ou do tamanho da coletividade imaginada e sugerida por Kumaravadivelu, mas temos caminhado, eu entendo, nessa direção, cada vez mais unidos por esse mesmo propósito. E é justamente por isso, penso, que a educação crítica freireana, depois de dar a volta ao mundo e assim ganhar ainda mais força, tem-se feito cada vez mais presente em nossas salas de aula, tanto

da educação superior quanto da educação básica. Isso porque vai também num *crescendo* o número de colegas, formadores de professores, empenhados em trazer a crítica para dentro de seus estudos, de seus escritos e também de suas aulas, na tentativa de, juntamente com seus alunos, *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008a) e, nesse mesmo compasso, desfazer-se de leituras ingênuas de mundo e de texto (FREIRE, 2006) a fim de perceber os efeitos da história sobre nossas mentes, nossos corpos, nossas escolhas e nossas ações.

Sobre essa minha avaliação do atual contexto da formação de professores de LI no Brasil, eu poderia listar aqui exemplos de colegas, publicações, projetos e propostas de práticas relacionados, de alguma maneira, à opção decolonial, tanto no âmbito da formação de professores quanto do ensino de línguas. Volto-me, contudo, dadas as pesquisas que dão origem a este livro, ao conceito de pós-memória e às suas contribuições para essa discussão. Vejamos o que diz Mariana:

Nunca tinha refletido sobre a importância de se considerar eventos marcantes ao pensarmos no ensino de Línguas. A partir das leituras dos textos durante o projeto Memória e Pós Memória, fica evidente a necessidade de se debruçar sobre questões que marcam não só minha geração, mas também as que marcaram a geração anterior a minha. No meu caso, como docente mulher e negra, [...] é impossível não relacionar os textos e toda a experiência de discussão com o processo de escravização do povo africano. [...] Ao refletir sobre essas condições [...] tive um momento de epifania: como alguém como eu, sem qualquer inclinação para o catolicismo, negra e mulher, ocupo este lugar de professora de línguas (língua inglesa)? [...] O estado racista que matou milhões de escravizados me faz refletir sobre a necessidade de se pensar na minha profissão, considerando o passado daqueles que me representam. Passado que também é meu.

(Narrativa de Mariana - Trecho 3 - Grifos meus.)

A necessidade *de se debruçar sobre questões que marcam não só [a sua] geração, mas também as que marcaram a geração*

anterior [à dela] torna-se *evidente* para Mariana a partir do momento em que ela se envolve nas leituras e nas discussões relacionadas ao *Projeto Memória e Pós-Memória*, tem acesso à pós-memória como conceito e se familiariza, dessa forma, com a ideia de que essa “é formada indiretamente por eventos históricos traumáticos que aconteceram no passado, mas que ainda produzem efeitos no presente” (MATTOS; CAETANO, 2019, p. 179). Como mulher negra, amante da vida e empenhada em se tornar professora de inglês, Mariana constata a importância dos textos e das discussões para sua percepção sobre as consequências do processo de escravização do povo negro e daquilo que ela herda da história em termos de memória, isto é, aquilo que hoje tem sobre ela consequências e influências de várias ordens. Perceber o racismo como “parte da ordem social” (ALMEIDA, 2020, p. 47) e as consequências disso – *o estado racista que matou milhões de escravizados* – dá à Mariana a oportunidade de também perceber os efeitos da história passada sobre ela, possibilitando-lhe *refletir sobre a necessidade de se pensar na [sua] profissão, considerando o passado daqueles que [a] representam*, e entendendo aquele como um *passado que também é [dela]*. É assim que Mariana tem a sua *epifania* e subitamente compreende a pouca probabilidade de que ela ocupasse determinados lugares: *como alguém como eu, sem qualquer inclinação para o catolicismo, negra e mulher, ocupo este lugar de professora de línguas (língua inglesa)?*

As constatações feitas por Mariana vêm corroborar a proposição de Mattos e Caetano (2019) de que um trabalho educacional que vise uma maior compreensão do conceito de pós-memória pode contribuir para a aquisição de habilidades críticas, que poderão ser usadas também em outros momentos da vida. A educação crítica, tanto em língua estrangeira quanto na formação de professores, é de suma importância, segundo as autoras, no sentido de promover a educação para a cidadania e para a justiça social, considerando, conforme comentam, a “importância dos professores na criação de formas de pedagogia capazes de

produzir identidades, relações sociais e valores morais que podem levar a menos injustiça e podem abrir caminho para impedir que episódios históricos traumáticos [...] aconteçam novamente” (p. 182-183). Isso somente será possível – e acompanho Mignolo (2008b) nesse raciocínio – se nos engajarmos em um processo de pensamento decolonial, de forma a concebermos uma sociedade em que nossas escolhas e ações nos levem a *viver bem com os outros*, compreendendo essa forma de viver como mais importante do que *viver melhor do que os outros*. É nesse sentido que, para Mariana, o racismo que estrutura a sociedade brasileira, reservando ao povo negro determinados espaços e posições legitimados pela lógica colonial de superioridade-inferioridade, jamais lhe permitirá ser reconhecida como uma *legítima professora de Língua Inglesa*. Vejamos...

Jamais serei reconhecida com uma “legítima” professora de Língua Inglesa a primeiro momento, porém, me conscientizando do porquê desse pré-conceito, a ideia de resistir me parece mais significativa.

(Narrativa de Mariana - Trecho 4 - Grifos meus.)

Esperançosa, lutadora e agora mais crítica e mais perceptiva do que nunca dantes, Mariana completa seu raciocínio dizendo que esse reconhecimento não se dará *a primeiro momento*, dando a entender que ele se dará em algum momento. Agora que ela compreende de onde vem esse *pré-conceito* e como ele impacta a sua vida, as suas formas de ser, pensar e estar no mundo, Mariana compreende as razões de ser e a necessidade da luta cotidiana e árdua contra o racismo estrutural e contra toda e qualquer forma de exclusão, opressão ou subalternização, e não se furta a ela. Como mulher, negra, professora brasileira de inglês, Mariana só quer ter direito de escolha, direito de existir a seu modo. Se há que se travar uma luta para isso, que assim seja, pois o presente e o futuro dependem disso.

Dos Rumos Apontados pela Pesquisa: resistir, reexistir, coexistir

Diante dos relatos feitos por Mariana e por Pedro, torna-se irrefutável a proposição de que narrar a própria história contribui para a construção de pontes entre o presente e o passado, possibilitando a percepção daquilo que está enraizado nas práticas, tanto docentes (MATTOS; CAETANO, 2019), quanto sociais e políticas, por exemplo. Da forma como compreendo as narrativas de Mariana e de Pedro e como vejo a mim e a muitos de meus colegas e alunos, nem um de nós tem a intenção ou o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade em que uns possam viver melhor que outros. É nesse sentido, eu entendo, que Pedro – homem, branco, de ascendência europeia – e Mariana – mulher, negra, de ascendência africana – se encontram e encontram também comigo e com muitos outros e outras. Em nossas caminhadas pelas pontes entre o presente e o passado, que também nos permitem imaginar o futuro, percebemos nossa constituição social, histórica e cultural, e daí nasce, cresce e se consolida a necessidade de *resistir*.

A resistência se materializa, a meu ver, nas nossas capacidades de nos engajarmos na construção de uma vida para além do individualismo, da ganância, da superficialidade e do desprezo pela vida humana, lemas do neoliberalismo, versão atual do capitalismo, alicerce da matriz colonial de poder, responsável, por sua vez, pela dominação e pela exploração como justificativas para o desenvolvimento e para o progresso (MIGNOLO, 2010). Precisamos urgentemente de formas alternativas de pensar, de modo que possamos também dispor de formas alternativas de estar e de agir no mundo para que possamos *coexistir*.

Se o que está estabelecido como “normal” violenta, inferioriza, exclui, subalterniza e mata pessoas com base em invenções como classe, raça, gênero ou nacionalidade, por exemplo, então, resistir não é apenas necessário, mas é, literalmente, uma questão de vida ou morte. Sabemos que essa

morte não é “apenas” física, mas é também simbólica, pois, dentro da lógica colonial, é necessário que a vida física “dessa gente” seja poupada, de modo que sua força de trabalho possa fazer a sua parte na manutenção do *status quo*. Por isso, ou seja, contra o epistemicídio é que, para a comunidade subalterna, a opção decolonial é a única a fazer sentido (KUMARAVADIVELU, 2016).

A leitura das narrativas de Mariana e de Pedro e a convivência com ambos dentro e fora da sala de aula durante um ano me fazem crer que o que ambos estão tentando – cada um a modo próprio, a partir da percepção dos espaços que seus corpos ocupam ou não / podem ou não ocupar no mundo e de suas possibilidades de resistência – é *reexistir* ou, conforme explica Souza (2009, p. 32), “assumir e sustentar novos papéis sociais e funções nas comunidades de pertença e naquelas em que estão em contato”: ele, como homem, branco, professor brasileiro de inglês, tristemente surpreso em se descobrir beneficiário de diversos privilégios dos quais tem – ainda que involuntariamente – usufruído vida afora; ela, como mulher, negra, professora brasileira de inglês, tristemente surpresa em se descobrir *persona non grata* no universo do ensino de língua inglesa, mais um limite entre aqueles aos quais – ainda que desapercivelmente – ela tem tido que resistir vida afora; ambos imbuídos na tarefa de se tornarem professores críticos, a fim de resistir “à sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações” (ibid., p. 33). Para ambos, tornar-se professores críticos de inglês e ensinar essa língua na escola pública serão suas formas de resistir. A língua inglesa poderá até ter estabelecido relações profundas com os discursos do colonialismo, mas será também, nesse caso, a língua da resistência a eles. Então, se o subalterno pode agir? Sem dúvida! E ele age num *crescendo*, na intenção firme e inabalável de *coexistir* – de existir *com* o outro. Ainda que de um lado, um olho chore... o outro estará, certamente, nesse caso, espionando o tempo, em busca da solução.

Referências

ADICHIE, C. *The danger of a single story*. TED Global Conference, 2009. Palestra proferida no TED Talks. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: out/2015.

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíara, 2020.

ARENDRT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Forense Universitária, 2007. *Apud.* MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.) *New Literacies, New Agencies?* New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2013. p. 126-146.

CANAGARAJAH, S. *A Geopolitics of Academic Writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2002.

CANAGARAJAH, S. Dilemmas in planning English/vernacular relations in post-colonial communities. *Journal of Sociolinguistics*, v. 9, n. 3, 2005. p. 418-447.

CANAGARAJAH, S. Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, v. 3, n.3, p. 229-242, 2006.

CANAGARAJAH, S. After Desinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans. and Ed.). New York, NY: International Publishers, 1971. *Apud.* KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in Language Teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 01, 2016, p. 66-85.

JUCÁ, L. *Das Histórias Que Nos Habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. 2017. 268f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, 2017.

KACHRU, Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: R. Quirk and H. Widdowson (Org.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York and London: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in Language Teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 01, 2016, p. 66-85.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: _____. (Ed.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. USA: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memória, pós-memória e formação crítica de professores. *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, 2019, p. 167-186. DOI: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20190010>.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. *Caderno de Letras da UFF*. Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, W. De-Linking Epistemology from Capital and Pluriversality. *Reartikulacija*. Entrevista concedida a Marina Gržinić. Revista ou jornal, Lubjama, Eslovenia, n. 4, 2008b.

MIGNOLO, W. *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In:

- JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Orgs.) *New Literacies, New Agencies?* New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2013. p. 126-146.
- NASCIMENTO, A. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3ª Ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- OLIVEIRA, C. S.; SOUZA, C. S.; OLIVEIRA, E. M; POSTIGO, J.; BORRAGINE, S. O. F. *Educação Física: preconceitos acerca do papel da disciplina no contexto escolar*. Lecturas: Educación Física Y Deportes. Año 15, n. 143, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd143/educacao-fisica-papel-da-disciplina-no-contexto-escolar.htm>. Acesso em: 10 abr 2021.
- PENNYCOOK, A. *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge, 1998.
- QUIJANO, A. *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*. Nepantla: Views from South, vol. 1, n. 3, Duke University Press, 2000.
- RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2001.
- SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SOUSA SANTOS, B. A Non-Occidental West?: Learned ignorance and Ecology of Knowledge. *Theory, Culture & Society*, p. 103-125, 2009.
- SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.
- SOUSA SANTOS, B. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA

SANTOS, B; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 519-562. 2010b.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. 219f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2009.

SCHMITZ, J. R. Looking under Kachru's (1982, 1985) three circles model of World Englishes: the hidden reality and current challenges. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 373-411, 2014.

CAPÍTULO 4

Belo Horizonte

DECOLONIZAR A SALA DE AULA DE PLA POR MEIO DE PORTFÓLIOS AUTORREFLEXIVOS: PRÁXIS EM DESCONSTRUÇÃO

Henrique R. Leroy
(UFMG)

Considerações Iniciais

A atual crise sanitária e de saúde pública que estamos atravessando tem potencializado e visibilizado ainda mais as inúmeras e seculares mazelas da nossa sociedade. Essas agruras são constitutivas e também estão diretamente relacionadas às venenosas dimensões da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). A pandemia do novo coronavírus tem atravessado nossas cotidianidades e as epistemologias, as ontologias, a natureza, as linguagens, os gêneros, as sexualidades, as espiritualidades, as artes visuais e tudo mais que delas fazem parte. Tal qual acontece nas nossas práticas sócio-culturais, essas diversas dimensões das colonialidades são traspassadas pelas racializações e também podem ser refletidas e reproduzidas, por meio das linguagens e suas modalidades orais, escritas e multisemióticas, na sala de aula de língua portuguesa adicional. Portanto, com a finalidade de provocarmos rachaduras e fendas nesses asfaltos das colonialidades do saber (LANDER, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007), do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e das linguagens (MIGNOLO, 2013; VERONELLI, 2016), este texto tem o objetivo de apresentar as memórias e vivências de dois educandos não

brasileiros; um colombiano e um espanhol, matriculados em uma disciplina regular de Língua Portuguesa Adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), de nível intermediário superior, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ministrada por mim, esta disciplina é oferecida todo semestre pela Faculdade de Letras em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) para educandos não brasileiros intercambistas que tenham vínculo de graduação e de pós-graduação com a UFMG. Ao final desta disciplina, os educandos devem registrar suas memórias e vivências em portfólios autorreflexivos (LEROY, 2018, 2021), que são entregues como trabalhos finais. Nesses portfólios, os educandos trazem reflexões sobre o aprendizado, sobre as aulas, sobre as culturas presentes em sala de aula, sobre desconstrução de estereótipos, sobre imagens e impressões do Brasil antes e depois das suas viagens por intercâmbio e também sobre questões político-ideológicas que atravessam o Brasil e seus países de origem. Todas essas reflexões são atravessadas por suas práticas translínguas (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014; LEROY, 2018, 2020b, 2021) e transculturais (SOUZA, 2017; GUILHERME & DIETZ, 2014), que visibilizam os sujeitos e todas as suas histórias de vida por meio dos seus mais diversos repertórios linguístico-culturais. Portanto, pode-se concluir que os portfólios translíngues e transculturais podem funcionar como uma ferramenta pedagógica transgressiva, estimulando os educandos não brasileiros a desenvolverem atitudes e posturas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019) na sala de aula de Português Língua Adicional em contexto mineiro/brasileiro.

Decolonizar pressupõe, primeiramente, identificar as diversas dimensões das colonialidades: teorias em desconstrução

Há alguns anos, minha práxis, tanto em sala de aula de língua portuguesa materna como em língua portuguesa adicional, vem se transformando, sobretudo, no que diz respeito à avaliação e às praxiologias que venho agenciando no diverso e heterogêneo

espaço linguístico-cultural chamado sala de aula de línguas. Apropriando-me criticamente e decolonialmente (CADILHE; LEROY, 2020), cada vez mais, de práticas e de eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 1993) mais locais e menos universais, tenho prezado muito pela escuta dos meus educandos. Gosto desta palavra “escuta” ou da expressão “criar espaços de escuta”¹ em detrimento das expressões “dar a voz” e “dar ouvidos” porque sei que as vozes e os ouvidos dos educandos nunca serão “dados”, pois sempre estiveram presentes nos corpos desses sujeitos. E acrescento mais: quem somos nós ou que poder temos nós para “darmos voz e ouvidos” a alguém? Penso que se partimos dessa ideia de “dar voz e ouvidos”, já pré-configuramos, muitas vezes inconscientemente, uma posição hierarquicamente e assimetricamente superior aos nossos educandos. O fato é que, na maioria das vezes, essas vozes e ouvidos são invisibilizados, apagados ou ignorados em nome de um saber que se diz universal, eurocêntrico, branco, patriarcal e heteronormativo. E quem são os responsáveis por nos fazerem cair nessas trapaças discursivas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas? Respondo: as famigeradas e sofisticadas colonialidades² presentes, muitas vezes de maneira sutil, em nosso cotidiano. Assim, cabe a

¹ Esta expressão adveio de um debate ocorrido entre mim e a mestrandia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Marina Reinoldes, em disciplina ministrada por mim no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da UFMG no segundo semestre de 2019. A disciplina era intitulada “Seminário de Tópicos Variáveis em Linguística Aplicada: Práticas translínguas, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais”.

² As categorias de análise “colonialidades” (QUIJANO, 2005), quais sejam, a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005) e suas dimensões diversas como a “colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007)” e “colonialidade do saber” (LANDER, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007) já foram exploradas conceitualmente no capítulo de minha autoria que se encontra na segunda seção desta obra. Entendo colonialidades como heranças racializadas advindas dos antigos processos colonialistas político-administrativos de dominação, e que são simbólicas, culturais, artísticas, languageiras e éticas e que pertencem a uma matriz colonial de poder, apresentando em sua essência o racismo, o eurocentrismo e o capitalismo.

nós professores, por meio de práticas de letramento advindas de uma postura/atitude decolonial (CADILHE; LEROY, 2020; MALDONADO-TORRES, 2019), nos apropriarmos de nossas agentividades críticas para provocar nos nossos educandos um desaprender a aprender para reaprender novamente. E essa reaprendizagem estará munida de atitudes e posturas decoloniais que visarão à decolonização das diversas dimensões da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Destarte, quais são essas dimensões e como elas poderão ser decolonizadas em sala de aula de Português Língua Adicional (doravante PLA)? São esses os questionamentos que tentaremos responder neste artigo.

Como o foco deste texto é a sala de aula de línguas, proponho-me a expor possíveis atitudes decoloniais minhas e de meus educandos por meio da decolonização das colonialidades das linguagens (MIGNOLO, 2013; VERONELLI, 2016), do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e do saber (LANDER, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007) e, para isso, destacarei duas perspectivas praxiológicas que serão de fundamental importância para a desinvenção dessas colonialidades, quais sejam, as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA & WEI, 2014) e as práticas transculturais (SOUZA, 2017; GUILHERME & DIETZ, 2014). Práticas que serão concretizadas e manifestadas por meio de portfólios (LEROY, 2021) escritos, que são trabalhos finais da disciplina de PLA para alunos não brasileiros que possuem vínculo de graduação ou de pós graduação com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, todo semestre, têm a oportunidade de cursarem disciplinas de PLA na UFMG.

Trabalharei neste texto com três dimensões da colonialidade do poder, quais sejam, as colonialidades do ser, do saber e das linguagens. Essas dimensões se constituem e dialogam intimamente entre si, uma vez que este trabalho está focado no ensino-aprendizagem de línguas e as línguas podem tanto manifestar e refletir ontologias e epistemologias diversas como também podem refletir apenas uma versão ontológica e

epistemológica considerada universal e totalizadora. Ademais, nossas práticas, sejam elas subjetivas, objetivas e intersubjetivas são racializadas e as linguagens não seriam uma exceção à regra: elas também são racializadas e, por isso, devem ser decolonizadas. Quando eu digo racializada, estou me referindo ao processo de racialização que, visibiliza e manifesta de maneira explícita ou implícita a violenta e desumana invenção sociológica do conceito de raça, que categorizou humanos em ser e não-ser em razão da cor da sua pele e origem geográfica. Identificadas as colonialidades presentes nas produções linguageiras dos educandos não brasileiros devemos pensar maneiras críticas de decolonizar essas produções discursivas. Mas como? Por meio das lentes ampliadas e transgressivas das translinguagens e das transculturalidades.

Já discuti em outros textos (LEROY, 2018, 2020b, 2021) que as práticas translíngues, muito mais do que caracterizar a presença de vários repertórios de línguas em um mesmo continuum linguístico, visibilizam e desenterram dos asfaltos da colonialidade das linguagens as ricas e únicas biografias culturais juntamente aos diversos e variados repertórios linguístico-culturais falados pelos sujeitos. Aqui também se soma a transculturalidade, uma vez que visibilizar outras línguas também é visibilizar outras culturas, pois não dissociamos língua e cultura, pelo contrário, consideramos e visibilizamos línguas-culturas (AGAR, 1994). Portanto, não translinguajamos³ sem transculturalizarmos ao mesmo tempo que não transculturalizamos sem translinguajarmos. Por isso, translinguajar e transculturalizar é uma ação política conscientizadora, inclusiva, transformadora e libertadora, uma vez que ao visibilizar línguas-culturas outras, estou também visibilizando histórias biográficas pessoais e culturais de

³ Este vocábulo “translinguajar” foi livremente inspirado no “lenguajeo” utilizado por Mignolo (2013) quando ele se refere às línguas como processo e não como algo dado, estanque e fixo.

indivíduos, de povos e de identidades outras que sempre habitaram o outro lado da linha abissal (SANTOS, 2009) ou que sempre caracterizaram a diferença colonial (MIGNOLO, 2013), porque sempre estiveram subjugados, reprimidos e sempre foram explorados por uma matriz de poder colonizadora, racista, eurocêntrica, patriarcal e sexista que os colocaram bem à parte e alijados dos privilégios colonizadores considerados universais. Aqui acontece a imbricação das colonialidades do ser, do saber e das linguagens, pois, por meio do apagamento e do silenciamento de línguas-culturas, eu também silencie maneiras outras de ser, de existir e de cosmoviver, como também silencie produções de conhecimento outras que não obedecem ao padrão cartesiano, positivista, eurocêntrico e moderno/colonial. Não nos esqueçamos também de que a perspectiva translíngua e transcultural também traz à luz as heterogeneidades presentes em nossas aulas de línguas, sejam elas de língua materna ou de língua adicional. Canagarajah (2013) afirma que a norma deve ser a heterogeneidade, pois o mundo é heterogêneo e assim também o são as línguas-culturas que o configura. O mundo e suas línguas-culturas sempre foram heterogêneos, vivos e dinâmicos, no sentido de que as línguas-culturas nunca foram entidades fixas, rígidas e acabadas, pelo contrário, as línguas-culturas sempre foram móveis, provisórias e inacabadas e a relação autopoiética⁴ (MATURANA, VARELA, 1998) entre elas é que dá vida, sabor e as fazem resistir e sobreviver às colonialidades homogeneizadoras das linguagens, do ser e do poder que querem anulá-las. As provisoriiedades e incompletudes das línguas-culturas são

⁴ Este termo “autopoiesis” (MATURANA; VARELA, 1998), que significa “autocriação”, “criação própria” ou “autorreprodução” em grego, é um conceito criado pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela que associam a capacidade orgânica e de sobrevivência da autorreprodução celular com a capacidade de autocriação e autorreprodução das línguas-culturas diversas, uma vez que elas estão sempre em contato e, por isso, em transformação, sendo entidades móveis, provisórias e inacabadas.

estratégias de um devir sobrevivente às diversas, venenosas, sofisticadas e violentas colonialidades.

Não nos esqueçamos de que, muito antes do conceito/significante translinguagem existir, construto criado na língua galesa em 1994 por Cen. Williams no País de Gales (GARCÍA & WEI, 2014) e traduzido para a língua inglesa somente em 2001, vários autores trabalharam o caráter provisório, inacabado e móvel dos repertórios linguísticos (BLOMMAERT, 2010) e das práticas locais de linguagem (PENNYCOOK, 2010). Fanon (1951), ao discorrer sobre a linguagem do negro colonizado martinicano, nos fez perceber que, de acordo com o colonizador, as práticas locais de linguagens do colonizado são consideradas infantis frente à língua “adulta” do colonizador, neste caso, a língua francesa. Glória Anzaldúa (1987, 2009) também viveu e escreveu no/sobre o entre-lugar ocupado pelas várias línguas fronteiriças que ela performava para fazer frente ao que ela chamava de terrorismo linguístico. Lélia González (1981, 1988) visibilizou a africanização da variedade brasileira da língua portuguesa criando a categoria resistente do “pretuguês”. bell hooks (1994) nos ensinou a resistir e a reinventar contra-hegemonicamente a língua do colonizador por meio da “contralíngua” performada pelas comunidades negras nas *plantations* do sul estadunidense. Michelle Cliff (1985) visibilizou a língua crioula jamaicana e José Maria Arguedas (1962) trouxe à luz a língua quéchua peruana. Assim como Canagarajah (2013) afirmou, o mundo e suas práticas de linguagens sempre foram heterogêneas, mas essas práticas foram invisibilizadas e silenciadas por ideologias colonizadoras, homogeneizadoras, racistas e eurocêntricas. Ideologias que caracterizam as diversas dimensões das colonialidades como as do ser, do saber e das linguagens e são elas que tentarei desconstruir na sala de aula de PLA por meio das translinguagens e das transculturalidades manifestadas nos portfólios dos educandos. Vale destacar aqui que, longe de serem idealizadas, as práticas translíngues e transculturais também podem trazer discursos equivocados,

estereotipados e infundados, pois o sujeito está expondo todo o seu repertório linguístico-cultural-ideológico, cabendo aos educadores o trabalho intercultural crítico (WALSH, 2009) de negociar as assimetrias linguístico-cultural-ideológicas que aparecerem na sala de aula.

Decolonizar também pressupõe reconfigurar nossos agenciamentos em sala de aula: práxis em desconstrução

Em texto publicado recentemente, Cadilhe e Leroy (2020) propõem três princípios básicos para uma formação decolonial de professores no sentido de estimular nos professores e nos educandos as atitudes e posturas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019), que serão muito caras e necessárias para seus processos educativos libertadores (FREIRE, 2013), transformadores, engajados (bell hooks, 1994) *sentipensantes* (FALS BORDA, 2003), *suleadores* (CAMPOS, 1991; FREIRE, 2015) e *corazonantes* (GUERRERO ARIAS, 2010). Neste texto, os autores estão tratando do contexto de disciplinas de Estágio da Língua Portuguesa, em que propõem a sensibilização decolonial de professores formadores de futuros professores de língua portuguesa. Apesar do tema do artigo estar direcionado às formações de licenciandos em língua portuguesa, ele pode ser diretamente relacionado à sala de aula de PLA. Vamos aos princípios.

De acordo com Cadilhe e Leroy (2020), primeiramente, devemos estar abertos para a criação de espaços de escuta em sala de aula, onde serão (in)corporadas as vozes dos educandos em um primeiro momento e, depois, os educadores também terão suas vozes ouvidas. Educadores escutarão cuidadosamente o que seus educandos têm a dizer sobre os seus contextos locais e sobre as suas práticas cotidianas. Os educandos visibilizarão seus ricos e únicos repertórios linguístico-culturais para toda a sala de aula. A partir deste momento, educandos se transformarão em educadores e educadores se transformarão em educandos (FREIRE, 2013). E mais do que isso, educandos também

aprenderão com outros educandos e os educadores começarão a se sensibilizar para essas escutas com a finalidade de promover práticas e eventos de letramento não-universais, mas sim locais e pluridiversos (ESCOBAR, 2003) na sala de aula. Este último é o segundo princípio: a partir dessas potentes escutas, práticas e eventos outros de letramento serão pensados e estimulados em sala de aula. Por exemplo, poderemos trabalhar a língua portuguesa em suas modalidades e multimodalidades diversas por meio de músicas de vários ritmos e estilos que partem dos interesses dos educandos como *raps*, *hip hops*, *mpb* e *funk*; também podemos utilizar documentários sobre temáticas negras que tratam dos povos diversos das diásporas africanas que nos deram personalidades históricas e culturais únicas, como “AmarElo: é tudo pra ontem” (2020), do *rapper* paulistano Emicida, e “Sankofa: a África que te habita” (2020), do fotógrafo César Fraga e do escritor Maurício Barros de Castro; podemos também criar duelos de *slams*, *fan fics*, *breakings* e *grafittis*. Podemos também trazer *podcasts* super interessantes para a sala de aula como o “Vidas Negras”, que entrelaça histórias de várias personalidades negras brasileiras do passado com personalidades negras contemporâneas e “20 mil léguas”, que une ciência e literatura. Essas potentes escutas e tudo o que delas advêm nos remetem aos temas geradores de Freire (2013) quando ele nos diz em sua necessária e atual “Pedagogia do Oprimido” que o processo educativo crítico, libertador e transformador deve partir do que faz sentido para o educando, isto é, deve partir do contexto local do educando, que é o local que o faz sentir algo. Se faz sentido é porque faz sentir e se faz sentir, abrimos as portas dos estímulos amorosos e alegres do prazer que é aprender e ensinar. Outro exemplo interessante de prática ou evento de letramento outro são os *portfólios* (LEROY, 2018, 2021). Os portfólios são trabalhos escritos finais pedidos pelo professor em determinada disciplina, seja ela de línguas ou de formação de professores de línguas, em que os educandos construirão um conjunto de narrativas confessionais, versando sobre temas diversos como: suas histórias,

interesses e estímulos em aprender a língua portuguesa — se for uma aula de PLA — ou de ensiná-la, se for o caso de uma turma de formação de professores de línguas. Os educandos também vão discorrer sobre como foi o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa durante a disciplina, descrevendo tarefas específicas que os fizeram aprender a língua, relacionando-as com o cotidiano fora da sala de aula, como um filme, um diálogo com um amigo, um programa de tv, uma música ou uma situação vivenciada fora da sala de aula em que o aprendizado da língua portuguesa foi realmente importante para a inserção desse educando no contexto de imersão brasileiro. No caso da formação de professores de língua, os educandos-licenciandos narrarão sobre as relações entre os textos multimodais diversos trabalhados na disciplina e o seu estágio realizado nas escolas. Por fim, os educandos avaliarão a disciplina, o professor, os materiais utilizados e o seu aprendizado no percurso do semestre, podendo sugerir práticas de letramento diversas aos seus professores, sejam eles professores de uma disciplina de línguas ou professores de uma disciplina de formação de professores. A importância do portfólio está relacionada ao fato de ele poder ser uma obra autorreflexiva e autoavaliativa aberta que faz educandos e educadores pensarem, reagirem, repensarem e agirem novamente sobre suas práxis. É esse movimento de ação que leva à reflexão para levar novamente a uma outra ação advém dos repertórios translíngues e transculturais dos sujeitos desse processo educativo que pode ser questionador, transformador e libertador. Daí, podemos considerar que o portfólio pode ser um instrumento empoderado e empoderador que visibiliza as diversas vozes dos educandos. Vozes que, na maioria das vezes, estão abafadas e escondidas em seus corpos por causa da força e da sofisticação das diversas colonialidades. Porém, esses portfólios, que trazem práticas translíngues e transculturais desafiam, desinventam e resistem bravamente a essas colonialidades diversas.

O último princípio que estimula atitudes decoloniais em sala de aula, proposto por Cadilhe e Leroy (2020), está relacionado somente às disciplinas de estágio, uma vez que envolve a prática do licenciando na sala de aula, isto é, essas práticas de letramentos locais trabalhadas na disciplina também podem ser transferidas para as regências dos educandos-licenciandos em seus estágios, o que provocaria em todos eles uma reflexão sobre sua própria prática. Todavia, este não será nosso caso específico aqui neste texto, pois estamos lidando com a sala de aula de PLA.

Dito isso, vamos a dois excertos de portfólios produzidos por educandos intercambistas que, na época em que foram escritos, cursavam o nível intermediário de língua portuguesa. As disciplinas de PLA na UFMG, uma parceria da Faculdade de Letras com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), são oferecidas todos os semestres para alunos não-brasileiros da graduação ou da pós-graduação que tenham vínculo com a UFMG, isto é, que estejam matriculados nesses cursos. Essas disciplinas são divididas em quatro níveis, quais sejam, básico, intermediário, intermediário superior e avançado. Os docentes que ministram essas disciplinas dividem-se entre docentes de PLA da Faculdade de Letras da UFMG e também alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG que passam por uma seleção específica para ministrarem essas disciplinas.

Neste artigo, focaremos nas produções de dois educandos não brasileiros que cursaram o nível intermediário no segundo semestre de 2019. Portanto, em período pré-pandêmico. Compunham essa turma de nível intermediário, estudantes advindos da Argentina, Bélgica, Colômbia, Dinamarca, França, Alemanha, Peru, Espanha e Coreia do Sul. Analisaremos, brevemente, neste texto, excertos de dois educandos: um colombiano e um espanhol. Justifico aqui a escolha pelo estudante espanhol em razão de o debate provocado por ele em sala de aula ter sido muito relevante para a construção de pensamento crítico para toda a turma e para a situação atual que estamos

vivenciando no Brasil, uma vez que ele tocou em uma ferida latino-americana muito cara para todos nós.

Abaixo, segue, primeiramente, o excerto do educando colombiano:

Minha atividade favorita foi quando a gente teve que falar do pensamento que tinha antes de vir para o Brasil, para mim foi bem interessante conhecer um pouco mais da imagem que os estrangeiros têm do *brasil*, primeiramente porque eu achava que os europeus tinham *todo* lá nos seus países e não tinham nada novo que ver aqui, mas depois dessa aula minha mente mudou bastante ao conhecer que para eles a experiência de morar no *brasil* é legal mesmo. (*educando colombiano*)

A partir de uma tarefa sobre crenças que os educandos tinham sobre o Brasil antes de eles virem morar e estudar aqui, o educando colombiano deixa explícita a sua imersão na colonialidade do saber quando afirma, por meio de seu discurso translíngue e transcultural, que “achava que os europeus tinham *todo* lá nos seus países e não tinham nada novo que ver aqui”. Essa frase reflete a colonialidade do saber porque, de acordo com a opinião do educando, os europeus não precisariam vir para cá porque já sabem tudo. Primeiramente, cabe dizer aqui que ele generaliza o termo “europeus”. Os europeus são heterogêneos, advindos de diversos países e performando uma variedade de repertórios linguístico-culturais. Para ele, parece que nós, latino-americanos, é que precisamos ir para a Europa para aprendermos algo, pois segundo ele, o natural é que nós viajemos para a Europa em busca de conhecimento “novo”. Essa ideia trazida por este educando nos diz muito sobre o que o antropólogo colombiano (CASTRO-GÓMEZ, 2007) escreveu sobre a *hybris del punto cero*. Para ele, a *hybris* representa a deusa grega da arrogância que tudo sabe e que, além de tudo saber, é aquela que inaugura toda a produção de conhecimento, ou seja, não existe e não pode existir nenhum conhecimento antes dela, sendo este conhecimento considerado não somente o primeiro, o original,

por esta razão, o *punto cero* (ponto zero), como também, aquele que, a partir de agora, será considerado universal. Que coincidência ambos os personagens serem da Colômbia, tanto o educando que proferiu o excerto, como o antropólogo que construiu esse conceito decolonial. A *hybris del punto cero* simboliza toda a exegese do que entendemos como colonialidade do saber. É por esta razão que afirmo que o educando colombiano deixa explícito em seu discurso toda a força e o estereótipo desse *status quo* que pode sim ser desestabilizado e decolonizado. Cabe ao educador e aos educandos adotarem atitudes e posturas decoloniais e agências críticas com o objetivo de desnaturalizarem e desconstruírem essa ideia colonial e eurocêntrica de que não há nada novo aqui para os europeus conhecerem porque eles já sabem de tudo. Não nos esqueçamos de que somos seres incompletos, inacabados, que afinamos e desafinamos, e por isso, estamos sempre em transformação. Ao final, quando ele afirma que a mente dele mudou bastante depois de ele ter percebido que, para os europeus, a experiência de morar no Brasil foi legal mesmo, já nos revela um começo de mudança. A partir dessa fala, ele começa a visibilizar e a entender o seu repertório linguístico-cultural, por meio da opinião do outro, por meio da alteridade, entendendo que ele, como colombiano, também pode provocar interesses em outros sujeitos, sejam eles advindos de países europeus ou não. Assim, além de ele decolonizar as colonialidades do saber, ele também decoloniza as colonialidades do ser, pois ao visibilizar as epistemologias ou saberes do seu contexto, ele também resgata as ontologias e biografias por trás desses saberes, uma vez que não existem teorias sem alguém que se responsabilize por essa produção teórica. As teorias e a produção de conhecimento, além de uma mente, também devem apresentar um corpo e um coração.

Observem, agora, o excerto do educando espanhol:

Acho que a primeira vez que *tivéramos* um debate deste tipo em nossa aula, eu fui o *causante*, porque questioneei a legitimidade do instrumento político/ institucional das cotas raciais, e das cotas em geral.

Acho que fiz um *faux pas* muito grande, porque desconhecia – e desconheço ainda, muito profundamente – a realidade histórica e social do Brasil, e dei uma impressão errônea da minha orientação política. (*educando espanhol*)

Ao discorrer em seu portfólio sobre um debate ocorrido entre ele e o seu educador, o educando espanhol afirma que foi o *causante* do debate, no sentido de que ele foi o causador e o estimulador do debate justamente por ter opinado, em ter conhecimento, sobre um assunto muito caro para nossa história brasileira. Antes de ele questionar a legitimidade da política de cotas raciais vigente no Brasil desde 2012, ele teria que ter se informado sobre esse assunto. Após a sua fala, o educador brasileiro discorreu não somente para esse educando, mas para toda a turma, sobre as abissais diferenças de oportunidades existentes no Brasil, em razão dos quase quatro séculos de escravização ocorridos aqui. O educador disse que as políticas de cotas raciais eram políticas públicas de reparação para com a população negra (pretos e pardos) brasileira, maioria silenciada deste país. O termo “maioria silenciada” advém da antropóloga, ativista e feminista Lélia González (1981) que, em seu clássico texto “Racismo e sexismo no Brasil”, ela desconstrói e decoloniza a colonialidade linguística presente no termo “minorias”, ensinando-nos que a população negra nunca foi minoria demográfica no Brasil. Ao contrário, são maioria, porém, silenciada, pois não têm as mesmas oportunidades de voz e de mobilidade que outros grupos sociais/raciais como brancos e imigrantes possuem. Notemos que as linguagens e suas colonialidades também são racializadas. Por isso, podemos também usar o termo “minoritarizado” (CAVALCANTI; CÉSAR, 2007) para não naturalizarmos ou essencializarmos a condição de minoria, que foi imposta pela matriz colonial de poder racista,

branca e eurocêntrica o que significa que os negros e indígenas não são “minorias” porque nasceram assim ou porque quiseram mas, em razão de uma violenta dominação colonizadora, racista e violenta que, infelizmente, é bastante forte até os dias de hoje. Outro vocábulo que foi usado pelo educador como exemplo de desconstrução e decolonização das colonialidades linguísticas foi o termo “escravização”. Dizer “escravização” ao invés de “escravidão” e “escravizado” ao invés de “escravo” também nos ajuda e muito na luta pela desnaturalização desses processos violentos e racistas e pela desconstrução e decolonização das racializações trazidas pelas colonialidades linguísticas, pois não se nasce “escravo”, torna-se escravizado em razão da matriz colonial de poder racista, eurocêntrica e patriarcal. Voltando literalmente ao excerto translíngue e transcultural do educando espanhol, nota-se que ao utilizar a expressão “faux pas”, ele mostra que possui um repertório linguístico-cultural diverso, uma vez que “faux pas” advém da língua francesa e significa “gafe” ou “deslize”. Interessante observar que o educando percebeu que cometeu um equívoco, pois reconheceu que não deveria ter se posicionado sobre um assunto tão caro para o Brasil e para toda a Abya-Yala⁵ sem antes se informar e se aprofundar no tema debatido. Tal posicionamento do educando, inclusive, uma vez que ele nos informou que nos deu uma impressão errônea de sua orientação política, nos levou a pensar que ele tinha uma orientação político-ideológica mais conservadora, o que foi desmentido por ele mais tarde. Segundo ele, sua ideologia na Espanha é progressista, o que poderíamos considerá-lo como um cidadão de esquerda, mas o que é ser de direita ou de esquerda na Espanha pode ser bem diferente do que é ser de esquerda ou de direita no Brasil. Fato é que este excerto do educando espanhol provocou-nos a decolonizar as racializações presentes nas

⁵ *Abya Yala*, que significa “terra de sangue vital” ou “terra de plena maturidade”, era como os indígenas Kuna, que habitavam a Colômbia e o Panamá, chamavam a América Latina antes da invasão ibérica de 1492.

colonialidades das linguagens e também nas colonialidades do saber e do ser.

Considerações Finais

Retomando as perguntas que guiaram este texto, isto é, “quais são as dimensões das colonialidades e como elas poderão ser decolonizadas em sala de aula de PLA?”, pode-se concluir que:

(1) A produção dos portfólios foram eventos de letramentos decoloniais transgressivos e visibilizadores das vozes dos educandos, pois por meio de seus discursos translíngues e transculturais, pôde-se, primeiramente, identificar quais foram as dimensões das colonialidades performadas nos discursos, para então, serem propostas tentativas de agenciamentos críticos, tanto por parte dos professores como dos educandos, para a decolonização das colonialidades identificadas;

(2) Neste trabalho, foram identificadas especificamente as colonialidades das linguagens e, por meio delas, apareceram também nos discursos performados, as dimensões ontológicas e epistemológicas da colonialidade do poder ou da matriz colonial de poder, quais sejam, as colonialidades do ser e do saber, respectivamente;

(3) Os discursos translíngues e transculturais produzidos pelos educandos visilizaram suas vozes com todos o repertórios linguístico-cultural-ideológicos que lhes são próprios. Nota-se aqui que os discursos translíngues e transculturais por mais libertadores que sejam, também podem trazer sentidos-comuns e discursos estereotipados, uma vez que o sujeito expõe todos os seus repertórios biográfico-culturais. Tais visibilizações permitiram com que, por meio dos agenciamentos críticos advindos do educador, esses discursos, muitas vezes estereotipados e infundados, fossem desconstruídos e decolonizados em sala de aula de PLA. As atitudes e posturas decoloniais advieram por meio de terminologias outras para nomeações de processos e sujeitos históricos brasileiros bem como

por meio das conscientizações dos educandos a partir do contato com o outro, com as diferentes diferenças (CAVALCANTI & MAHER, 2009).

(4) Por fim, a proposta deste texto de decolonizar e interculturalizar criticamente a sala de aula de PLA por meio das narrativas presentes nos portfólios permite a desconstrução de nossas práxis, sobretudo no que concerne à formação ampliada de professores de PLA. Entendo como formação ampliada a reconfiguração dos nossos agenciamentos e das nossas práxis por intermédio do trabalho incessante em sala de aula que busca a justiça social, as solidariedades dos existires (FREIRE, 2013), o pensamento crítico e os letramentos e atitudes decoloniais (CADILHE & LEROY, 2020). Essa formação ampliada dos professores de línguas passará, primeiramente, pela necessária e inclusiva escuta ativa dos nossos educandos e de todos os seus repertórios linguístico-cultural-ideológicos. É por essas escutas ativas e pela negociação intercultural crítica entre as assimetrias linguístico-cultural-ideológicas advindas desses discursos que poderemos pensar a idealizar uma educação que realmente seja *suleada*, *sentipensada* e, sobretudo, *corazonada* em um mundo ainda doente, sombrio e pandêmico.

Referências

AGAR, M. *Language Shock: understanding the culture of conversation*. Nova York: William Morrow and Company, 1994.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

_____. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.

ARGUEDAS, J. M. *Tupac Amaru KamacTaytanchisman*. Lima: Ediciones Salqantay, 1962.

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CADILHE, A; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. *Calidoscópio*, n. 02, v.18, p. 01-21, 2020.

CAMPOS, M. D. A arte de sulear-se. In: SCHNEIDER, T. (org.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio ao curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991. p. 01-03.

CANAGARAJAH, A. S. *Translingual Practice: global English and cosmopolitan relations*. Nova York: Routledge, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá, CO: Siglo del Hombre, 2007. p. 79-92.

CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. *Diferentes diferenças – Desafios interculturais na sala de aula*. Ministério da Educação, 2009.

CLIFF, M. *The land of look behind, Ithaca*. Nova York: Firebrand books, 1985.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tábula Rasa*, n. 1, 2003, p. 58-86.

FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideacción para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FANON, F. *Black skin, white masks*. Nova York: Grove Press, 1951.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1981.
- GUERRERO ARIAS, P. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Assunção: Fondec, 2010.
- GUILHERME, M.; DIETZ, G. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, v. 20, n. 40, Colima, p. 13-36, 2014.
- HEATH, S. B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school." *Language and Society*, vol. 11, 1982, p. 49-76.
- hooks, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Nova York: Routledge, 1994.
- LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LEROY, H. R. *Dos Sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngue e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021, 322p.
- _____. Sobre (r)existências na/da UNILA: trans(formações) translíngues, transculturais e decoloniais em curso de graduação. In: TALLEI, J.; TEIXEIRA, W.B. (orgs.). *Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles*. Manaus: EDUA, 2020, p. 83-116.
- _____. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de*

Língua Portuguesa Adicional da UNILA. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Unioeste, Cascavel. 2018. 285 p.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TORRES; R.

GROSFÓGUEL (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ & R. GROSFÓGUEL (orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MATURANA, H.; VARELA, F. *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston; Londres: Shambhala, 1998.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Ediciones Akal, S.A., 2013.

PENNYCOOK, A. *Language as local practice*. Londres: Routledge, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes" In: B. S. SANTOS; M.P. MENESES (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-72.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SOUZA, L. T. M de. Multiliteracies and transcultural education. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The Oxford Handbook of Language and Society*. Nova York: Oxford University Press, 2017. p. 261-279.

STREET, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, n. 81, jan-jun, 2016, p. 33-58.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.

MOMENTO II: PRÁTICA NA TEORIA

(Pós-memória e Decolonialidade)

CAPÍTULO 5

DECOLONIALIDADE, PÓS-MEMÓRIA E PRETUGUÊS NOS “300 ANOS DE MINAS GERAIS”: PELA VISIBILIZAÇÃO E PELO RESPEITO ÀS HISTÓRIAS E PARADIGMAS OUTROS

Henrique Rodrigues Leroy
(UFMG)

Considerações iniciais: os perigos das histórias universais

A história considerada “oficial” e “universal” nos conta que, no dia 2 de dezembro de 1720, a então Capitania das Minas Gerais foi criada por meio do desmembramento da capitania de São Paulo e da Mina do Ouro. Portanto, de acordo com esta narrativa, no dia 2 de dezembro de 2020, foram comemorados os 300 anos de criação da Capitania das Minas Gerais. Considerando esse acontecimento histórico e dito oficial, incito a todos nós a fazermos os seguintes questionamentos: quem são os responsáveis por nos contar essas histórias consideradas “oficiais” e “universais” e por quê? Quem criou esta capitania, por quê, para quê e para quem? Por que ela ganhou esta alcunha de Minas Gerais? Quais dessas diversas Minas Gerais estão comemorando seus três séculos de história? Quais povos, histórias, narrativas e memórias já habitavam, viviam, *sentipensavam*¹ (FALS BORDA,

¹ O termo “sentipensar” (Fals Borda, 2003), criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, desafia o status quo eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador, pois para ele, coração e mente estão ligados a fim de enfrentar

2003), *suleavam*² (FREIRE, 2015) e *corazonavam*³ (GUERRERO ARIAS, 2010) por estas terras bem antes de 1720? Por que muitas histórias e memórias anteriores a 1720, ou até mesmo anteriores a 1500, não são oficializadas como aquelas que, hoje, ganham a atenção da mídia, e por conseguinte, de parte da população? As histórias não possuem somente uma versão e também podem nos ser passadas por pontos de vistas outros, diferentes daquele ponto de vista dominador, branco, heteronormativo, cis e europeu. Elas são diversas e heterogêneas e nos são contadas por meio de narrativas subjetivadas que são contextualmente, socialmente, ideologicamente, epistemologicamente e ontologicamente construídas, sendo essas construções passíveis de críticas e (des)construções. Podemos dizer que a atual comemoração dos 300 anos de história das nossas Minas Gerais é o viés, considerado “oficial” e “universal”, contado e narrado pelas lentes eurocentradas, capitalistas e coloniais/modernas dos colonizadores, daqueles que exploraram e dominaram este território que, hoje nós mineiros, tão carinhosamente, chamamos de Minas Gerais. Dito isto, este artigo pretende, à luz das perspectivas teóricas do giro decolonial, problematizar pedagogicamente e decolonialmente (WALSH, 2013; CADILHE & LEROY, 2020), as perspectivas colonizadoras das ditas histórias

os altos e baixos das travessias libertadoras. Surge assim outro perfil de educador, de militante e de intelectual.

² A expressão “sulear” foi utilizada por Freire (2015) em sua Pedagogia da Esperança. A expressão “sulear” veio, transdisciplinarmente, de um físico chamado Márcio D’Olne Campos que, em 1991, publicou o texto “A arte de sulear-se”, simbolizando uma virada ideológica em relação à palavra “nortear”. Ideologicamente, se utilizamos a palavra “sulear”, valorizamos primeiro as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

³ O antropólogo e educador equatoriano Edgar Patricio Guerrero Arias cunhou este termo translíngue “corazonar”, hibridizando o vocábulo “corazón” com o verbo “razonar”, “raciocinar” em espanhol. “Corazonar” em português resultaria em algo como “coraçõazar” ou “raciocinar com o coração” para propor uma antropologia comprometida com a vida e com a decolonização do poder, do ser e do saber, visando a uma outra perspectiva antropológica a partir da Abya Yala (América Latina).

“oficiais” e “universais” e os possíveis traumas sociais e pós-memórias (HIRSCH, 2008; MATTOS & CAETANO, 2019) gerados por elas. Argumento aqui que a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e suas demais dimensões, como as colonialidades do saber (LANDER, 2005; CÁSTRO-GOMEZ, 2007), do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), das linguagens (VERONELLI, 2016), dos gêneros (SEGATO, 2012; LUGONES, 2014), das sexualidades (PEREIRA, 2015), entre outras, são todas atravessadas por pós-memórias e pelos traumas sociais trazidos por elas. Feita essa correlação entre o giro decolonial e os efeitos das colonialidades nas pós-memórias manifestadas nos considerados discursos “oficiais” e “universais”, este texto pretende *sulear*, *sentipensar* e *corazonar* nossas vivências por meio de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) como o “pretuguês” (GONZALEZ, 1981) e de pensamentos no sentido de abriremos gretas, fendas e rachaduras nos traumas sociais e nas conformidades opressoras e colonizadoras herdadas de várias gerações. Muitos discursos herdados e considerados “legítimos” e “oficiais” ainda são bastante proferidos em nossas salas de aula, bem como fora delas. Assim, por meio dessa postura decolonial, insurgente, resistente e solidária em nossas práxis poderemos ampliar — tanto no ensino-aprendizagem de línguas adicionais (SCHLATTER & GARCEZ, 2009) como no de línguas maternas — nossos horizontes e visibilizar narrativas e paradigmas outros (MIGNOLO, 2013) que foram silenciados e invisibilizados pelas ditas histórias “oficiais” e “universais”. Ancorados na solidariedade dos existires (FREIRE, 2013), estes escritos não têm como objetivo a invisibilização da considerada “história oficial e universal”, mas sim, a sensibilização para o fato de que existem relevantes narrativas, memórias e paradigmas outros que também devem ser ouvidos, contados, visibilizados, desenterrados, resgatados e, sobretudo, respeitados em suas pluridiversidades (ESCOBAR, 2003).

Decolonialidade, pós-memória, *status quo* e pretuguês: definições e aproximações

Decolonialidade é um termo que tem estado muito em voga, principalmente nas discussões acadêmicas mais restritas às ciências humanas e sociais aplicadas. Entretanto, devemos ser bastante cautelosos para não generalizarmos e não reduzirmos as discussões que envolvem este importante e necessário “conceito”. Na verdade, decolonialidade é muito mais que um “conceito”. Decolonizar é verbo, é ação, é práxis, é luta e insurgência coletivas. Esta ação “decolonizar” existe desde que as primeiras invasões aconteceram por estas terras, pois ela é reação e resistência contra os poderes dominadores. Entretanto, é importante afirmar que a terminologia ou o signo linguístico “decolonial” é relativamente novo, datando do final da década de 1990, quando um grupo de cientistas sociais, linguistas e antropólogos, em sua grande maioria latino-americanos, se reuniram nos Estados Unidos com o objetivo de ampliar e de sistematizar os estudos críticos sobre a Abya Yala⁴, até então circunscritos aos estudos críticos e culturais pós-coloniais. Este grupo, denominado Modernidade/Colonialidade/Decoloniabilidade (MCD) e, primeiramente, registrado pelo antropólogo colombiano Arturo Escobar (2003), trouxe uma narrativa diferente das narrativas epistemológicas modernas, cristãs, liberalistas e marxistas de então; uma narrativa cujo objetivo principal foi desnaturalizar a narrativa do colonizador que, fundamentada na ideia socialmente construída de raça, estruturou, sistematizou e ampliou os pilares modernos, capitalistas, eurocêntricos e patriarcais que dominaram este sistema-mundo (DUSSEL, 2005) a partir da invasão da Abya Yala em 1492 e ainda permanecem presentes nesta nossa contemporaneidade.

⁴ *Abya Yala*, que significa “terra de sangue vital” ou “terra de plena maturidade”, era como os indígenas Kuna, que habitavam a Colômbia e o Panamá, chamavam a América Latina antes da invasão ibérica de 1492.

Antes de partirmos para uma análise historiográfica do significante e do significado “decolonial”, gostaria de ressaltar e de retomar aqui que os reais sentido e significado deste termo existem desde a primeira invasão da Abya Yala no século XV. As resistências, as lutas contra-hegemônicas e coletivas dos povos originários abyayalenses já estavam presentes nestas terras desde 1492. Isso quer dizer que o cerne e o verdadeiro sentido e espírito do signo linguístico “decolonial” já habitavam estas terras e acompanhavam as lutas e resistências das diferentes e variadas etnias que aqui viviam. Pensadores e intérpretes do Brasil como Lélia Gonzalez (1981, 1988), Aílton Krenak (2019, 2020), Beatriz Nascimento (2018), Sueli Carneiro (2020), Abdias Nascimento (2016, 2019), Milton Santos (2000), Florestan Fernandes (2017), Clóvis Moura (2019), Darcy Ribeiro (2015), Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) e tantos outros já discutiam ideias decoloniais muito antes desse termo surgir. Frantz Fanon (1951, 1962), Gloria Anzaldúa (1987, 2009) bell hooks (1994), Angela Davis (2018), Aimé Césaire (2020), Achille Mbembe (2018a, b), Paul Gilroy (2012), Eduardo Galeano (2020) e muitas outras autoras e autores também foram precursores nessas discussões bem antes do signo linguístico “decolonial” existir.⁵

Feita essa importante observação, cabe agora voltarmos ao signo “decolonialidade”. Para compreendê-lo, devemos, primeiramente, nos apropriar do que entendemos por colonialismo e colonialidade. Por colonialismo entendemos a relação de dominação político-econômico-administrativa e institucional que as metrópoles europeias exerciam sobre as suas

⁵ Vale ressaltar aqui que o signo linguístico “decolonial” é questionado e problematizado por autores que debruçam sobre o “conceito decolonial”, como Grosfoguel (2016). Esses pensadores alegam que, muito antes da criação do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), já havia pensadores que se debruçavam sobre o decolonial, mesmo que o signo “decolonial” não estivesse explícito em seus trabalhos. Para eles, já havia atitudes e posturas decoloniais, sobretudo, por parte das oralidades, memórias, pensamentos e lutas de comunidades indígenas andinas, afro-colombianas, afro-equatorianas e caribenhas.

colônias — por exemplo, Portugal, França, Inglaterra e Espanha e suas colônias espalhadas pelo mundo. De acordo com os estudiosos do Giro Decolonial⁶, o colonialismo perpetuou-se até o final da década de 1980 e meados da década de 1990, quando ainda existiam países dependentes politicamente e administrativamente de outros países que os dominavam institucionalmente. O colonialismo se foi, mas deixou inúmeras heranças. A essas heranças dos colonialismos damos o nome de colonialidades. Para entendermos o conceito de colonialidade chamamos para o diálogo o sociólogo peruano, integrante do grupo MCD, Aníbal Quijano. Quijano (2005) cunhou o termo “colonialidade do poder”. Para ele, a colonialidade do poder é a matriz colonial, moderna, capitalista e eurocêntrica que, estruturada pela ideia socialmente construída de raça, naturalizou o poder, a violência e, sobretudo, o racismo do colonizador nas diversas esferas e aspectos de nossas vidas. Essa colonialidade do poder está constituída por diversas dimensões. À sua dimensão ontológica, damos o nome de colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), a dimensão epistemológica é a colonialidade do saber (LANDER, 2005; CÁSTRO-GOMEZ, 2007), a dimensão linguajeira é a colonialidade das linguagens (VERONELLI, 2016), a dimensão dos gêneros é a colonialidade dos gêneros (SEGATO, 2012; LUGONES, 2014), a dimensão das sexualidades é a colonialidade das sexualidades (PEREIRA, 2015) dentre diversas outras dimensões. Expostas as discussões sobre os conceitos de colonialismo e sobre as colonialidades, chegamos ao signo linguístico “decolonialidade”.

⁶ Giro Decolonial é uma expressão cunhada por Maldonado-Torres no ano de 2005, em um encontro denominado *Mapping Decolonial Turn*, na Universidade de Berkeley, Estados Unidos. O Giro Decolonial é considerado um movimento político, epistemológico, teórico e prático de resistência à lógica moderna/colonial. (Ballestrin, 2013).

Se decomposermos a palavra decolonialidade, teremos o prefixo “de”⁷ que significa desconstruir, desfazer, desmembrar, inverter e negar toda essa lógica racista, colonial, patriarcal, moderna e eurocêntrica trazida pela colonialidade do poder e suas inúmeras dimensões. Portanto, “*de colonialidade*” significa provocarmos rachaduras, trincas e gretas nas colonialidades diversas por meio da valorização e da criação de espaços de escuta para outras cosmovisões, cosmovivências, ontologias, epistemologias e metodologias. Devemos conferir visibilidade aos saberes, às identidades e às práticas daqueles que sempre estiveram às margens deste sistema-mundo eurocêntrico, desnaturalizando opressões e violências diversas.

Um exemplo de decolonialidade será trazido neste artigo quando, por meio de questionamentos vários, tentaremos decolonizar as colonialidades do saber que sustentam e estruturam os argumentos “oficiais e universais” do discurso colonizador dos 300 anos de Minas Gerais. As colonialidades dos saberes refletem todos aqueles discursos estabelecidos engessados e presentes nas universidades e nas escolas — discursos que são, em sua maioria, proferidos por autores europeus, brancos e heterocisnormativos. Outro exemplo de decolonização trazido por este texto será aquele relacionado às colonialidades das linguagens. Os discursos proferidos pelas colonialidades dos saberes são materializados por linguagens que também são colonizadas e racializadas. Uma maneira de decolonizarmos as linguagens é levarmos em consideração o que entendemos por

⁷ Para Walsh (2013), existe diferença entre as terminologias des-colonial e de-colonial; des-colonial dá-nos uma ideia de rompimento, de apagamento, como se fosse possível apagar sem deixar marcas, rastros e pegadas, como se o processo de libertação já estivesse acabado, enquanto o de-colonial nos transmite uma ideia de não-ruptura completa, pois habitamos e vivemos neste mundo moderno/colonial e estamos em processo constante de libertação e de luta. Freire (2013) nos diz que a libertação do oprimido é um processo constante e interminável. À época de Fanon e seus escritos, não havia diferença entre o descolonial e o decolonial, pois esta última terminologia ainda não havia sido criada.

práticas translíngues, que desafia e problematiza o *status quo* do que entendemos por língua padrão e que, no caso dos 300 anos de Minas Gerais, podemos desconstruir essa colonialidade da linguagem por meio da visibilização da prática translíngue conhecida por “pretuguês”. Lélia Gonzalez, a antropóloga, feminista, grande intérprete do Brasil e ativista negra mineira, era uma mulher que se expressava por meio da prática translíngue⁸ conhecida como “pretuguês”; não somente em suas falas, como também em seus textos acadêmicos. Antes de aprofundar no que estou entendendo por “pretuguês”, é extremamente relevante destacar aqui que, bem antes de Canagarajah (2013) e outros autores falarem sobre translanguagens ou práticas translíngues, isto é, bem antes dos signos linguísticos “translanguagens” ou “práticas translíngues” existirem, Lélia González (1981), bell hooks⁹ (1994) e Gloria Anzaldúa (1987) — as duas primeiras, escritoras negras, e a última, escritora indígena — já falavam e discutiam, na década de 1980 e no início da década de 1990, sobre práticas de linguagens fluidas que desafiavam e contestavam as colonialidades das linguagens e do saber com seu *status quo*

⁸Para Canagarajah (2013), as práticas translíngues são processos geradores de significados que são negociados a todo momento. Negociação de ideologias, epistemologias e de poder. Esses entendimentos ideológicos e linguísticos das práticas translíngues dentro de uma mesma zona de contato pode ter o objetivo de resgatar e fazer ouvir as vozes daqueles que têm menos poder e que estão marginalizados. Segundo Canagarajah (2013), comunidades e a comunicação *sempre foram heterogêneas*. Aqueles que são considerados monolíngues são tipicamente proficientes em registros múltiplos, dialetos e discursos de uma dada língua. Mesmo quando eles falam ou escrevem em uma única “língua”, eles ainda têm que se comunicar em relação aos diversos outros códigos presentes no contexto. Aquela única “língua” é constituída por recursos de diferentes lugares. Aqui, cabe falarmos do “pretuguês”, uma vez que o que consideramos e chamamos culturalmente, historicamente e socialmente de língua portuguesa pode conter variedades ou práticas translíngues diversas como o “pretuguês”.

⁹ O nome “bell hooks” em letras minúsculas é, segundo a própria escritora ativista, propositalmente utilizado para que foquemos mais no conteúdo de sua obra e menos na sua figura como autora. Nascida Gloria Jean Watkins, a alcunha “bell hooks” é uma homenagem à sua bisavó materna que se chamava Bell Blair Hooks.

estabelecido, quais sejam, o “pretuguês”, a “contralíngua” e as “línguas fronteiriças” respectivamente.

Voltando para o aprofundamento do que entendo por “pretuguês”, o clássico texto de Lélia González, “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, de 1981, já vem repleto de marcas do pretuguês presente em seus subtítulos “Cumé que a gente fica?”, “A nêga ativa” e “Muita milonga prá uma mironga. De acordo com Ratts & Rios (2010), todo o texto vem recheado por saborosas palavras em pretuguês como “pra” ao invés de “para”, “tava” no lugar de “estava”, “tamos” em vez de “estamos”. Gírias também estão presentes, como “papo” (conversa), “sacar” (compreender), “mancada” (falta) e “lance” (situação). As expressões “barato” no sentido de algo ser interessante, “daí”, “a gente” e o verbo “transar” no sentido de “somar, gostar, agregar, combinar, arranjar”, palavra muito utilizada com esse sentido nas décadas de 1970 e 1980, também são muito utilizadas por González em suas falas e seus textos. Portanto, o pretuguês para a própria Lélia González (1981) é esse falar cotidiano e africanizado da nossa língua brasileira, que também possui inúmeras e ricas influências dos povos originários ameríndios. Para González (1981), a manutenção do “R” no lugar do “L” em palavras como “Framengo”, não é marca de ignorância, mas sim uma marca linguística de idiomas africanos em que o “R” não existe. O mesmo acontece quando suprimimos o “R” do final dos verbos infinitivos como “cantá” ao invés de “cantar” e “escrevê” ao invés de “escrever” ou quando utilizamos de formas redutivas como “cê” ao invés de “você” e de “tá” em vez de “está”. O nosso conhecido e famigerado *mineirês* pode muito bem ser considerado uma variedade muito rica e diversa do pretuguês, haja vista que milhares de escravizados vieram para cá para trabalharem nas minerações predatórias e extrativistas do ouro, do diamante e de outras pedras preciosas. Preciosas para quem e para quê? Cabe ressaltar aqui também os estudos desenvolvidos pela professora e etnolinguista da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Yêda Pessoa de Castro. Em seus textos “A influência das línguas

africanas no português brasileiro”, “Marcas de africania no português” e “A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII”, a autora traz estudos detalhados de dois grandes troncos linguísticos africanos que influenciaram o português falado no Brasil nos aspectos lexicais, prosódicos, semânticos e sintáticos: o tronco linguístico iorubá, presente na região oeste africana — do Senegal à Nigéria, e o tronco linguístico banto, presente em 21 países da África sub-saariana, entre eles, Angola, República Democrática do Congo, República Popular do Congo e Zâmbia com as línguas Umbundo, Quicongo e Quimbundo. Estudos como o de Machado (1964), intitulado “O negro e o garimpo em Minas Gerais”, Queiroz (1998), intitulado “Pé preto no barro branco. A língua dos negros de Tabatinga”, “Calunga: an Afro-Brazilian speech of the Triângulo Mineiro: its grammar and history” (BYRD, 2005), “A toponímia africana em Minas Gerais” (LIMA, 2012), “África banta na região diamantina: uma proposta de análise etimológica” (SIMÕES, 2014) e “A influência africana no português do Brasil” (MENDONÇA, 2012) também podem ser consultados para debruçarmos sobre a influência das línguas africanas nas variedades brasileiras da língua portuguesa, sobretudo, na variedade à qual chamamos tão carinhosamente de “mineirês”. Também não podemos nos esquecer da rica influência das mais de mil línguas indígenas faladas por centenas de etnias que habitavam e habitam esta “terra ou matriarcado de Pindorama”¹⁰ chamada Brasil. Hoje, infelizmente, menos de duzentas línguas indígenas são faladas em território brasileiro.

Porém, antes de tentarmos decolonizar as colonialidades do saber e as colonialidades das linguagens dos discursos ditos “oficiais” dos 300 anos de Minas Gerais por meio de letramentos decoloniais em sala de aula de língua portuguesa materna ou

¹⁰ Na língua tupi, “Pindorama” quer dizer “a terra das palmeiras” ou “o espetáculo das palmeiras”. Oswald de Andrade em seu “Manifesto Antropófago e outros textos”, escrito em 1928, chama o Brasil de o “matriarcado de Pindorama” (ANDRADE, 2017, p. 58).

adicional, passemos às discussões sobre os conceitos de “pós-memória” e de “status quo” e as possíveis relações com os “conceitos” do Giro Decolonial já tratados anteriormente.

Em artigo cujo tema principal é o papel da pós-memória na construção das identidades e, por conseguinte na formação de professores de língua inglesa, Mattos e Caetano (2019) nos contam que a pós-memória, termo cunhado por Hirsch (2008), refere-se a um conjunto de experiências fortes e poderosas que não foram vivenciadas por uma geração específica, mas são transmitidas de maneira tão veemente pela geração anterior que parece que a segunda geração também experienciou a narrativa memorialística. Portanto, o trauma social vivido pela primeira geração é transmitido para a segunda geração como se esta tivesse experienciado a primeira memória contada, mas a geração não a vivenciou. Por isso, essa memória é chamada de pós-memória. De acordo com Mattos e Caetano (2019), a pós-memória pode ser reverberada por professores em sala de aula. Por exemplo, a ideia de conformidade com o sistema opressor passada pelos professores aos alunos durante o período da ditadura cívico-militar no Brasil — conformidade introjetada nos professores pelo sistema opressor-colonizador. Trago aqui a “Pedagogia do Oprimido” de Freire (2013) para esta discussão quando ele fala sobre a reprodução do discurso do opressor pelo oprimido. Muitos oprimidos, sem estarem conscientizados de que estão sendo oprimidos, reproduzem os mesmos discursos dos seus opressores sem saber que isso é uma estratégia pífida para a permanência do opressor na dominação. Tudo a ver com a ideia de conformidade com o sistema opressor passada pelos professores aos alunos durante o período da ditadura cívico-militar. Muitos professores nem mesmo estão conscientizados de que estão sendo oprimidos por essa ideia conformadora. Tal conformidade transpassa gerações e gerações por meio da pós-memória e de seus traumas sociais, de uma memória herdada do discurso opressor e colonizador introjetado no oprimido.

O que venho propor aqui por meio deste artigo é que a pós-memória e os seus traumas estão inseridos na colonialidade do saber e na colonialidade das linguagens, que por sua vez, estão presentes não somente nos discursos dos professores, como também nos discursos legitimados e proferidos pelas próprias instituições de ensino. Portanto, cabe a nós, professores de línguas, desnaturalizarmos e decolonizarmos essas colonialidades do saber e das linguagens com suas pós-memórias legitimadas. Essa decolonização se dará por meio dos agenciamentos críticos dos professores de línguas que trabalharão contra os discursos estabelecidos. Esses discursos oficializados e estabelecidos são denominados de “status quo”. Esse “status quo” caracterizado pelas colonialidades do saber e das linguagens que são e estão atravessadas de pós-memórias e seus traumas está presente no discurso dito oficial sobre os 300 anos das Minas Gerais.

Sobre as tentativas de decolonizar e problematizar os 300 anos das Minas Gerais

Como podemos então decolonizar e desnaturalizar os discursos trazidos pelas histórias consideradas “oficiais”, sobretudo quando essas narrativas estão arraigadas nas colonialidades do saber e também pelas colonialidades e racializações das linguagens atravessadas por fortes pós-memórias traumatizantes?

Não cabe aqui encontrarmos respostas às perguntas que já foram feitas nas considerações iniciais deste artigo ou para as muitas perguntas que ainda poderão ser realizadas, mas provocarmos e instigarmos as pesquisas, estudos e as possíveis práticas e eventos (HEATH, 1982; STREET, 1993) de letramentos decoloniais (CADILHE & LEROY, 2020, LEROY, 2021) possíveis e catalizadores para desnaturalizarmos o “status quo” do discurso legitimado como “oficial” e “universal”. Portanto, inspirado em texto recente de Cadilhe e Leroy (2020) e Leroy (2021), em que os autores propõem princípios suleadores para uma possível

pedagogia decolonial (WALSH, 2013) nas aulas de línguas e também nas aulas de formação de professores de línguas, tanto maternas como adicionais, proponho aqui uma alternativa ou uma opção suleadora, *corazonante* e sentipensante para uma tentativa de decolonização do *status quo* presente nas colonialidades do saber e das linguagens:

(1) uma primeira alternativa seria trabalhar o exercício da escuta, conferindo visibilidade aos discursos, narrativas e memórias que foram alijadas da história “oficial” e “universal”. No caso dos 300 anos das Minas Gerais, é fundamental que trabalhemos com pesquisas, documentos e registros diversos dos diferentes povos e etnias que habitam e já habitavam este território bem antes de ele vir a ser chamado de Minas Gerais; uma sugestão é entrarmos em contato com as diversas comunidades quilombolas¹¹ e indígenas¹²

¹¹ De acordo com informações do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva – CEDEFES, existem 78 comunidades quilombolas em Minas Gerais. Há no Estado de Minas Gerais várias regiões de grande concentração de comunidades quilombolas, como, por exemplo, no Vale do São Francisco, no Médio Jequitinhonha e nas antigas regiões mineradoras do Estado. A partir do momento em que a população migrava para os centros urbanos e outras áreas de pungência econômica, outras comunidades quilombolas iam surgindo. Mais de 70% do total das comunidades se concentram nas regiões Metropolitana de Belo Horizonte, na região Norte de Minas e no Vale do Jequitinhonha. (<https://www.cedefes.org.br/comunidades-quilombolas-em-minas-gerais-resiliencia-luta-e-assertividade-de-um-povo/>) Acesso em 06/02/2021.

¹² Em reportagem de 2019, publicada pelo Jornal “Estado de Minas”, as etnias que vivem atualmente em Minas são a arañã, catu-awá-arachás, kaxixó, kiriri, krenak, maxakali, mucuriñ, pankararu, pataxó, pataxó hã-hã-hãe, puris, tuxá, xacriabá e xukuru-kariri. Pertencentes ao tronco linguístico macro-jê, elas contam aproximadamente com 15 mil indivíduos aldeados. Em 2019, em entrevista ao jornal “Estado de Minas”, Aílton Krenak afirma que “em Minas, temos os krenakes no Vale do Rio Doce, os xacriabás no Peruaçu, os maxacalis no Vale do Mucuri – eles são povos originários daqui. Na década de 1950 e 1960, migraram para Minas Gerais os pataxós, que estão em Carmésia e Itapeçerica. Aldeias pataxós vieram se estabelecer aqui nos últimos 50 anos. Nos últimos 20, foi feito trabalho pelas universidades de identificar famílias sobreviventes de outros povos que não estavam mais relacionados como povo indígena. Daí que apareceram da região de Araçuaí os arañãs e do Rio Paracatu, em Pompéu. Os

presentes em nosso território. Vários desses territórios preservam suas línguas de origens africana e indígena. No caso das comunidades quilombolas mineiras, muitas falam línguas de origem banto (Quimbundo, Umbundo e Quicongo), originárias do sudeste e do centro-sul africanos, que influenciam e influenciaram a língua portuguesa, transformando-a no brasileiríssimo *pretuguês* (GONZALEZ, 1981) e esses diversos falares da língua pretuguesa, que também é influenciada pelas línguas indígenas, podem ser levados para a sala de aula de formação de professores de língua portuguesa bem como para a sala de aula de língua portuguesa. Esses falares ricos e diversos podem ser registrados por meio de gravações e o tema dessas falas pode estar circunscrito em torno dos 300 anos das Minas Gerais e da importância dessas comunidades para o nosso território. Não nos esqueçamos de que a habitante mais antiga não somente das Gerais, mas da América do Sul, a Luzia, é negra e tem aproximadamente entre 12.500 e 13 mil anos;

(2) após trabalharmos as escutas e a visibilização dos discursos dos povos que aqui já viviam antes dos considerados “oficiais” 300 anos das Minas Gerais, diferentes gêneros discursivos em suas diferentes multimodalidades podem ser trabalhados em sala de aula, caracterizando o trabalho com as variadas multissemioses tão características e constituintes dos multiletramentos (ROJO, 2012). Tais gêneros discursivos dialogariam diretamente com os registros advindos das entrevistas nas comunidades indígenas e quilombolas. Por exemplo, podemos trabalhar com entrevistas e *lives* realizadas pelo líder indígena Aílton Krenak tanto no *Youtube* como em jornais, revistas e em programas de televisão. Podemos também utilizar conteúdos disponibilizados em diversas *lives* onde referências negras e indígenas discorrem sobre os 300 anos de Minas Gerais. Outro exemplo de gênero do discurso é trabalharmos com músicas, peças teatrais e manifestações do congado produzidas e performadas pelo

povos kaxixós, xacriabás, maxacalis e krenakes tiveram terras demarcadas no começo do século 20, fora dessa política estabelecida pela Constituinte de 1988”. (https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2019/11/23/interna_ciencia,1103133/demarcacoes-de-terras-indigenas.shtml) Acesso em 06/02/2021.

grupo Tambor Mineiro, criado pelo compositor e músico Maurício Tizumba. Também poderiam ser destacadas obras de intérpretes e compositores como Clara Nunes, Sérgio Pererê, Tiago Delegado, Vander Lee, bem como obras de escritoras negras mineiras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Madu Costa e tantos outros autores e autoras negras e indígenas das nossas Minas Gerais. Podemos também problematizar a alcunha dada ao nosso Estado “Minas Gerais” ao nosso gentílico “mineiro/mineira” por meio de documentários, reportagens e depoimentos que narram os crimes cometidos pela mineradora Vale em 2015 e em 2019, bem como por meio de textos escritos e documentários sobre a história da mineração predatória e extrativista em Minas Gerais desde o século XVI; Perguntas que podem ser feitas: por que somos chamados de “mineiros”? Como podemos ressignificar esse gentílico? A ideia aqui não é parar de usar o gentílico “mineiro”, mas sim ir até as suas origens colonizadoras, entendê-lo e se apropriar dele de uma forma crítica e decolonizadora ou decolonial. Continuaremos sim a nos chamar de “mineiras” e “mineiros” e a chamar nosso lindo Estado de “Minas Gerais”. Entretanto, traremos uma ressignificação crítica e ao mesmo tempo amorosa a essas nomeações. Se fomos denominados “mineiras” e “mineiros” em razão das várias minas localizadas nestas vastas gerais que aqui existiam e ainda existem, continuaremos a nos chamar “mineiros” e “mineiras”, mas agora, nos conscientizando de que nós mineiros preservaremos essas literais “minas gerais” e este Estado “Minas Gerais” contra a colonialidade do poder em sua vertente biocolonial violenta, desumana e criminoso, que continua a ser reproduzida pelas mineradoras de uma maneira predatória, extrativista e exploratória.

(3) um terceiro momento estaria relacionado a projetos que resultariam das práticas de escuta e dos diversos gêneros discursivos com suas ricas semioses e multimodalidades trabalhadas em sala de aula e descritos nos itens acima. Nesses projetos, os educandos podem identificar as colonialidades do saber, isto é, as opressões colonizadoras legitimadas e impostas pelos discursos “oficiais” trazidos pelas mídias. Essas

colonialidades também apagam e invisibilizam as ontologias, cosmovivências e cosmologias outras, reforçando um racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007) que dever ser desnaturalizado em busca de uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2009) pluridiversa. Assim, os educandos vão identificando quais são essas colonialidades do saber opressoras e apagadoras de discursos e vivências outras e por quais pós-memórias e traumas elas estão sendo atravessadas no sentido de fortalecer ainda mais um discurso estabelecido, um “status quo” vigente. Após a identificação dessas dimensões epistemológicas da colonialidade do poder, isto é, das colonialidades do saber, os educandos podem, por exemplo, propor maneiras de decolonizar e desnaturalizar os discursos ditos “oficiais” e “universais” estabelecidos começando pela desconstrução das próprias linguagens presentes nos diversos textos multimodais trabalhados nos itens anteriores descritos acima. Exemplos e excertos de línguas indígenas, línguas africanas e da própria língua portuguesa que falamos podem constituir um bom início de discussão sobre o que entendemos por pretuguês e pela desmistificação da superioridade de um português padrão visto como culto, superior, puro e excessivamente hierarquizado e racializado. Isso pode nos mostrar que para problematizarmos e desconstruirmos os 300 anos das Minas Gerais devemos também desconstruir a língua ou as linguagens que também são fundamentais para o estabelecimento e legitimação desses discursos “oficiais” e “universais”. Assim, desnaturalizaremos e decolonizaremos não somente as colonialidades do saber como também as colonialidades das linguagens, que são extremamente racializadas, em razão de estarmos trabalhando com aulas de línguas ou com formação de futuros professores de línguas. Esse projeto final poderia estar materializado por meio de portfólios (LEROY, 2018, 2021) que contemplariam narrativas críticas e decoloniais dos educandos a partir das suas escutas e dos variados gêneros discursivos trabalhados em sala de aula e também fora dela.

Considerações finais

Assim como eu afirmei no início deste texto, estes escritos, ancorados na solidariedade dos existires (FREIRE, 2013), não têm como objetivo a invisibilização da considerada história “oficial” e “universal”, mas sim, a sensibilização para o fato de que existem relevantes narrativas, memórias e paradigmas outros que também devem ser ouvidos, contados, visibilizados, desenterrados, resgatados e, sobretudo, respeitados em suas pluridiversidades. A partir dessa afirmação, espero que o Giro Decolonial e todas as desconstruções possíveis de serem feitas das diversas colonialidades, neste caso, as colonialidades do saber e das linguagens nas formações de professores de línguas e nas aulas de língua portuguesa materna ou adicional, possam desnaturalizar a violência dos racismos epistêmicos e possam visibilizar as ecologias de saberes pluridiversas. A opção pelo Giro Decolonial e pelos estudos da pós-memória são apenas uma entre várias outras lentes teóricas críticas que podemos nos apropriar para ampliarmos e desmistificarmos os discursos estabelecidos pelo “status quo”. Não nos esquecendo aqui de que tais discursos são materializados por linguagens racializadas e essas linguagens podem e devem ser desconstruídas por intermédio das práticas translíngues como o “pretuguês” descrito aqui neste artigo. Poderia focar também em outras práticas locais de linguagens. Entretanto, fiz a opção pelo “pretuguês” com a finalidade de visibilizar as práticas e linguagens de comunidades negras, de sujeitos, ontologias e cosmovivências que sempre estiveram às margens, na subalternidade e do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2009).

Continuemos a fazer os questionamentos apontados no início deste texto: quem são os responsáveis por nos contar essas histórias consideradas “oficiais” e “universais” e por quê? Quem criou esta capitania, por quê, para quê e para quem? Por que ela ganhou esta alcunha de Minas Gerais? Quais dessas diversas Minas Gerais estão comemorando seus três séculos de história? Quais povos, histórias, narrativas e memórias já habitavam, viviam, sentipensavam,

suleavam e *corazonavam* por estas terras bem antes de 1720? Por que muitas histórias e memórias anteriores a 1720, ou até mesmo anteriores a 1500, não são “oficializadas” como aquelas que, hoje, ganham a atenção da mídia, e por conseguinte, de parte da população? Esses questionamentos compõem o cerne dos agenciamentos críticos catalisadores de práticas e eventos de letramentos decoloniais promovidos pelas atitudes decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019) pelos professores de língua portuguesa materna e adicional bem como pelos professores formadores de outros professores de línguas.

Precisamos sulear, sentipensar e *corazonar* o aniversário dos 300 anos das nossas amadas Minas de Drummond e das graciosas Gerais de Guimarães Rosa! Celebremos sim esses 300 anos das nossas amadas Minas Gerais, mas sem nos esquecermos de todas as riquezas e heranças culturais trazidas pelos povos que aqui viveram e estiveram bem antes de 1720, como os diversos povos quilombolas e indígenas, e que, infelizmente, foram invisibilizados pelos discursos ditos “oficiais” e “universais”. Parabéns, Minas Gerais! Tenho muito orgulho de ser um mineiro em constante conscientização, ressignificação e desconstrução. Que possamos sulear, sentipensar e *corazonar* mais pelas terras de cá para ressignificarmos tudo o que nos foi imposto e saqueado pelas terras de lá! Que as ausências produzidas pelos de lá possam ser transformadas em resistentes e vivas existências pelos de cá!

Referências

ANDRADE, O de. *Manifesto Antropófago e outros textos*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017, 79 p.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

_____. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: difusão da língua portuguesa*, n. 39, p. 297-309, 2009.

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BYRD, S. E. *Calunga, an Afro-Brazilian speech of the Triângulo Mineiro: Its grammar and history*. Tese de Doutorado. Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin. Austin, Texas, USA. 2005. 234 p.
- CADILHE, A; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. *Calidoscópico*, n. 02, v.18, p. 01-21, 2020.
- CAMPOS, M. D. A arte de sulear-se. In: SCHNEIDER, T. (org.). *Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental: manual de apoio ao curso de extensão universitária*. Rio de Janeiro: Uni-Rio/Tacnet Cultural, 1991. p. 01-03.
- CANAGARAJAH, A. S. *Translingual Practice: global English and cosmopolitan relations*. Nova York: Routledge, 2013.
- CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020, 295p.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá, CO: Siglo del Hombre, 2007. p. 79-92.
- CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020, 132p.
- DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018, 138p.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.
- ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tábula Rasa*, n. 1, 2003, p. 58-86.

- FALS BORDA, O. *Ante la crisis del país: ideación para el cambio*. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.
- FANON, F. *The wretched of the Earth*. Nova York, Grove Press, 1962. 241p.
- _____. *Black skin, white masks*. Nova York: Grove Press, 1951.
- FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2017, 313p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020, 392p.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2012, 432p.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1981.
- GROSGOUEL, R. Del 'Extractivismo Económico' al 'Extractivismo Epistémico' y al 'Extractivismo Ontológico': una forma destructiva de conocer, ser y estar em el mundo. *Tábula Rasa*, Bogotá, n. 24, p. 123-143, 2016.
- _____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL (orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-78.
- GUERRERO ARIAS, P. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Assunção: Fondec, 2010.

HEATH, S. B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school." *Language and Society*, vol. 11, 1982, p. 49-76.

HIRSCH, M. *The generation of postmemory*. Poetics Today, North Carolina, v. 29, n. 1, spring 2008, p. 103-128.

hooks, b. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. Nova York: Routledge, 1994.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A Queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729p.

KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021, 322p.

_____. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Unioeste, Cascavel. 2018. 285p.

LIMA, E. C. *A toponímia africana em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG. 2012. 215p.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MACHADO Filho, Aires da Mata: *O negro e o garimpo em Minas Gerais*, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1964.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TORRES; R. GROSFÓGUEL (orgs.). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

_____. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ & R. GROSFÓGUEL (orgs.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memória, Pós-Memória e Formação Crítica de Professores de Línguas. *Línguas e Letras*, v. 20, n. 46, 2019.

MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018a, 315p.

_____. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018b, 71p.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012, 200 p.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri: Ediciones Akal, S.A., 2013.

MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 319p.

NASCIMENTO, A. *O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019, 390p.

NASCIMENTO, A. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016, 229p.

NASCIMENTO, M. B. *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018, 488p.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Revista Contemporânea*, v. 5, n. 2, 2015, p. 411-437.

PESSOA DE CASTRO, Y. *Marcas de africania no português brasileiro*. Africanias.com, 01 (2011).

_____. *A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002. (Coleção Mineiriana).

_____. *A influência das línguas africanas no português brasileiro*. Salvador: Centros de Estudos Baianos/UFBA, 2001.

QUEIROZ, Sônia. *Pé preto no barro branco. A língua dos negros de Tabatinga*. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RATTS, A.; RIOS, F. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010, 173p.

RIBEIRO, D. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015, 358p.

ROJO, R. H. R. "Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola", in: ROJO, R. H. R. e MOURA, E. (orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo:Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes" In: B. S. SANTOS; M.P. MENESES (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-72.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e de língua inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES (on-line): Epistemologias Feministas: ao encontro da crítica radical*, n. 18, 2012, p. 106-131.

SIMÕES, E. M. *África banta na região diamantina: uma proposta de análise etimológica*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. 2014. 196 p.

STREET, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, n. 81, jan-jun, 2016, p. 33-58.

WALSH, C. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In: C. WALSH (org.). Tomo I: *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Abya-Yala, serie Pensamiento Decolonial, 2013. p. 23-68.

<https://www.cedefes.org.br/comunidades-quilombolas-em-minas-gerais-resiliencia-luta-e-assertividade-de-um-povo/> Acesso em 06/02/2021.

https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2019/11/23/interna_ciencia,1103133/demarcacoes-de-terras-indigenas.shtml Acesso em 06/02/2021.

CAPÍTULO 6

HISTÓRIA, MEMÓRIA E PÓS-MEMÓRIA: PRESENTE, PASSADO E FUTURO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES DE INGLÊS

Andréa Machado de Almeida Mattos¹
(UFMG/CNPq)

Mariana Adrielle Coura²
(UFMG/CNPq)

Introdução

O termo pós-memória foi utilizado pela primeira vez no início dos anos 1990 por Marianne Hirsch, professora de inglês e de literatura comparada na Columbia University, nos Estados Unidos. A autora nasceu em 1949, na Romênia, e emigrou para os Estados Unidos em 1962, juntamente com seus pais, de origem ucraniana. Hirsch escreveu livros como *The Generation of Postmemory: Writing*

¹ Professora Associada na área de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pesquisadora Bolsista de Produtividade Nível Pq2 do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, desde março 2018 (Processo n. 312405/2017-0).

² Graduada em Letras-Inglês, pela Faculdade de Letras da UFMG, foi Bolsista de Iniciação Científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, de agosto/2018 a julho/2019 e de agosto/2019 a setembro/2020. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG.

As duas autoras deste capítulo são pesquisadoras do NECLLE – Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, da UFMG, um grupo registrado no CNPq.

and Visual Culture After the Holocaust (2012) e *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory* (1997), dentre outros, e publicou inúmeros artigos sobre o tema. Para Hirsch (2008), a pós-memória se constrói a partir de uma análise da “pós-geração” e é definida como a relação existente entre uma geração anterior e outra posterior, de modo que a última sofre com a influência de eventos traumáticos não vividos ou experienciados por seus integrantes, mas relatados por meio de narrativas, histórias, fotos e objetos pela geração anterior. Em dois trabalhos recentes, Mattos e Caetano (2018; 2019) trouxeram o conceito para o campo da formação de professores de línguas. Segundo Mattos e Caetano (2019), as narrativas são responsáveis por estabelecer essa ponte entre o presente e o passado, podendo “moldar nossa vida e nossos modos de ver e estar no mundo, tanto na forma como nos posicionamos e nos articulamos quanto na maneira como entendemos nosso lugar e papel na sociedade” (p. 178).

Hirsch, para quem pós-memória se refere, então, à “experiência daqueles que crescem e vivem dominados pelas narrativas que precederam o seu nascimento”³ (HIRSCH, 1997, p. 22), discute o conceito em relação às memórias do Holocausto. No contexto brasileiro, o conceito pode proporcionar discussões sobre a Ditadura Militar e, por meio da perspectiva da Educação Crítica, pode contribuir para a formação de cidadãos que atuem para a promoção da democracia e da justiça social e respeito aos direitos humanos. Este capítulo, portanto, tem por objetivo discutir o conceito de pós-memória e suas potencialidades para a promoção da justiça social dentro de um contexto de formação de professores de inglês, abordando as influências históricas, sociais e culturais na formação de professores e problematizando a relação entre histórias de vida, memória, pós-memória e formação das identidades dos professores de língua inglesa e da cultura de sala de aula no Brasil atual. A proposta vê o conceito de pós-

³ Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de originais em inglês no restante deste capítulo.

memória e sua aplicação na formação crítica de professores e no ensino de inglês no Brasil como uma maneira de rememorar as atrocidades cometidas durante o período militar brasileiro e, portanto, como uma estratégia de resistência e luta para que traumas históricos, como o Holocausto e a Ditadura Militar, não voltem a se repetir. Assim, este capítulo discute, por meio de narrativas, como a pós-memória pode contribuir para a construção das identidades do professor de inglês e, por consequência, como alguns episódios do passado podem se desdobrar no presente e no futuro.

Relatamos aqui os resultados de uma pesquisa⁴ que buscou compreender as relações entre os conceitos de memória, pós-memória e experiências de vida e seus possíveis entrelaçamentos e aplicações na educação crítica e na formação inicial e continuada de professores de inglês no Brasil. Iniciamos o capítulo com um pequeno relato histórico do contexto brasileiro durante a Ditadura Militar e seus efeitos no Brasil atual. Faremos também uma breve revisão da literatura utilizada para compreensão dos conceitos principais da pesquisa aqui relatada. Após isso, descreveremos os detalhes da pesquisa realizada em termos da metodologia utilizada, seu contexto de geração de dados e seus participantes. Por fim, apresentaremos e discutiremos os dados da pesquisa e traremos algumas reflexões e contribuições para pesquisas futuras à guisa de conclusão.

História, Memória e Silenciamento

As duas autoras deste capítulo pertencem a gerações bastante diferentes – mais de trinta anos separam suas datas de nascimento. Andréa nasceu em 1963, ano anterior ao golpe de estado que instituiu a Ditadura Militar no Brasil, e Mariana

⁴ A pesquisa a que este trabalho se vincula recebeu financiamento parcial do CNPq por meio de bolsa de produtividade Pq2 à primeira autora (Processo n. 312405/2017-0) e de bolsa PIBIC de iniciação científica à segunda autora.

nasceu em 1994, quase 10 anos depois do fim do período militar. No entanto, suas memórias trazem exemplos importantes dos efeitos desse período nas experiências dos brasileiros. Iniciaremos esta seção relatando nossas próprias histórias e as (poucas) memórias que temos do período militar brasileiro.

Nossas Histórias

A história de Andréa: Como já revelado, nasci em 1963, na cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Filha mais velha de uma pequena família de classe média, frequentei desde os seis anos de idade o Colégio Sagrado Coração de Maria, uma escola católica ainda hoje reconhecida como uma das melhores na cidade. Minha mãe era dona de casa e, nas horas vagas, gostava de costurar – e, enquanto costurava, cantava. Meu pai era engenheiro civil e trabalhou até sua aposentadoria na conhecida Companhia Vale do Rio Doce, na época uma empresa estatal que controlava a Ferrovia Vitória-Minas, transportando minério de ferro de suas várias minas existentes no interior do Estado de Minas Gerais, ao longo do chamado Vale do Rio Doce, até o Porto de Vitória inicialmente e, mais tarde, até o Porto de Tubarão, também em Vitória, grande corredor de exportação do minério de ferro brasileiro. A empresa fazia também transporte de passageiros e servia de via de integração entre os dois estados. Mesmo tendo vivido toda minha infância e adolescência durante o período militar, tenho pouquíssimas lembranças relativas a essa fase da História do Brasil. Aluna aplicada e estudiosa, eu não costumava faltar à escola e gostava tanto das aulas de História quanto das aulas de Educação Moral e Cívica (EMC), disciplina criada em 1969 pelo governo militar com o objetivo de “torná-la a principal responsável pela formação política do cidadão brasileiro [...] para combater as ideias subversivas – o comunismo, e criar uma moral religiosa”, segundo afirma Filgueiras (2006, s. p.). No entanto, não me recordo do conteúdo dessas disciplinas, mas sei que foi nelas que aprendi que o Brasil passara por uma *Revolução*

em 1964 – e não por um golpe militar. Lembro-me vagamente das comemorações de 7 de setembro, cantando o hino nacional em filas no pátio da escola. Lembro-me também claramente da música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré⁵, proibida pela censura instituída pelo Governo Militar, mas cantada constantemente por minha mãe, enquanto costurava. Contudo, uma lembrança que tenho muito vívida em minha mente é um poster do Presidente Gal. Emílio Garrastazu Médici, o 28º presidente do Brasil e o 3º da era militar, tendo governado entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974, período conhecido como “Anos de Chumbo”. O poster foi distribuído na escola, provavelmente numa das aulas de EMC, e mostrava um senhor em trajes militares escuros contra um fundo azul claro que realçava seus olhos azuis, uma imagem parecida com a imagem a seguir, exceto pela cor do fundo. Essa imagem me impressionou por longos anos.

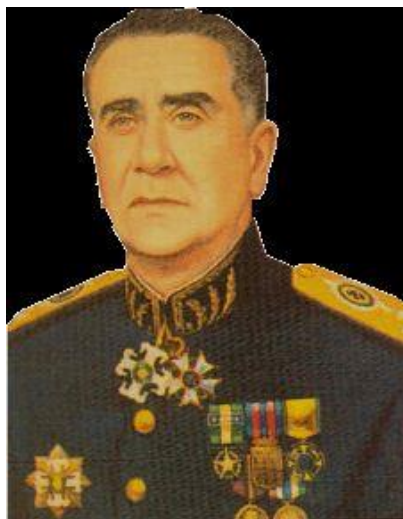


Imagem 1: General Emílio Garrastazu Médici, ex-presidente do Brasil⁶

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1KskJDDW93k>. Acesso em: 12/04/2021.

⁶ Fonte: <https://ultradireita.wordpress.com/2010/02/24/general-medici/>. Acesso: 07/09/2020.

A história de Mariana: Eu nasci em 1994, em Ipatinga – Vale do Aço, uma cidade no interior de Minas Gerais. Sou filha única de um inspetor de qualidade que trabalhou, até a sua aposentadoria, na empresa Usiminas, e de uma dona de casa. Eles são, respectivamente, de 1967 e 1968, ou seja, nasceram pouco depois do Golpe de 1964 e viveram boa parte desse período. Apesar disso, meus pais pouco se lembram dos acontecimentos daquela época. A única memória compartilhada comigo veio, especificamente, do meu pai, que disse ter visto um amigo apanhar na rua, pois este estava fora de casa depois da hora do toque de recolher. Entretanto, isso não me foi dito como algo negativo; pelo contrário, foi retratado como um ato de segurança, uma maneira de proteger a população dos possíveis “bandidos”. Então, a primeira vez que ouvi, de fato, sobre o Regime Militar foi na Escola Estadual Engenheiro Márcio Aguiar da Cunha, onde estudei durante todo o ensino fundamental. Lembro-me de quando, com nove anos, cursava a quarta série – atual quinto ano – e um policial foi até o colégio para nos ensinar a cantar corretamente o hino nacional. A partir desse dia, às segundas-feiras, antes das aulas, ficávamos enfileirados no pátio e cantávamos o hino nacional com a mão no peito e a cabeça erguida. Mais tarde, na oitava série (agora, nono ano) é que vi o que, atualmente, tenho como lembrança mais vívida do que estudei sobre a Ditadura Militar. Ao voltar a esse tempo, primeiro, aleatoriamente, vieram-me à memória nomes de governantes militares, como Castello Branco, Costa e Silva, Geisel, Médici e, depois, consegui visualizar perfeitamente a imagem da minha professora explicando a Lei Falcão. Essa lei foi criada em 1976, pelo então ministro da justiça Armando Falcão, no governo do Gal. Ernesto Geisel, como reação a uma possível popularização do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que, por meio da rádio e da TV, denunciava algumas injustiças sociais. A partir da lei, foi decretado que “na propaganda, os partidos limitar-se-ão a mencionar a legenda, o currículo e o número do registro dos candidatos na Justiça Eleitoral, bem como a divulgar, pela

televisão, suas fotografias, podendo, ainda, anunciar o horário local dos comícios” e “o horário de propaganda destinado a cada partido será distribuído em partes iguais, entre as suas sublegendas”.⁷ Dessa forma, o objetivo era limitar o tempo de propaganda política dos partidos, a fim de calar o MDB, que começava a ganhar força como um partido de oposição à Ditadura Militar. Assim, parece claro que o fantasma do silenciamento nos assombra até os dias atuais.

Vemos, nos relatos acima, fatos históricos misturados a lembranças de experiências pessoais. Em ambos os casos, é possível perceber como a educação e a escola tiveram um papel primordial na formação das memórias desses fatos, primeiramente contribuindo para o silenciamento desejado pelos militares e, mais tarde, revelando os fatos silenciados. Trazemos agora um pouco da História desse período traumático da história brasileira, que queremos aqui discutir.

Em 31 de março de 1964 ocorreu no Brasil uma série de eventos que culminaram em um golpe de estado em 1º de abril de 1964 – o chamado Golpe Militar de 64. Desencadeou-se, a partir daí, um período sangrento da história brasileira, uma Ditadura Militar, que só foi oficialmente encerrada em 1985, com a eleição indireta de um presidente civil. Recentemente, muitos pesquisadores e historiadores desse período preferem referir-se ao golpe e ao período ditatorial brasileiro como Ditadura Cívico-Militar⁸, já que tanto o golpe quanto a Ditadura em si não envolveram apenas militares mas também muitos civis que os apoiaram, como os grandes proprietários rurais, a burguesia industrial, as classes médias urbanas e a Igreja Católica (VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015).

Durante as décadas de 1960 a 1980, vários países da América Latina passaram por golpes militares e sofreram com períodos

⁷ Fonte: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103776/decreto-1124-62>. Acesso em: 08/09/2020.

⁸ Ver, por exemplo, Meyer e Benvindo (2019) e Silva (2020).

ditatoriais (ARAÚJO; GONÇALVES, 2012; VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015). No entanto, a Ditadura Militar brasileira foi a mais longa de todas (MEYER; TIRADO, 2018). Foi no final dos anos 1960 e na primeira metade dos anos 1970, que ocorreu o recrudescimento do regime, que chegou ao seu auge justamente durante o governo do Gal. Emílio Médici. Esse período ficou conhecido como “Anos de Chumbo” após a promulgação do famigerado Ato Institucional Nº 5 (AI-5), que permitia a tortura de presos políticos e a censura dos meios de comunicação. Nessa época, foi criado o Comando de Operações de Defesa Interna (CODI) que coordenava os Departamentos de Operações e Informações (DOIs), órgãos governamentais especializados em operações repressivas, visando principalmente à repressão da resistência interna ao governo militar, como os movimentos de esquerda e as guerrilhas urbanas. Muitos brasileiros foram presos, torturados e, não raro, mortos pelo governo militar (VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015; GUIMARÃES, 2018). Outros tantos foram exilados ou fugiram do Brasil para salvar a vida.

Foi também durante o governo Médici que o Brasil passou por um dos períodos de maior desenvolvimento econômico de sua história recente: o chamado milagre econômico brasileiro – que de certa forma serviu para disfarçar as atrocidades cometidas pelo governo ditatorial (GASPARI, 2014a). Com o milagre econômico, porém, acentuaram-se as disparidades econômicas e sociais entre a população brasileira, ampliando a renda das classes médias e empobrecendo ainda mais as classes menos favorecidas (BRASIL, sem data).

Em 1970, o Brasil venceu a Copa do Mundo de Futebol realizada no México, o que também contribuiu para o silenciamento da população brasileira frente às atrocidades cometidas pelo governo militar, que duraria até 1985, com o último presidente da era militar brasileira, o Gal. João Batista

Figueiredo, que prometeu, em sua posse, fazer do Brasil uma democracia.⁹

O Brasil herdou, assim, do período ditatorial, grandes traumas sociais, econômicos e políticos. Nossa proposta, neste capítulo, é, portanto, evidenciar esses traumas históricos e a necessidade de manutenção das memórias advindas desse período. Por meio da formação crítica de professores, em especial de professores de línguas, buscamos mostrar que tais profissionais, a nosso ver, possuem papel primordial tanto para a manutenção quanto para a transmissão intergeracional dessas memórias, conforme veremos mais adiante.

Como vimos, o Brasil possui, então, como trauma ainda recente o longo período de Ditadura Militar, que perdurou por 21 anos (1964-1985) e ainda apresenta vários efeitos na atualidade, como a prática do silenciamento e, “no campo da educação, [...] uma pedagogia avessa à memória e pré-disposta ao esquecimento” (VIOLA; ALBUQUERQUE, 2015, p. 85). Conforme afirmou Rodrigues (2014), na educação podemos perceber outras características e práticas derivadas desse período de ditadura, como a “formação de professores em escala, fortalecimento da educação privada, segmentação de currículos e até mesmo a arquitetura prisional dos prédios” (s. p.). Segundo Oliveira (2021), também são exemplos dos reflexos da ditadura militar nas nossas escolas atuais:

a localização das carteiras dos estudantes e dos professores em sala de aula, a posição da sala do diretor e da coordenação, geralmente centrais, dentre outras formas arquitetônicas que constroem as relações hierárquicas e produzem condições para o seu funcionamento e controle (OLIVEIRA, 2021, p. 114).

⁹ Na verdade, o processo de reabertura política e retorno à democracia já vinha sendo conduzido pelos Gals. Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva, pois, devido à derrota do partido do governo nas eleições de 1974, o governo militar viu-se encurralado e pressionado a iniciar a abertura (GASPARI, 2014b).

Vemos na Imagem 2 um exemplo dessa arquitetura prisional de nossas escolas:



Imagem 2: Porta de sala de aula¹⁰

Entretanto, apesar da dimensão de tal acontecimento que silenciou a voz da população em diversos contextos por um longo tempo, eventos políticos atuais demonstram que o Brasil pouco aprendeu com essa experiência. Como vemos nas imagens que se seguem, durante o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff, que sofreu *impeachment* em 2016, em várias cidades brasileiras a população foi às ruas em diversas manifestações pedindo a volta do governo militar. Além disso, durante as comemorações após a vitória do atual Presidente Jair Bolsonaro nas eleições de 2018, surge uma bandeira com os dizeres “Ustra Vive”, uma referência ao Cel. Carlos Alberto Brilhante Ustra, ex-chefe do DOI-CODI do II Exército, um dos principais agentes da tortura na ditadura militar e o primeiro torturador condenado no Brasil.

¹⁰ Fonte: Acervo pessoal da primeira autora (2019).



Imagem 3: Manifestações em favor de intervenção militar durante o processo de *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff (2015-2016).¹¹

¹¹ Fonte: Imagens disponíveis respectivamente em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/cientistas-politicos-classificam-grupos-que-pedem-intervencao-militar-como-inexpressivos>; <https://noticias.band.uol.com.br/noticias/100000673466/movimentos-pro-ditadura-tem-pouca-clareza.html>; <https://www.midiamax.com.br/geral/2015/jurista-responde-exibir-cartaz-pedindo-intervencao-militar-pode-levar-a-cadeia>. Acessos em: 10/11/2017.



Imagem 4: Comemoração da vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018.¹²

Nesse contexto, evidencia-se a importância de um trabalho sobre memória e pós-memória, interligadas pela experiência, pela convivência e pelas narrativas, que são uma forma de pensar e de organizar as experiências humanas, como uma maneira de conhecer o mundo, o outro e a nós mesmos (BRUNER, 2002). Desse modo, as narrativas são responsáveis por estabelecer as regras que permitem o convívio e as relações sociais, o que significa que nós, como indivíduos, estamos ligados uns aos outros e também aos contextos a que pertencemos e em que atuamos. Na próxima seção, abordaremos esses conceitos que formam a base teórica deste trabalho.

Memória, Pós-memória e Formação Crítica de Professores

Maurice Halbwachs (2006), em *A Memória Coletiva*, discorre longamente sobre a formação das memórias individuais e sociais do

¹² Fonte: Foto Bárbara Baião/CBN. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/223556/ato-com-apoiadores-de-bolsonaro-tem-faixa-com-fras.htm>. Acesso em: 30/10/2018.

ser humano. Para o autor, cada indivíduo carrega uma memória pessoal de suas próprias experiências, e outra memória social, construída coletivamente pelo simples fato de vivermos em sociedade. Em outras palavras, uma memória interna ou autobiográfica e uma memória externa ou histórica. Assim, podemos dizer, com o autor, que “a primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral” (HALBWACHS, 2006, p. 73). No entanto, para Halbwachs, tais lembranças históricas podem ser aumentadas “por meio de conversas ou de leituras – mas esta é uma memória tomada de empréstimo” (p. 72). O autor ainda explica que

[n]o primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos [...] (HALBWACHS, 2006, p. 51).

É, então, por fazer parte de um grupo social que formamos nossas memórias coletivas. Fazem parte dessa memória coletiva ou social o legado de costumes e tradições do grupo. A memória coletiva de um grupo, contendo seus legados e tradições, é passada de geração para geração por meio do contato com os mais velhos, por meio de histórias e narrativas da família e de outras pessoas pertencentes ao grupo, além do papel crucial da escola, que sistematiza as narrativas do grupo em forma de conhecimento histórico. É na escola que a criança aprende e adquire os conhecimentos históricos do mundo ao seu redor, seja ele seu bairro, sua cidade, seu país ou o planeta. Além disso, Halbwachs (2006) também nos lembra que “a criança também está em contato com seus avós, e através deles remonta a um passado ainda mais remoto” (p. 84).

Para Suleiman (2019), “a lembrança individual assume um significado coletivo” (p. 11), gerando o que a autora chama de “crises de memória”, ou seja, “um momento de escolha e algumas vezes de dilema ou conflito em relação às lembranças do passado

pertencentes a indivíduos ou grupos” (p. 11). Na interpretação de Suleiman, o que está em jogo é uma “interseção entre a memória pessoal e a memória coletiva, entre o que importa para um indivíduo e o que também importa para um grupo maior” (p. 12). Nesse sentido, aquilo que se torna memória coletiva, na visão da autora, é um fato ou acontecimento que, por sua importância, foi considerado relevante por um número considerável de pessoas e, assim, passa “a contribuir para a formação da memória coletiva, precisamente como uma imposição do que é importante para um certo grupo em um determinado momento” (p. 13). Essas memórias coletivas, segundo a autora, consideradas importantes para o grupo, passam a ser registradas em documentos escritos, gravações em áudio ou vídeo, entrevistas, na História e na Literatura, tornando-se “uma memória oficial sobre o passado coletivo” (p. 16), e assim, são transmitidas às gerações futuras.

É essa memória passada de uma geração anterior para a geração seguinte, sem que esta tenha vivido as experiências da primeira, que Marianne Hirsch chama de pós-memória. No entanto, para a autora, a pós-memória está sempre ligada à eventos traumáticos acontecidos no passado, o que não é o caso da memória coletiva, que pode incluir todos os eventos de um determinado grupo, suas tradições, costumes e experiências não traumáticas. Hirsch (1996) afirma que a “pós-memória caracteriza a experiência daqueles que crescem dominados pelas narrativas que precederam o seu nascimento, cujas próprias histórias tardias são deslocadas pelas histórias da geração anterior, formadas por eventos traumáticos que não podem ser nem totalmente compreendidos nem recriados” (p. 662).

Hirsch (1996) também esclarece que o conceito por ela criado aponta para uma cisão tanto temporal quanto espacial. Primeiro porque a pós-memória se conecta ao passado apenas indiretamente, mediada pelas histórias e narrativas da geração anterior. Assim, a pós-memória não se constitui de lembranças especificamente, mas, segundo a autora, exige “um investimento imaginativo e criação” (p. 662). Além disso, há também uma cisão

espacial devido ao exílio forçado das gerações anteriores, e assim, “os filhos de sobreviventes exilados, embora não tenham eles mesmos vivido o trauma do banimento e da destruição do lar, permanecem sempre marginais ou exilados, sempre em diáspora” (p. 662). Mais tarde, Hirsch (2008) escreve que a pós-memória “reflete uma desconfortável oscilação entre continuidade e ruptura. [...] uma *estrutura* para transmissão inter- e transgeracional de conhecimento e experiência traumática”¹³ (p. 106).

No livro *Family Frames* (HIRSCH, 1997), seu primeiro livro sobre o assunto, Hirsch explica que “a pós-memória se distingue da memória pela distância geracional e da história por uma conexão pessoal profunda” (p. 22). Na concepção da autora, a chamada “segunda geração” possui uma relação profunda com as experiências daqueles que a precederam e sofreram traumas coletivos, “experiências que eles ‘se lembram’ apenas por meio de histórias, imagens e comportamentos em meio dos quais eles cresceram” (HIRSCH, 2008, p. 106). Podemos dizer, então, que a pós-memória não é memória em si nem história, mas “é formada indiretamente por eventos históricos traumáticos que aconteceram no passado, mas que ainda produzem efeitos no presente” (MATTOS; CAETANO, 2019, p. 179).

Como podemos conectar esses conceitos com a formação de professores no Brasil? Que relações podemos estabelecer? A própria Marianne Hirsch acredita que o conceito de pós-memória “pode de forma útil descrever a memória de segunda-geração de outros eventos e experiências traumáticas culturais ou coletivos” (HIRSCH, 1996, p. 662) e não apenas o Holocausto. Suleiman (2019) também afirma que “o Holocausto se tornou um modelo para a memória coletiva em áreas do mundo que não tiveram qualquer relação com aqueles acontecimentos, mas conheceram outros traumas coletivos” (p. 12). Assim, queremos nos remeter aqui ao passado histórico brasileiro e seus muitos eventos

¹³ Itálico no original.

traumáticos para conectá-los à formação de professores de línguas, mais especificamente o inglês.

Recorremos a Monte-Mór (2013) que, ao discorrer sobre a agência de professores, indaga: “é possível que a explicação para o resultado educacional insatisfatório para cidadania crítica e agência no Brasil [...] se deve à história da construção identitária do professor e cidadão brasileiro?” (p. 127). Para tentar responder a essa pergunta, a autora afirma que já foram identificadas três grandes influências históricas na educação brasileira: “a perspectiva missionária Jesuíta; o colonialismo que chegou junto com os Jesuítas e outros que vieram mais tarde e ficaram mais tempo; e as visões autoritárias experienciadas durante a ditadura” (p. 127). Resumindo, a autora brinca que “as almas dos professores brasileiros são habitadas por um Jesuíta, um colonizador e um autoritário” (p. 127) e por isso essas três influências podem ter impactado a formação da identidade dos professores brasileiros.

As imagens a seguir tentam representar essas três influências que, segundo Monte-Mór (2013), ainda hoje habitam as identidades dos professores brasileiros. Da esquerda para a direita, em sentido horário, temos o professor jesuíta que, nesse caso, seria um ser “iluminado” pelo conhecimento que possui e, por consequência, responsável por transmitir esse conhecimento, proporcionando luz a seus alunos; o professor colonizador, seria aquele responsável por trazer uma verdade absoluta para dentro da sala de aula, verdade esta que os alunos devem apreender sem contestar; por fim, o professor autoritário seria um ser dominante, ditador, que domina seus alunos e, se preciso, até os tortura, como ocorreu durante o período militar brasileiro.



Imagem 5: Professor jesuíta, professor colonizador e professora ditadora.¹⁴

Em outro texto, Mattos (2015) descreve uma atividade de sala de aula em que a professora solicita a seus alunos que escrevam uma carta formal de reclamação pedindo providências em relação a produtos que foram adquiridos pela internet e apresentaram defeitos. A autora argumenta que

esse tipo de atividade revela-se importante em nossa sociedade atual devido ao longo tempo de dominação política enfrentado pelo Brasil durante o período de Ditadura Militar em que as vozes da população foram silenciadas em inúmeros contextos, inclusive em contextos de reclamação (MATTOS, 2015, p. 268).

A autora acredita que o período de Ditadura Militar teve grande influência sobre os professores brasileiros e, por conseguinte, sobre seus alunos. Segundo ela, “a parcela da população brasileira que era jovem e/ou adulta à época da

¹⁴ Fonte: Imagens disponíveis respectivamente em: <https://kognity.com/blog/what-makes-a-modern-teacher/>; <http://estudiomuchoeeducacion.blogspot.com/2011/07/modelos-didacticos.html>; <https://educacaoecnv.wordpress.com/2018/04/17/vamos-falar-de-autoridade/>. Acesso em: 22/08/2017.

repressão militar não aprendeu a reclamar – pelo contrário, esses brasileiros aprenderam a conformar-se com os mais diversos tipos de situação” (p. 269). A autora afirma, então, que provavelmente “muitos desses brasileiros tornaram-se professores e repassaram a seus alunos sua cultura e suas práticas conformistas” (p. 269), fazendo com que essa geração de jovens desse “continuidade às práticas sociais dos brasileiros que viveram sob a dominação militar no período pós-64” (p. 269). Devido a isso, segundo a autora, “a geração atual de jovens e crianças que estão em idade escolar encontra em seus contextos familiares e comunitários com as gerações anteriores que ainda reproduzem a cultura conformista” (MATTOS, 2015, p. 269).

Como vemos, a influência do professor sobre os alunos pode contribuir para perpetuar os efeitos de uma situação de dominação, como foi o caso da Ditadura Militar brasileira, por longos anos, por meio de práticas conformistas, imposição de certos conhecimentos e/ou por meio do silenciamento. Por outro lado, esses mesmos professores podem contribuir para perpetuar a memória dessa situação de dominação de forma anti-conformista e não impositiva, como forma de resistência para que situações similares de dominação e trauma não voltem a se repetir. Este capítulo, portanto, relata uma experiência de pesquisa nesse sentido, como veremos nas próximas seções.

Percurso Metodológico

Conforme já dissemos na introdução deste capítulo, o projeto¹⁵ de pesquisa que deu origem a este trabalho teve como objetivo compreender as relações entre os conceitos de memória, pós-memória e experiências de vida e seus possíveis entrelaçamentos e aplicações na educação e na formação inicial e

¹⁵ Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto original foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), e foi aprovado em 23/08/2018 sob o número CAAE: 95164418.0.0000.5149.

continuada de professores de línguas no Brasil. Por se tratar de um tema totalmente novo na área de formação de professores de línguas, a pesquisa debruçou-se primeiramente sobre os conceitos principais, quais sejam, memória e pós-memória, e depois buscou as possíveis interrelações desses conceitos com a formação da identidade de professores, como já debatemos acima. Após esses estudos teóricos iniciais (MATTOS; CAETANO, 2018; 2019), a pesquisa se desdobrou em subprojetos, e as pesquisadoras foram a campo para melhor compreender os usos dos conceitos em situações reais de formação de professores.


O relato que aqui fazemos resulta de um desses subprojetos, desenvolvido pelas duas autoras deste trabalho, que teve por objetivo conhecer as memórias relacionadas à Ditadura Militar de professores em formação continuada. Os dados foram coletados durante uma disciplina de um curso modular¹⁶ de especialização para professores de inglês ministrado na Faculdade de Letras da UFMG. A disciplina, cujo conteúdo versava sobre Abordagens Contemporâneas para o Ensino da Língua Inglesa, foi lecionada pela primeira autora e contou com 32 alunos. Durante pouco mais de três dias, os alunos participantes da disciplina reuniram-se com a professora em sala de aula presencial para discussões e reflexões sobre a história do ensino de línguas no Brasil e no mundo, experiências de ensino e aprendizagem, métodos e abordagens de ensino tradicionais e contemporâneos, incluindo os mais recentes e inovadores, sempre a partir de uma perspectiva crítica, perfazendo um total de trinta horas de curso. Dentre as várias apresentações feitas pela professora durante o curso, uma delas foi a respeito de seu projeto de pesquisa sobre pós-memória, por curiosidade dos próprios alunos do curso, muitos dos quais

¹⁶ O Curso de Especialização em Ensino de Inglês, da Faculdade de Letras da UFMG, é oferecido em três módulos presenciais de 15 dias em horário integral (8h às 17h, de segunda à sexta-feira, perfazendo noventa horas cada), em janeiro e/ou julho e mais um módulo online, num total de 360 horas, e exige também a apresentação de uma monografia final. Para maiores informações sobre o curso, ver http://sites.lettras.ufmg.br/especializacao/?page_id=50.

desejavam continuar seus estudos na pós-graduação, preparando-se para um mestrado e futuro doutorado.

Ao término da disciplina, os alunos fizeram uma atividade reflexiva final, como parte das avaliações do curso. A atividade reflexiva constituiu-se de três perguntas optativas sobre as possíveis contribuições do curso para a vida pessoal e profissional dos participantes, sobre como o curso poderia contribuir para mudanças futuras nos seus respectivos contextos sociais e, por fim, sobre suas memórias e histórias relacionadas ao período militar brasileiro. A Imagem 6 apresenta a atividade como foi originalmente proposta durante a disciplina.

Curso de Especialização em Ensino de Inglês
Prof. Andréa Machado de Almeida Mattos



Contemporary Approaches to English Language Teaching
Final Reflective Activity

Food for Thought:

1. Reflect on the possible contributions of this course to your personal and professional life.
2. Explain how you hope to bring changes to your social contexts, in the future, based on the ideas discussed in this course.

Alternatively:

3. Are there any stories related to the Brazilian Military Dictatorship that you remember which were usually told among the members of your family? Do you remember anything from your time at school that may be related to the Military Period?

Imagem 6: Reprodução da Atividade Reflexiva Final

Como as perguntas da atividade eram optativas, cada participante do curso escolheu responder àquela de sua preferência. Assim, ao todo 9 (nove) participantes, dois homens e sete mulheres, escolheram refletir sobre suas memórias do período militar brasileiro, escrevendo sobre as histórias que lhes

foram contatadas por membros da família ou sobre suas próprias memórias ligadas à Ditadura Militar.

Naturalmente, a produção reflexiva dos participantes caracterizou-se por narrativas em primeira pessoa, como veremos na análise¹⁷ apresentada na próxima seção. Portanto, relatamos neste capítulo os resultados de uma pesquisa que se enquadra no paradigma qualitativo e caracteriza-se, também, como uma pesquisa narrativa na área de formação de professores.

Narrativas, Memória e Pós-memória

Para a análise que será aqui apresentada, as narrativas foram numeradas N1 a N9, para evitar a identificação dos participantes da pesquisa. Algumas narrativas apresentaram relatos que foram analisados sob diversos temas e, por isso, poderão ser discutidas mais de uma vez. As narrativas foram escritas originalmente em inglês e foram modificadas apenas minimamente para não causar dificuldade de compreensão ao leitor.¹⁸

Como veremos nos excertos apresentados e discutidos a seguir, os nove participantes da pesquisa debateram diversos temas em suas narrativas. Alguns relataram histórias familiares que falavam de parentes que sofreram durante o período militar. Outros, embora não tenham vivido o período de ditadura, acreditam que mesmo assim ainda sofreram suas influências. Os relatos falam de efeitos na educação, de repressão e de silenciamento, de práticas escolares e artefatos relacionados ao período militar brasileiro, assim como de lições que se projetam para além dos dias atuais. As narrativas dos participantes, portanto, como veremos, falam do passado, do presente e do futuro.

¹⁷ Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de suas narrativas para os objetivos desta pesquisa.

¹⁸ As autoras incluíram informações entre colchetes [] nos locais onde consideraram necessário esclarecer algum ponto. Informações que pudessem identificar o/a participante também foram retiradas e substituídas por colchetes.

Histórias Familiares e Locais

A análise das narrativas escritas produzidas pelos participantes revelou que, em suas memórias e experiências, podem ser identificados elementos que remontam ao período militar brasileiro. Dentre as várias histórias familiares relatadas nas narrativas dos participantes, **N1** conta a história de seu avô, um homem importante na cidade onde viveu e, segundo ela, completamente contra a Ditadura Militar:

N1: The only related story I have to the Brazilian Military Dictatorship is actually the story of my life, and why I became the person who I am today. It goes back to the version of the story I know about my grandfather.

A participante em questão não viveu a Ditadura Militar, porém, as histórias daquela época sobre seu avô são parte de sua identidade, como ela mesma diz. Segundo ela, seu avô foi bancário em uma pequena cidade no norte de Minas Gerais, onde ele conheceu sua esposa, mas depois foi transferido para outra cidade e faleceu logo depois:

N1: He [...] moved to [city] to work as a banker, where he met my grandmother. Around 1964, he was transferred to [another city], where he passed away in 1965. He had three kids: my dad was the youngest and was 2 [years old], my uncle was 4, and my aunt was 5.

N1 também relata as preferências de seu avô e as atividades que o tornaram um homem respeitado e importante na cidade, contando que ele gostava de arte, esporte e política, tendo sido presidente de um clube de futebol e de dois sindicatos na cidade, além de vereador, e por isso foi homenageado várias vezes:

N1: My grandfather was involved in arts, sports and politics. He was once the President of a Soccer Club in my town. He was a really respected banker. He was president of the “Sindicato dos

Trabalhadores em Empresas XX” and the “Sindicato de XX”. He was also elected City Councilor twice in a row in my hometown, where he achieved great things, and has been honoured many times.

No entanto, a participante afirma que nunca soube sobre a vida política de seu avô e que só ficou sabendo quando teve que fazer um trabalho sobre Karl Marx para seu curso na universidade, em 2014. Foi quando seu tio lhe deu uma cópia do livro “O Manifesto Comunista” que pertenceu a seu avô. Foi assim que ela descobriu sobre quem era seu avô e sobre seus ideais e lutas:

N1: My uncle gave me my grandfather’s copy of ‘The Communist Manifesto’, by Karl Marx [...]. By the book that he owned, I don’t really have to explain that he was not only against everything related to the Brazilian Military Dictatorship, but also fighting against it. He was responsible for the first Banker’s Union’s strike in my city, and was involved in many revolutionary acts for that time. He fought for equal rights, for justice, for better job conditions, and much more.

Dentre as narrativas produzidas pelos participantes desta pesquisa, nenhuma outra foi tão detalhada. Porém, outros participantes também relataram histórias que lhes foram compartilhadas por familiares. **N3**, por exemplo, conta que seu pai foi preso pelo governo militar e **N6** fala de histórias contadas por seus pais quando eram universitários:

N3: Although I was born at the end of Brazilian Dictatorship, my family was very influenced by that. In the 70s my father was a federal policeman and worked in [a city’s] airport and was fired and arrested during the Military government.

N6: Something I remember vividly is my mom and dad telling us, me and my sister, about the horrors of the Military Period when we were teenagers. They would tell us stories from the period they were at university, mum at [university in Belo Horizonte] and dad at [university in a smaller city in Minas][...].

N8 também fala sobre seu pai que, segundo ele, é um militar aposentado e trabalhou durante o período militar:

N8: My father is a retired military. He worked in the dictatorship period, so, I heard stories about it since I was very little.

Por fim, N7 relata uma história, não de sua família, mas do local onde nasceu, uma cidade em que tradicionalmente é comum buscar uma carreira militar:

N7: I was born and raised in [city], a city [...] in RJ. The tradition of pursuing a military career has always been very strong there. Most of my students at the language institute also study at most famous school there, which is a preparatory course since Fundamental 1. My students reproduce some of the speeches I used to hear when I was a kid: one is safer, both economically and educationally if they belong to military career, one is surely favoured for being a military... nothing has changed.

Nesse excerto, N7 aponta para a tradição cultural do local onde ela nasceu e cresceu: a busca por uma carreira militar. Segundo essa tradição, as pessoas estariam mais seguras se tivessem uma carreira militar, e seriam certamente favorecidas. No entanto, ela também claramente critica essa cultura, quando afirma, ao final de seu relato, que nada mudou.

Algumas das narrativas, no entanto, também revelaram histórias familiares contadas às novas gerações sobre um período militar de segurança e tranquilidade. Os excertos das narrativas de N4, N5 e N9 trazem esses exemplos:

N4: Since I was little, I have always heard from my parents and other older relatives that life was much better during the Military Dictatorship Period: according to them, the newspapers did not bring any news related to violence, signaling that it did not exist during that time. They also keep saying that there was no corruption, and people could walk on the streets without worrying

about any kind of danger because, among other reasons, there were military all around.

N5: [...] I have asked my grandparents about this topic, but they only mentioned how safe the places were.

N9: [...] The members of my family didn't mention any story or specific situation. The only thing I recall is my father, a [company] workman, saying that the 'workers' never had any problem with the dictatorship.

Essas histórias, além de mostrarem talvez o lado mais conhecido sobre o período militar brasileiro, também revelam os efeitos da repressão e do silenciamento constantes durante a Ditadura Militar, como veremos a seguir.

Histórias sobre Repressão

Várias das narrativas dos participantes da pesquisa trazem histórias que, como vimos acima, revelam a repressão sofrida, durante o período de Ditadura Militar, em várias situações da vida das pessoas que viveram naquele tempo. Algumas dessas histórias se confundem com as narrativas familiares dos participantes. Vemos isso claramente no excerto da narrativa de **N3**, já mencionado:

N3: [...] In the 70s my father was a federal policeman and worked in [a city's] airport and was fired and arrested during the Military government.

A narrativa de **N4**, cujo excerto inicial também já foi mencionado, segue falando de censura, repressão e tortura, numa análise feita pela própria participante sobre o que realmente ocorria na época:

N4: However, what my family and other people who lived during that period do not realize is that everything that did not please or align with the military's thoughts was censored. Furthermore, 'there was no violence' because any kind of suspected behavior resulted in torture or death (there was also a stablished time limit for people to walk/be on the streets). Also, no one could speak their minds if the discourses were a critique towards the government, otherwise there was more torture and death [...].

Nesse excerto, percebemos como **N4** reconhece a presença da mão violenta do Estado durante o governo militar, quando ela menciona atitudes das pessoas que, naquela época, resultavam ou podiam resultar em repressão, prisão, tortura e até morte. Ela também menciona a existência do Toque de Recolher, ou seja, um horário limite para as pessoas permanecerem nas ruas, após o qual todos deveriam se recolher a suas casas, conforme já havia mencionado também Mariana, uma das autoras, em sua história relatada no início deste texto.

Alguns excertos da narrativa de **N6** também trazem relatos sobre histórias de repressão, contadas por seus pais que, na época do período militar, eram universitários, como já mencionado:

N6: They would tell us stories from the period they were at university, [...], of people that were undercover agents of the DIP and DOPS and pretended to be undergraduate students. I was told that they would inform on the 'dissident' individuals that used to have 'subversive' ideas that wouldn't comply with the regime.

Nesse excerto, **N6** conta como a repressão agia dentro das universidades brasileiras, durante o período militar, por meio de agentes que se disfarçavam de alunos universitários para espionar colegas e/ou professores considerados dissidentes ou subversivos e delatá-los ao DIP e DOPS¹⁹. **N6**, um dos dois únicos

¹⁹ Dois instrumentos de repressão do Estado durante a Ditadura Militar Brasileira: Departamento de imprensa e propaganda (DIP) e Departamento de ordem política e social (DOPS).

participantes masculinos da pesquisa, continua seu relato, falando do medo que imperava nas instituições brasileiras:

N6: Fear dominated the educational institutions and everyone dreaded the regime, because many people started disappearing in newspaper branches, magazines, political parties, and so forth, and they were all closely watched.

Ainda se baseando nas histórias contadas por seus pais, **N6** relata como as pessoas passaram a ter medo do regime militar, após vários casos de brasileiros ditos subversivos que começaram a desaparecer de seus locais de trabalho, tais como filiais de jornais e revistas e partidos políticos, causando pavor nas instituições educacionais. **N6** faz outros relatos sobre a repressão durante o período militar que também ouviu de seus pais e menciona casos de exílio de artistas brasileiros famosos durante a Ditadura:

N6: My parents also told me that telephone landlines were often tapped, so that nothing would escape the system surveillance, which also extended to music. Many artists had their works revised arbitrarily by the regime, in order to suppress unwanted sentences, phrases or words that would convey a communist approach or ideology. Artists such as Chico Buarque, Caetano Veloso and Gilberto Gil were forced to leave the country and live in exile to escape the rigours of the Military Regime.

Além disso, como também revela a narrativa de **N8**, outro dos dois únicos participantes masculinos da pesquisa e cujo pai é militar aposentado, havia palavras que não podiam ser pronunciadas e locais aonde não se podia ir:

N8: I remember [my father] telling me how some words were forbidden, for instance, they couldn't use the word 'coup', instead they would use the word 'revolution'. He would tell me about a place where he wasn't allowed in, a type of basement where the prisoners were kept in order to be tortured.

O excerto da narrativa de N8 recupera a história de Andréa, uma das autoras deste texto, relatada no início. Como também ela se lembrou, durante o período de Ditadura, não se falava em “golpe militar”, mas em “revolução”, e era isso que era ensinado nas escolas. Tais relatos, narrativas e histórias, como veremos na próxima seção, falam não apenas de repressão e violência, mas também de silêncio e formas de silenciamento usadas pelo regime militar.

Silêncios e Silenciamento

Como dissemos acima, algumas das narrativas dos participantes desta pesquisa relatam não apenas histórias de repressão, mas também falam de silêncio e silenciamento. Já em suas histórias iniciais, as duas autoras deste texto falam em silenciamento. Por exemplo, Andréa relata que nada sabia sobre o período militar embora tenha nascido apenas um ano antes do Golpe de 1964. Mariana também, em seu relato, afirma que sabia muito pouco sobre o período militar e que só veio a saber mais quando já estava no final do Ensino Fundamental. Mariana deixa claro em sua história que vê os dois casos como exemplos de silenciamento.

O exemplo de N1, já discutido neste capítulo, é emblemático, pois a participante narra que nada sabia sobre a história de seu próprio avô, falecido em 1965, e que só veio a descobrir sobre ele em 2014, quando teve que fazer um trabalho universitário. Nos excertos abaixo, a participante fala do silêncio de sua avó em relação à memória de seu avô:

N1: My grandmother didn't say much about him [the grandfather]. There were no pictures in the house, since it was still sad for her to remember about her beloved husband, so I thought my whole life. The information about him was always vague by my grandmother's side. She always left the room when we started talking about him. I never understood why.

N1: Despite his political life, all his political experiences and ideologies were never mentioned in my grandmother's house for longer than a minute.

Nesses excertos, **N1** afirma não entender por que sua avó sempre saía de perto quando a família falava sobre seu avô. O fato de não ter nenhuma foto dele pela casa foi interpretado por ela, durante toda sua vida, como uma escolha de sua avó por não suportar a saudade de seu marido querido. No entanto, mais tarde ela descobriu que não era esse o motivo. Na verdade, anos depois ela descobriu que seu avô havia tido uma vida intensa de atividade política contra o governo militar brasileiro. Ao final de sua narrativa, **N1** reflete criticamente sobre silêncios e silenciamento:

N1: Knowing so little about him, about his fights and his ideas, shows how our culture tends to ignore our history. Ignoring the Brazilian Military Dictatorship, as many Brazilians have been doing nowadays, is ignoring my grandfather's story. I hope things change. My grandmother still doesn't talk much about my grandfather, or the context he was involved, but, at least, the pictures of him are back in the house.

Outras histórias dos participantes também falam sobre silêncios e formas de silenciamento usadas pelo governo militar. **N3** fala da experiência escolar de seus irmãos mais velhos e de sua própria experiência alguns anos depois:

N3: My [older] siblings studied in public schools and many times they had the presence of military in their classrooms. They didn't feel comfortable discussing and complaining in class.
[...] I went to school in easier times, I had never had soldiers in my class or had problems because of protests. However, controversial items were not part of the class, and students didn't have much voice.

Como vemos no excerto da narrativa de **N3**, seus irmãos mais velhos costumavam ter militares em suas salas de aula, o que

inibia os alunos e evitava reclamações. A própria participante, por ser mais nova que seus irmãos, já não teve esse tipo de experiência na escola. No entanto, como ela afirma, alguns temas controversos ainda eram proibidos em sala de aula e os alunos não tinham voz.

N8, cujo pai é militar aposentado, também fala da experiência de seus irmãos mais velhos na escola, que contavam histórias sobre livros e assuntos proibidos e como seus professores eram sempre observados:

N8: I remember my siblings (who were older than me) telling stories about how they were taught at school, the forbidden books and subjects, how teachers were always being watched and everybody lived in fear, constantly.

Já **N6**, como vimos na seção anterior, relata as histórias ouvidas de seus pais universitários. Em sua narrativa, ele fala não só das formas de silenciamento utilizadas pelo governo militar, como do uso de agentes disfarçados de alunos nas universidades, mas também dos efeitos gerados na educação e na sociedade em geral:

N6: [...] Then, if these individuals exposed their contrary opinions in public in the classroom, these agents would report on them to the Military institutions and mysteriously they wouldn't be seen anymore attending their courses at university. These extreme measures transformed education for the worse, as nobody had freedom of speech or ideology and that created an environment of complacency and full acceptance of what was taught.

Em outra parte de sua narrativa, como mostra o excerto a seguir, **N6** fala de um caso famoso de tortura e morte durante o Governo Militar: o caso de Vladimir Herzog:

N6: Vladimir Herzog, a journalist from former Yugoslavia, who later became a Brazilian citizen, was and still is a symbol of the regime violence. He was deemed by the regime as suicide. Obviously, that was a deception, a blatant attempt to fool the population.

Nesse excerto, N6 deixa claro que o caso Vladimir Herzog foi uma tentativa evidente de ludibriar a população brasileira e, assim, silenciá-la.

N4, como já vimos, relatou histórias de sua família sobre como tudo era mais seguro e tranquilo durante o período do governo militar. A própria participante analisa essas histórias como repressão, conforme já discutimos. Ela também relata formas de silenciamento usadas pelo Estado e como as pessoas faziam, principalmente os músicos, para criticar o governo sem serem censurados. Por fim, contrariando as histórias que ela ouvia de seus familiares, ela fala da presença da corrupção e de como os meios de comunicação não falavam sobre isso, pois todos eram controlados pela Ditadura:

N4: [...] Also, no one could speak their minds if the discourses were a critique towards the government, otherwise there was more torture and death, and when people, mainly the musicians, got to criticize the Dictatorship, it was through songs whose lyrics were disguised so as not to be censored. On top of that, of course there was corruption and of course people would never know that because all the media channels were controlled by the dictatorship.

N7, por sua vez, relata como sua própria família a aconselhou a ficar calada para sua própria segurança e, assim, ela parou de falar sobre suas inclinações políticas:

N7: When I turned 16, I got my *título de eleitor*, really excited to vote for the first time. I used to go to all political rally and fell in love with Roberto Freire, PCB at that time. My parents were really concerned about my views and they thought it would be better to be quiet, for my own safety. I never understood why, but I agreed and stopped telling everyone I had fallen for the red star.

Para terminar esta seção, trazemos a narrativa de N5 que atribui as causas do silenciamento de sua família à sua classe

econômica que, como vemos no excerto abaixo, segundo ele ainda hoje é excluída de ‘ambientes pensantes’:

N5: I come from a family with a poor background, I was the very first in my immediate family to attend a university. People close to me are still surprised when I say that I study/studied at UFMG. I believe that this exclusion from ‘thinking environments’ is one of the reasons they did not experience the Dictatorship as many people unfortunately did.

Como é possível perceber nas duas seções anteriores, embora os participantes da pesquisa não tenham vivido durante o período militar ou eram ainda muito jovens durante o período da Ditadura, todos ouviram histórias sobre os problemas enfrentados pela população brasileira durante esse período da nossa história. Essas histórias foram principalmente ouvidas dentro do seio de suas famílias ou entre familiares próximos, caracterizando-se, portanto, como pós-memória. Veremos a seguir outra forma de transmissão da memória intergeracional ou pós-memória: os artefatos.

Artefatos

Alguns objetos adquirem, por assim dizer, significados específicos em uma determinada sociedade e, por isso, são comumente chamados “artefatos culturais”. Conforme Maknamara (2020), tais artefatos “resultam de um processo de construção e vinculação de significados culturais a diferentes objetos constituídos material e simbolicamente em uma cultura” (p. 59). Segundo O’Toole (2010), “objetos materiais [podem] conectar as pessoas à memória” (p. 126). Assim, alguns dos participantes desta pesquisa relatam em suas narrativas a presença de artefatos que os conectam às suas memórias. **N1**, por exemplo, fala dos livros de seu avô e afirma que em sua cidade havia uma rua com o sobrenome de seu avô e também um edifício erguido em sua homenagem, como vemos no excerto abaixo:

N1: I grew up reading [my grandfather's] books and his notes about the content. (...) We also had a street sign, from a real street in our city, that carries our last name and there was also a building in the city in honour of my grandfather.

A narrativa de **N4** também menciona, como já mostrado, as músicas cujas letras eram disfarçadas para não serem censuradas pela Ditadura. Essas músicas, embora não sejam objetos, podem também ser consideradas artefatos (MAKNAMARA, 2020), pois ajudam a reavivar nossas memórias. Como também relatou Andréa, uma das autoras deste capítulo, em sua história inicial, o excerto a seguir da narrativa de **N4** explica como as letras de músicas eram usadas para disfarçar a censura:

N4: When people, mainly the musicians, got to criticize the Dictatorship, it was through songs whose lyrics were disguised so as not to be censored.

Assim, podemos ver, nos excertos acima, como alguns artefatos podem resgatar memórias, por exemplo, edifícios e ruas com o nome de figuras influentes do período militar, além de livros e músicas. Na próxima seção, discutiremos as influências da Ditadura na educação brasileira e nas práticas escolares vivenciadas pelos participantes desta pesquisa.

Influências na Educação e nas Práticas Escolares

A análise das narrativas produzidas pelos participantes revelou que, em suas memórias e experiências, podem ser identificados elementos que remontam ao período militar brasileiro que podem ter influenciado a constituição identitária desses professores. Como mostra o excerto abaixo, **N3** relata que sua educação foi bastante influenciada pelo período militar:

N3: Although I was born at the end of Brazilian Dictatorship, (...) I heard lots of stories about censorship and even though I wasn't

personally affected by that, I know that my education was a reflection of those dark days. [...] Controversial items were not part of the class, and students didn't have much voice.

A participante N3 mostra que a educação sofreu com reflexos da Ditadura Militar, que ela chama de “dias escuros” (*dark days*). Embora ela tenha nascido já no final do período militar, segundo seu relato, N3 acredita que, na educação, há reflexos da Ditadura Militar, como a censura de conteúdos em sala de aula e o silenciamento dos alunos, o que nos remete à figura do professor ditador (MONTE MÓR, 2013). Vários outros participantes, como vemos nos excertos a seguir, relataram influências do período militar em suas práticas escolares:

N2: I was not born at the time of the military intervention in Brazil, but in my old school some teachers asked [us] to pray before class. I was born in a small town and every September 7th has parade.

N3: My [older] siblings studied in public school and [...] their memories from elementary schools include Independence Day parade and study civics and moral. [...] Discipline was fundamental and everyday before and after school, students had to sing the national anthem.

N4: [...] every Monday before class started, all students had to stand in lines at the court and put their right hands on their chests so as to sing the National Anthem. Also, when I was on the fifth grade, one of the subjects I had was Social Studies, instead of Geography and History.

N6: When I was a kid, the dictatorship period had already ended and my only reminiscence of that was having to sing the National Anthem in front of our national flag every morning before classes.

N7: At school, we belonged to the school choir and the conductor was a Sargent. He used to be the conductor at the Army headquarter in [city], where there were only male voices. On

official presentations, the school would “lend” us, female voices, to sing with them. So, I sang at many official events at Palácio [...], at Escola de Cadetes do Exército and had absolutely no idea of what I was doing. We used to sing the anthem before class sometimes, and we would queue to get to and to leave the classroom. [...] the period between the 25th of August (dia do Soldado) and the 7th of September was absolutely busy for us; school parades, marching and playing on the streets of the [her city] and other cities [around because of an] important military basis, Air Force.

N8: My siblings [...] would sing the national anthem and say a prayer everyday before classes.

N9: [...] when I was around 7 and even though the Dictatorship was over, we still had to sing Brazil’s anthem every week, “swear” the flag, all standing in lines at the school’s courtyard.

Nessas narrativas é possível perceber várias práticas que as escolas, algumas ainda hoje, herdaram do período militar, como cantar o hino nacional, jurar a bandeira e as Paradas de Sete de Setembro. A exigência de ordem e organização também é muito presente nas experiências dos participantes, como exemplifica **N7**, quando diz que todos tinham que ficar em fila para entrar e sair da sala de aula. **N4** relata, ainda, a substituição das disciplinas escolares de Geografia e História por Estudos Sociais, talvez com o objetivo de evitar abordar fatos históricos recentes em sala de aula. Na próxima seção, abordaremos os relatos que narram os efeitos do período militar conforme percebidos atualmente.

Efeitos nos Dias Atuais

Várias das narrativas dos participantes relatam, como vimos nos excertos discutidos acima, práticas escolares que ainda hoje são encontradas em nossas escolas. Além dessas práticas, vemos relatos de outros efeitos na vida dos participantes e em nossa sociedade que também perduram até os dias atuais. **N3**, por

exemplo, relata que sua família sempre a ensinou a ser crítica e a pensar criticamente sobre tudo e afirma que na família sempre houve discussões sobre sociedade, política e direitos humanos:

N3: My family, probably because of its own past, has always taught me to be critical and reflect on everything. We were always motivated to fight for our rights and not to accept what we hear and read without thinking about it critically. Discussions about society, politics and human rights have always been a part of my family meetings.

Parece, assim, que a família de **N3**, por ter vivido durante o período militar, inclusive seus irmãos mais velhos, aprendeu que é necessário ter uma perspectiva crítica para com o que se ouve e o que se lê, principalmente, antes de aceitar informações pacificamente, e isso foi passado para as novas gerações.

Outro efeito do período militar nos dias atuais foi relatado por **N6** e tem relação com as narrativas de outros participantes que falaram sobre uma percepção de segurança e tranquilidade durante a ditadura. **N6** diz sentir-se amedrontado por várias pessoas estarem reivindicando a volta do governo militar, principalmente em passeatas e manifestações contra o governo anterior e em favor do governo atual:

N6: [...] it frightens me to see many people claiming for the return of Military to the power, which evidences the sheer ignorance of part of the population of our saddest memories. [...] [it] epitomizes the importance of our past memories in the construction of our identities as citizens and people.

Nesse excerto, parece haver uma espécie de denúncia no que se refere à falta de trabalho com a memória no Brasil, ou seja, a falta de preocupação dos governos em geral com a preservação da memória dos tempos passados, e como esse tópico é importante para a construção da identidade dos cidadãos e, por consequência, para o exercício da cidadania.

Futuro como Educadores

Um último tema encontrado nas narrativas dos participantes da pesquisa que acreditamos merecer destaque aqui aparece somente no relato de N7 como veremos abaixo. Ao contrário do relato de N3 já discutido, N7 afirma não ter aprendido que deveria pensar criticamente e questionar as atitudes que ela estava presenciando. Sua família, proveniente de uma cidade onde era comum ser militar justamente por se acreditar na segurança que a carreira militar oferecia, também não questionava as atitudes e crenças da comunidade local. No entanto, N7 parece ter aprendido, com as discussões durante o curso, que o pensamento crítico é necessário e vantajoso e, por isso, pretende agora como educadora levar isso a seus alunos:

N7: I have not been taught critical thinking to understand that should have questioned those attitudes, but neither were my parents. Hope I can bring some awareness to someone as an educator from now on.

Nesse excerto, além da denúncia, neste caso, pela consciência de que o evento traumático é parte de sua identidade, N7 reconhece a necessidade de evitar que seus alunos deixem de pensar criticamente sobre as atrocidades do passado.

Conforme nos ensina Giroux (2005), a “autorreflexão e o desejo de resistir às forças materiais e simbólicas da dominação são centrais para um modelo de educação que se recusa a repetir os horrores do passado e se engaja nas possibilidades do futuro” (p. 235). As conclusões a que N7 chega em sua narrativa parecem ser um exemplo de como a pós-memória pode contribuir para a formação crítica de professores de línguas, uma formação que se recuse a repetir o passado e que se engaje nas possibilidades do futuro.

À guisa de conclusão

Como aprender com as lições do passado? Como preservar a memória dos eventos traumáticos? Como evitar que o passado traumático se repita no futuro? Procurando responder a essas perguntas que, de certa forma, também guiaram a realização da pesquisa aqui relatada, oferecemos aqui algumas reflexões que talvez possam contribuir tanto para pesquisas futuras quanto para a formação crítica de professores. No entanto, conforme afirma Guterman (2020), sabemos que “a História nunca é o relato absolutamente fiel do passado, por maiores que sejam a dedicação e a honestidade intelectual dos historiadores, a lisura dos eventuais testemunhos e a riqueza das fontes documentais” (p. 16). O autor continua e explica que isso “quer dizer que qualquer reconstituição histórica é filha de seu tempo, resultado de questões candentes do presente que nos remetem ao passado em busca de respostas, nenhuma delas definitiva” (p. 16). As respostas que buscamos trazer aqui não pretendem, assim, de forma alguma, ser definitivas.

Como resultado de pesquisas recentes, sabemos que a educação pode ser uma poderosa força de transformação social. Rocha (2020) afirma que “educar consiste em um processo de preparação dos indivíduos para a vida em sociedade, o que pressupõe a existência de parâmetros norteadores, que se fundamentam em valores e metodologias determinadas” (p. 27). Assim, acreditamos em uma formação de professores de línguas em geral, e especificamente de inglês, baseada em parâmetros e valores que tenham como objetivo a preservação da memória enquanto processo educacional que possa contribuir para uma cidadania participativa (MATTOIS, 2015) e para a formação de cidadãos conscientes de que os erros do passado não devem se repetir.

Jorge e Barbosa (2020) acreditam que “há um papel importante, no presente contexto global, para a defesa das democracias e dos direitos humanos e profissionais da área de linguagem têm muito a contribuir para transformações

necessárias para um futuro mais humano” (p. 109). Conforme mostram algumas das imagens deste texto e também as narrativas dos participantes desta pesquisa, vivemos, sim, um contexto não só global, mas principalmente nacional, em que a democracia e os direitos humanos necessitam de defesa.²⁰

Vivemos em tempos sombrios (GIROUX, 2005). Por isso, o cidadão brasileiro tem sido chamado a participar de sua sociedade de forma mais contundente. Entendemos cidadania não apenas como direitos e deveres, ou o que pode ser chamado de cidadania responsável, mas também como participação ativa do indivíduo como agente de mudança em sua comunidade, ou o que chamamos de cidadania participativa (MATTOS, 2015). A Educação Crítica, incluindo a Educação Crítica em Língua Estrangeira, tem seu papel a cumprir na promoção de uma educação para a cidadania, com vistas à justiça social. No contexto brasileiro, o conceito, conforme apresentado neste trabalho, pode proporcionar discussões em torno do recente período de Ditadura Militar que, por meio da abordagem da Educação Crítica, pode permitir uma melhor compreensão das identidades dos professores, incluindo os professores de línguas estrangeiras, contribuindo para a formação de cidadãos que atuem em suas comunidades para a promoção da democracia e da justiça social e respeito aos direitos humanos.

Por fim, queremos lembrar que narrativas, segundo Mattos e Caetano (2018), “podem estabelecer uma ponte entre o presente e o passado” (p. 17). Cabe, por isso, pensar na nossa leitura do mundo e em como ela se dá a partir do que interpretamos, além daquilo que lemos, tendo em vista os motivos pelos quais fazemos essas interpretações. Narrativas, portanto, são formas de colonização da mente, um controle ideológico e social, isto é, um controle do ser, do estar e do saber (JUCÁ, 2017) e, por isso

²⁰ Ver, por exemplo, reportagem no link <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-negacao-da-ciencia-ja-ronda-os-livros-didaticos/> (acesso em 06/05/2021), dentre outras reportagens recentes de igual teor.

mesmo, podem também servir para conscientizar e de(s)colonizar, transformando o ser, o estar e o saber.

Referências

ARAÚJO, V. R.; GONÇALVES, C. C. Em estado de memória: experiência, memória e pós-memória no relato de Tununa Mercado. *Litterata: Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões*, v. 2, n. 2, p. 51-70, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/viewFile/602/593>. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Emílio Garrastazu Médici. Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/emilio-medici>. Acesso em: 07 set. 2020.

BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.

FILGUEIRAS, J. M. A educação moral e cívica e sua produção didática: 1969-1993. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10549/1/Dissertacao%20Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>. Acesso em 06 set. 2020.

GASPARI, E. *As ilusões armadas: a ditadura escancarada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014a. (Coleção Ditadura, v. 2).

GASPARI, E. *O sacerdote e o feiticeiro: a ditadura derrotada*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014b. (Coleção Ditadura, v. 3).

GIROUX, H. A. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. 2. ed. New York: Routledge, 2005.

GUIMARÃES, J. Conheça a história sombria do coronel Ustra, torturador e ídolo de Bolsonaro. *Brasil de Fato*, São Paulo (SP), 17 de Outubro de 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br>

com.br/2018/10/17/conheca-a-historia-sombria-do-coronel-ustra-torturador-e-idolo-de-bolsonaro. Acesso em: 08 set. 2020.

GUTERMAN, M. *Holocausto e memória*. São Paulo: Contexto, 2020.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HIRSCH, M. Past lives: postmemories in exile. *Poetics Today*, v. 17, n. 4, p. 659-686, 1996. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0333-5372%28199624%2917%3A4%3C659%3APLPIE%3E2.0.CO%3B2-K>. Acesso em: 19 jan. 2017.

HIRSCH, M. *Family Frames: photography, narrative and postmemory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1997.

HIRSCH, M. The generation of postmemory. *Poetics Today*, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008. Disponível em: <http://poeticstoday.dukejournals.org/content/29/1/103.full.pdf+html>. Acesso em: 28 set. 2019.

HIRSCH, M. *The generation of postmemory: writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012.

JORGE, M.; BARBOSA, M. Depois da pandemia e do pandemônio: linguística aplicada e antirracismo. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 107-114, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76297/41648>. Acesso em: 23 set. 2020.

JUCÁ, L. C. V. *Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Línguas Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MAKNAMARA, M. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em 23 abril, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, postmemory and critical language teacher education. *Analecta Politica*, v. 8, n. 15, p. 235-254, 2018. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v8n15.a04>.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memória, pós-memória e formação crítica de professores de línguas. *Línguas & Letras*, v. 20, n. 46, p. 167-186, 2019. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20190010>.

MEYER, E. P. N.; BENVINDO, J. Z. Bolsonaro's Unconstitutional Support for the Brazilian Civil-

Military Dictatorship of 1964-1985. *I-CONnect* (Blog of the International Journal of Constitutional Law), abril/2019. Disponível em: <http://www.iconnectblog.com/2019/04/bolsonaros-unconstitutional-support-for-the-brazilian-civil-military-dictatorship-of-1964-1985/>. Acesso em: 06 set. 2020.

MEYER, E. P. N.; TIRADO, F. G. A. Brazil Reckoning with its Past in Present Days: Will Judges

Check Bolsonaro's Government? *I-CONnect* (Blog of the International Journal of Constitutional Law), novembro/2018. Disponível em: <http://www.iconnectblog.com/2018/11/brazil-reckoning-with-its-past-in-present-days-will-judges-check-bolsonaros-government/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. K. (Eds.). *New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Pieterlen, Switzerland: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

OLIVEIRA, A. C. T. de. *O trabalho emocional de uma professora de inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções*. 2021. 232

f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/1924D.pdf>. Acesso em: 12 abril 2021.

O'TOOLE, P. Locating space in qualitative research: questioning culture through the corporeal. In: SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. (Eds.). *New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty*. London & New York: Routledge, 2010. p. 121-130.

ROCHA, O. C. L. Educação, ensino de história e o combate à violência de gênero no brasil contemporâneo. *História em Reflexão*, Dourados-MS, v. 14, | n. 27, p. 27-54, Jan./Jun. 2020. D.O.I.: 10.30612/rehr.v14i27.12148.

RODRIGUES, C. O que a escola de hoje herdou da ditadura militar. *Carta Capital*, São Paulo, 26 mar. 2014. Carta Educação. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/nao-se-fez-%E2%80%A8tabula-rasa/>. Acesso em: 24 jun. 2017.

SILVA, J. P. C. *A ditadura brasileira sob a ótica dos filhos: pós-memória, representação e culpa em Julián Fuks*. 2020. 117 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38434/1/2020_JoãoPedroColeta daSilva.pdf. Acesso em: 04 jul. 2020.

SULEIMAN, S. *Crises de memória e a Segunda Guerra Mundial*. Tradução de Jacques Fux e Alcione Cunha da Silveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, P. P. Ditadura e educação: conexões a serem ressignificadas. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 78-96, jul./out. 2015. D.O.I.: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v23i2.6224>.

CAPÍTULO 7

PÓS-MEMÓRIA E CULTURA ESCOLAR: COMPREENDENDO A CULTURA DO PROFESSOR-ALUNO

Érika Amâncio Caetano¹
(UFMG)

Olívia Leandro Sá Motta
(UFMG)²

É frequente ouvirmos de professores reclamações concernentes à falta de compromisso e engajamento de seus alunos com as tarefas solicitadas dentro e fora de sala de aula. Prazos perdidos, atividades incompletas e falta de participação estão entre as queixas mais comuns dos educadores que lecionam tanto na educação básica quanto no ensino superior. Vimos anteriormente neste livro³ a noção de cultura, para que pudéssemos embasar três conceitos principais nesse capítulo – cultura escolar, cultura do professor e cultura do aluno. Antes, porém, de chegarmos a tais conceitos, uma questão importante: o que acontece quando o professor é também aluno? Será que ele assume os mesmos comportamentos dos quais tanto se queixa?

¹ Professora adjunta da Faculdade de Letras da UFMG. Membro do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (FALE-UFMG)

² Aluna do Programa de Graduação em Letras-Inglês da Faculdade de Letras da UFMG. Voluntária no Programa de Iniciação Científica (FALE-UFMG)

³ Introdução: Colonizador, Jesuíta ou Ditador? Refletindo sobre o impacto da herança colonial na formação da identidade docente e cultura escolar no ensino de línguas no Brasil (CAETANO, E. A.).

Buscando responder a tais questionamentos, foi realizada uma pesquisa com um grupo de professores de língua inglesa da rede básica de ensino que integram um curso de formação continuada. Os resultados dessa investigação serão mostrados mais adiante. Antes, porém, faz-se necessária uma contextualização do termo cultura e da influência desse conceito no cenário educacional.

1. Revisão da Literatura

Vimos ao longo deste livro uma série de análises, discussões e reflexões acerca do impacto da pós-memória na formação de professores de línguas no Brasil. Este capítulo busca contextualizar o leitor acerca da influência de nosso legado sócio-histórico na formação e perpetuação da cultura escolar, considerando especificamente a cultura do professor, a cultura do aluno e a cultura do professor-aluno⁴. Para tanto, revisaremos a noção de cultura presente no capítulo 1, a fim de adentrar os demais conceitos, e será proposto um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de educação continuada oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

1.1 Cultura⁵

Ao pensar em dinâmicas, artefatos e apropriação de tempo, espaço, linguagem e valores compartilhados dentro de uma sala de aula, percebe-se a necessidade de se estudar mais de perto terminologias amplamente utilizadas no ambiente escolar, como “cultura do aluno”, “cultura da escola” e “cultura do professor”. Afinal, o que se entende, nesse trabalho, por cada um desses termos?

⁴ Termo cunhado pelas autoras, a ser devidamente explicado mais à frente.

⁵ Adaptado de Caetano (2017).

Buscando responder a esse questionamento, faz-se necessário entender, num primeiro momento, a concepção de cultura.

O conceito de cultura apresenta um vasto escopo envolvendo múltiplas interpretações, como visto anteriormente neste livro, a partir das explicações de Canedo (2009) e Mintz (1982). Tomando como exemplo as noções de “cultura escolar”, “cultura do aluno” e “cultura do professor”, Canedo (2009) explica sobre a utilização do termo cultura como sinônimo de mentalidade, tradição ou ideologia, o que remete à concepção de cultura imaterial, atualmente não mais dissociada da chamada cultura material⁶ (TELLES, 2010). Outras perspectivas, segundo Mintz (1982), tratam a cultura enquanto bem individual, noção também presente no pensamento iluminista francês (CANEDO, 2009) e relacionada à ideia de privilégio, ou bem coletivo, que remonta ao *background* histórico de constituição e desenvolvimento do grupo⁷. Canedo (2009) apresenta três correntes principais para a definição de cultura – “1) modos de vida que caracterizam uma coletividade; 2) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento; e 3) fator de desenvolvimento humano” (CANEDO, 2009, p. 4). Dessa forma, entendemos cultura como um amplo conceito, que inclui em seu escopo traços linguísticos, comportamentais, identitários, materiais, temporais e até mesmo mercadológicos, tornando bastante complexa a tentativa de delimitação do termo.

Ainda que o termo cultura apresente uma “espécie de difusão teórica” (GEERTZ, 2008) é importante ressaltar, no

⁶ Como o próprio nome já diz, a cultura material é constituída por objetos e artefatos materiais ou palpáveis, enquanto a cultura imaterial diz respeito às tradições, mentalidades e costumes. Hoje, segundo Telles (2010), fala-se em patrimônio cultural, não havendo nos estudos contemporâneos tal dicotomia.

⁷ A palavra cultura vem do latim *colere* (cultivar, instruir) e *cultus* (instrução). Dessa forma, “ter cultura”, na perspectiva etimológica da palavra, significa ter conhecimentos para cultivar a terra. Por esse motivo, ainda hoje associamos a noção de cultura à condição de instrução do indivíduo e à civilização – culto é aquele que muito lê e muito se desenvolveu a partir da educação formal (CANEDO, 2009; CHAUÍ, 2008).

entanto, o fato de, em meio a essas diferentes concepções do termo, a cultura ser percebida como um produto da interação de indivíduos com o meio, o que atribui à noção de cultura cunho social. De acordo com Mintz (1982),

(...) o comportamento humano não pode ser plenamente entendido pelo (ou reduzido ao) exame de indivíduos isoladamente. Tudo o que eles são, bem como o que eles pensam e fazem, seus atos e as consequências de seus atos, é sempre social. E por ser este o caso, o comportamento social não pode ser *reduzido*⁸ a uma análise do comportamento individual (MINTZ, 1982, p. 228).

Ao considerarmos a perspectiva antropológica de cultura trazida por Ortiz (2002), na qual “*cultura* significaria (...) uma totalidade que abrangeria dos artefatos materiais aos universos simbólicos” (ORTIZ, 2002, p. 21), é possível compreender a cultura enquanto expressão, material e imaterial, de um determinado grupo de indivíduos. Chauí (2008) compartilha dessa perspectiva, instituída, segundo a autora, em meados do século XX por antropólogos europeus. A autora complementa que, nesse contexto,

[a] cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a idéia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano (CHAUÍ, 2008, p. 57).

Essa ideia vai ao encontro da definição de cultura enquanto um sistema semiótico, proposta por Geertz (2008), e apontada por

⁸ Grifo do autor.

Canedo (2009) como uma das concepções adotadas para o entendimento do termo. Ao mencionar que “(...) o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008, p. 4) e ao definir a cultura “como sendo essas teias e a sua análise” (GEERTZ, 2008, p. 4), Geertz tece uma relação entre cultura e as dimensões simbólicas da ação social — arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum” (GEERTZ, 2008, p. 20), relacionando a análise cultural à observação dessas dimensões. Canedo (2009) corrobora essa ideia ao caracterizar a cultura enquanto “sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais” (CANEDO, 2009, p. 4). Observa-se, assim, a natureza social e semiótica da cultura dentro do viés antropológico, como visto anteriormente neste livro.

Dentro dessa perspectiva de cultura enquanto produto do meio social, During (2005) chama atenção para o fato de os artefatos culturais que permeiam a vida de um indivíduo, como textos, eventos e experiências, serem provenientes de “um campo de força social desigualmente constituído por fluxos de poder e hierarquias de *status*” (DURING, 2005, p. 6), perspectiva também fomentada por Farrow (2004). Segundo Farrow (2004), ao se considerar a língua enquanto expressão social da cultura, deve-se observar que a cultura a ser disseminada pode ser, muitas vezes, um subproduto de “corporações multinacionais sinistras que procuram enganar o público ingênuo” (p. 269). Entendemos tais corporações como uma (possível) metáfora para representar as estruturas de poder seculares que ditam regras e estabelecem premissas para o que pode ou não pode ser abarcado dentro dos estudos sobre cultura. During (2005), por exemplo, define cultura enquanto

(...) um conjunto de transações, processos, mutações, práticas, tecnologias e instituições a partir do qual artefatos e eventos são produzidos para serem experimentados, vividos e compreendidos em termos de significado e valor de formas diferentes dentro da complexa rede de diferenças e mutações das quais eles emergiram (DURING, 2005, p. 7).

A partir dessa definição, observamos a íntima relação entre estudos sobre cultura e relações de poder – quais são as transações, os processos, as entidades convidadas a permearem tais estudos? Quem os define? Nesse sentido, During (2005) chama atenção para o fato de os estudos sobre cultura não darem atenção a todos os seus modos. Segundo o autor, os estudos sobre a cultura

(...) direcionaram-se diretamente a um conjunto particular de formações culturais, aquelas que se conectam mais diretamente aos seus praticantes principalmente seculares, de classe média, esquerdistas, metidos a jovens, mais ou menos eurocêntricos. Portanto, eles tenderam a negligenciar, por exemplo, religião; comida; esportes; *hobbies* como pescaria e *train spotting*; cultura popular média e baixa, especialmente aquela parte que é baseada na família e de maior interesse aos indivíduos de meia-idade (DURING, 2005, p. 7).

Ao estabelecer um histórico acerca da dicotomia entre cultura alta e baixa, During (2005) explica como os estudos sobre cultura foram se modificando ao longo do tempo e passaram a incluir questões como gênero, sexualidade, identidade, raça e o efeito globalizante enquanto ferramenta para a legitimação da cultura popular em detrimento do que ele denomina cultura de elite. Segundo o autor, em meados do século XVIII, a cultura aristocrática, centrada nos cânones latinos e gregos, deu lugar a duas culturas letradas. Uma delas, chamada de alta cultura, caracterizava-se pelo culto a valores morais e estéticos e pela imortalidade dos artefatos culturais e dos grandes gênios. Já a cultura popular, ou baixa cultura, era orientada pelas tendências do mercado e pelo culto ao prazer e entretenimento, sem muita legitimação ou restrições. Com o passar do tempo, essa dicotomia, considerada por During (2005) como forma de dominação, deu lugar a representações culturais que contavam com aspectos inerentes tanto à alta cultura, no que diz respeito ao cânone, por exemplo, quanto à baixa cultura, no sentido de refletirem a cultura de massa, efêmera e fresca. Essa ampliação do conceito de

cultura possibilitou a inclusão de valores como a individualidade, a diversidade, a ruptura com padrões morais e estéticos e o respeito às diferenças nas manifestações culturais de nossos dias.

Uma vez explicadas, ainda que brevemente, as várias nuances envolvendo o conceito de cultura, acreditamos que a ideia de cultura utilizada neste trabalho leva em consideração o comportamento, as dinâmicas e as práticas sociais, materiais e imateriais, de um determinado grupo social, dado que a presente pesquisa apresenta um olhar autoetnográfico sobre a sala de aula pesquisada. Entendemos a complexidade que tal perspectiva fomenta, uma vez que um grupo apresenta várias culturas dentro de uma só, se considerarmos que os indivíduos desse grupo pertencem a vários outros grupos coexistentes (MINTZ, 1982). Outra questão refere-se ao fato de essa concepção de cultura pautar-se em sociedades, produto do modo de produção capitalista, e não em comunidades, grupos naturais (ou biológicos) que pregam o bem comum (CHAUÍ, 2008). No entanto, ao compreendermos que os participantes dessa pesquisa pertencem a um grupo socialmente constituído, vemos que, ainda assim, o conceito antropológico de cultura, atrelado à ideia de um grupo organizado, com instituições, tecnologias, linguagens, crenças e valores comuns (MINTZ, 1982), é adequado a esse grupo, visto que seus membros compartilham os elementos supracitados dentro daquele ambiente específico, chamado escola. Por conseguinte, esse é o conceito de cultura que abarcaremos na presente pesquisa ao nos referirmos à sala de aula enquanto cultura.

1.2. A sala de aula enquanto cultura⁹

Tendo por base o conceito de cultura a ser adotado na presente pesquisa, passemos agora a uma breve contextualização da sala de aula enquanto cultura. Pensemos em uma sala de aula, ambiente que todos nós frequentamos em algum momento de nossas vidas. Existe, nesse ambiente, um conjunto de regras, práticas, condutas, crenças e

⁹ Caetano (2017).

linguagens verbais e não-verbais compartilhadas pelos indivíduos que o coabitam. No excerto abaixo, por exemplo, Alex, um aluno de sexta série recém-ingresso em uma escola bilíngue no meio do semestre letivo, relata sua experiência como aluno novato em seu primeiro dia na escola nova, descrevendo um misto de medo e expectativa ao se deparar com uma nova *cultura*, com práticas e rotinas pré-estabelecidas.

Ensaio de Alex sobre a Comunidade (1991)

Nossa comunidade tem muito a fazer ao longo do ano. Às vezes nossa comunidade torna-se diferente durante o ano. O que eu quero dizer é que como no primeiro dia em que eu entrei pela porta, eu era nova e estava nervosa, só eu pensando em quem eu sou, tentando fazer amigos. Cheguei à porta. Outros alunos explicaram como fazer o workshop de escrita. Não entendi três registros. Outros alunos e a professor explicaram. Agora sou parte de tudo isso (DIXON; FRANK; GREEN, 1999).

Com a ajuda dos colegas e da professora, Alex compreendeu o que precisava ser feito e como realizar a tarefa. Ele finaliza o relato dizendo “agora eu sou parte do grupo”, uma vez que ele conhece os comportamentos, as condutas, as falas, os gestos e as ações aceitáveis dentro daquele grupo (DIXON; FRANK; GREEN, 1999). Não foi assim com todos nós?

Quando pensamos em nosso primeiro dia em uma escola nova e nas informações adquiridas para nossa “sobrevivência” nesse grupo, percebemos que existem dinâmicas referentes à escola como um todo – maneiras, tratamento dos funcionários, vestuário, entre outras – enquanto outras dinâmicas permeiam a sala de aula em geral. Nesse sentido, consideramos importante uma breve contextualização do que vem a ser a cultura escolar, cujo conceito foi trazido ao Brasil na década de 70 (OLIVEIRA, 2003). Segundo Cordioli (2004), a escola é considerada um ambiente cultural porque possibilita um diálogo entre os diversos grupos de alunos, a cultura de massa e a cultura erudita. Dentro desse ambiente tão diverso, as crianças e os adolescentes

“expressam a sua cultura vivida e são portadores de saberes produzidos em seus grupos de convívio” (CORDIOLLI, 2004, p. 20). Segundo o autor, tais saberes são geralmente construídos com base na cultura de massa veiculada pelas diversas mídias disponíveis no universo do aprendiz, que pode, muitas vezes, moldar comportamentos e práticas sociais dentro da escola.

Dessa forma, é necessário nos atentarmos para o paradoxo entre diversidade e homogeneização cultural presente dentro da escola como um todo. Nesse sentido, Filho et al. (2004) argumenta que, já em 1541, “a escola deixara de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos por uma ‘ciência de governo’ que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares” (p. 144). A colocação de Filho et al. (2004) nos remete à relação entre cultura e poder colocada anteriormente por Farrow (2004) e During (2005), que transcende a diversidade e a multiplicidade de culturas presentes dentro do ambiente escolar em nome da imposição de padrões de conduta. Segundo Pimentel (2008), “a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo” (p. 3). Contudo, observando que a escola é vista tanto como um espaço institucional quanto cotidiano (PIMENTEL, 2008), vemos um emaranhado muito claro de normas e regras restritivas associadas a relações sociais individuais e coletivas que demandam uma constante negociação para apropriação de espaços e comportamentos.

Em relação ao viés social da cultura escolar, Oliveira (2003) acrescenta que “a escola é um espaço de cruzamento de culturas” (p. 297), que requer uma interpretação sociocultural dos fenômenos ali ocorridos. Dentro dessa perspectiva, a autora menciona a necessidade de compreendermos a diversidade cultural presente no ambiente escolar para que tenhamos uma dimensão do que vem a ser o chamado *currículo oculto*, definido por Oliveira (2003) como “os influxos latentes que constituem

uma rede simbólica da vida escolar de forma subterrânea, tácita, imperceptível” (p. 297). Entendemos, por essa proposta, o mesmo que Sacristán (1998), ao atribuir ao currículo oculto as experiências vivenciadas pelos alunos dentro do ambiente escolar sem planejamento ou consciência prévia de seus efeitos. Concluimos, portanto, que essa multiplicidade de culturas, práticas e dinâmicas advindas do universo de cada um dos habitantes da comunidade escolar influencia diretamente no *modus operandi* ali estabelecido e na construção de saberes dentro desse ambiente.

Se na escola como um todo o processo de aprendizagem vai muito além do currículo proposto pela instituição em face da multiplicidade de raças, classes, identidades e ideologias que permeiam o ambiente escolar, a sala de aula enquanto um microorganismo desse sistema complexamente organizado é palco de lutas, negociações e comportamentos de certa forma previstos. Dixon, Frank e Green (1999) explicam que tanto professores quanto alunos possuem conhecimento sobre a vida nas salas de aula, conhecimento esse que eles muitas vezes expressam por meio de atividades orais ou escritas, como *vlogs*¹⁰ ou diários. Pode-se dizer, dessa forma, que a sala de aula é uma cultura compartilhada por professores e alunos, um modo de vida do qual eles se apropriam e ao qual se moldam ao longo do tempo.

Segundo as autoras,

[a]o focarmos no conhecimento que os alunos têm sobre a vida em sala de aula, nós ilustramos como esse conhecimento é desenvolvido conforme eles mudam de sala para sala ao longo de suas carreiras nas escolas. Com os ensaios dos alunos, nós mostramos que a nossa concepção de sala de aula enquanto cultura não é uma ideia abstrata. Pelo contrário, é uma ideia que proporciona uma forma de discutir o conhecimento que professores e alunos possuem sobre a vida em sala de aula, assim como as consequências para os alunos de viverem em determinadas salas de

¹⁰ Video logs – espécie de diário em vídeo sobre assuntos diversos.

aula que oferecem oportunidades particulares de aprendizado (DIXON; FRANK; GREEN, 1999, p. 4).

Com o exemplo de Alex, as autoras ilustram a natureza localmente situada da vida em sala de aula, permeada por “formas particulares de falar, agir, saber, fazer e ser” (DIXON; FRANK; GREEN, 1999, p. 5), e chamam atenção para o fato de essa comunidade ter uma história, onde o saber fazer vai mudando na medida em que novos eventos ocorrem. Em uma sala de aula, assumimos uma dupla identidade – eu/aluno e eu/colega. Cada uma dessas identidades traz um arcabouço de linguagens, trejeitos, atitudes e ações específicos. Esse sistema dicotômico de convenções pré-estabelecidas e funções diversas faz da sala de aula uma cultura plena em sua complexidade.

O que é importante ressaltar aqui é o fato de as dinâmicas pertencentes à sala de aula não serem muitas vezes percebidas ou até mesmo compreendidas por quem não está imerso nesse ambiente, habitando-o dia após dia. Segundo as autoras, no momento em que relatos como os de Alex são lidos, torna-se visível o que é invisível àqueles que não conhecem de perto essa comunidade.

1.3. Cultura do professor, cultura do aluno e cultura do professor-aluno

Conforme discutido anteriormente, a cultura de sala de aula constitui todo um organismo que apresenta formas de ser, agir, fazer e compreender peculiares àquele ambiente. Tanto professor quanto aluno, no contexto da sala de aula, têm atribuições, comportamentos e desafios que os caracterizam enquanto membros dessa comunidade. Significa dizer que, enquanto a escola em si pode ser considerada uma cultura, cada sala de aula é um subproduto dessa cultura, com um repertório próprio de saberes e fazeres comuns, mas não os mesmos de sala para sala,

de professor para professor e de aluno para aluno. De acordo com Falsarella (2018),

[o]s membros de uma instituição escolar partilham experiências de condutas, crenças, emoções, valores, formas de compreensão e, também, conflitos e desacordos, que os caracterizam como grupo (...). Assim, é a natureza compartilhada das ações que gera a cultura da escola, e não experiências individuais não transferidas. Portanto, não formam um simples passado (p. 620).

Para compreendermos, assim, o que entende-se, nessa pesquisa, por cultura do professor, cultura do aluno e cultura do professor-aluno, faz-se necessário pensar nesse repertório de saberes, dizeres e ações que diferem essas duas entidades dentro do ambiente escolar. De acordo com Falsarella (2018), “além da experiência proporcionada a seus próprios agentes, ações compartilhadas produzem padrões sociais (rotinas, regras, formas de saber fazer) que são utilizados não só no momento de sua produção, como também em ações futuras” (p. 623). Em seu artigo sobre a cultura da escola, a autora enfoca os seguintes aspectos: tradições escolares (que chamaremos aqui de rituais), clima organizacional, participação e partilha do poder, e conceito de comunidade. Ao enfocarmos o escopo da cultura de sala de aula, observa-se a influência dos rituais na hierarquização e consequente participação e partilha do poder tanto dentro da comunidade escolar como um todo quanto dentro da sala de aula, conforme mostra a breve contextualização acerca de cultura do professor e cultura do aluno.

Quando se pensa em cultura do professor dentro de uma sala de aula tradicional¹¹, a primeira coisa que nos vem à mente são os tão conhecidos rituais. Dentre os rituais concernentes ao professor, podemos elencar, por experiência, alguns comportamentos esperados, como: 1) fazer a chamada; 2) corrigir as atividades de casa; 3) usar o quadro-negro ou outro recurso

¹¹ Entende-se por tradicional o modelo de aulas presenciais, anterior à pandemia.

para compartilhar saberes sobre o conteúdo trabalhado; 4) avaliar o aluno para checar a compreensão do conteúdo ensinado; 5) estabelecer combinados com a turma. Além dos rituais, no entanto, existe a própria condição do ser professor, condição inerente à sua cultura, que Teixeira (2007) denomina condição docente. Soares (2014), em sua discussão sobre condição docente, problematiza aspectos que permeiam a cultura do professor de língua inglesa. Segundo a autora, dificuldades enfrentadas pelo professor de língua estrangeira encontram-se dentro e fora de sala de aula. Tais dificuldades vêm não só de situações de ordem pessoal, mas também do descaso das instituições, dos pais e dos alunos, somado à frustração do próprio professor com sua extensa carga horária, a quantidade de alunos por turma e o conseqüente volume de trabalho, em contraposição aos baixos salários e ao não reconhecimento de seu esforço. Percebemos como esse discurso se aplica aos professores de escolas regulares de forma geral, haja vista que tal insatisfação em relação ao desequilíbrio entre remuneração e carga horária, além do descaso de alunos, pais e da própria escola, é comumente partilhada. Entende-se, portanto, que a cultura do professor envolve tanto os rituais em sala de aula quanto aspectos concernentes à condição docente e à sua própria forma de ser, agir e fazer.

Assim como a cultura do professor, a cultura do aluno envolve dinâmicas que são, em grande parte, resposta aos rituais estabelecidos pelo professor. Em outras palavras, considerando os rituais em sala de aula, seriam atribuições esperadas do aluno: 1) responder à chamada; 2) realizar as atividades de casa e participar da correção; 3) copiar ou interagir com o conteúdo disponibilizado pelo professor no quadro ou outro recurso; 4) preparar-se para as avaliações; 5) cumprir com os combinados estabelecidos juntamente com o professor. Caetano (2017), em sua investigação sobre a cultura do aluno, traçou um perfil das turmas participantes de seu estudo utilizando-se do arcabouço trazido por Castro (2015), que utiliza orientações de McDermott (1976) para destacar o que deve ser considerado em uma descrição etnográfica:

1. [c]omo membros de um grupo, por meio de gestos e palavras, criam um contexto;
2. Como membros de um grupo representam a forma e o conteúdo de um contexto;
3. Como contextos são comportamentalmente orientados para (ou padronizados por) membros em certos momentos significativos;
4. Como membros atribuem responsabilidade uns aos outros (McDERMOTT, 1976 *apud* GREEN et al., 2005, p. 63).

Tendo em vista que a etnografia envolve “olhar ao redor para perceber todas as práticas e os eventos concomitantes à cultura observada” (SOARES, 2014), consideramos pertinente utilizar os fatores supracitados como exemplos de alguns aspectos concernentes à cultura do aluno, haja vista que esse olhar atento ao que acontece no cotidiano de um grupo é o que possibilita ao pesquisador fazer uma descrição densa dessa cultura, segundo a autora. A partir desses fatores, foi possível obter uma descrição bastante rica acerca da cultura do aluno dentro do contexto pesquisado, o que nos permite dizer que a cultura do aluno, além de envolver uma resposta aos rituais apresentados pelo professor e pela própria instituição, conta com comportamentos, dizeres, saberes e fazeres individuais e moldados pelo contexto sócio-histórico no qual encontram-se inseridos.

Mesmo com dinâmicas, princípios e valores comuns à cultura do professor e à cultura do aluno, é importante ressaltar que cada cultura é um organismo independente e pleno de peculiaridades. Moreira e Candau (2003) alertam para o fato de que a perspectiva monocultural da educação “acaba por veicular uma visão homogênea e padronizatória dos conteúdos e sujeitos presentes no processo educacional” (p. 160). Caetano (2017), ao conduzir uma pesquisa-ação com duas turmas da mesma escola e na mesma série, constatou que “mesmo com *background* e faixa etária semelhante, as duas turmas apresentam diferenças fundamentais

em relação ao comportamento, diferenças essas que delinham duas comunidades diferentes dentro de uma mesma cultura” (p. 122). No mesmo estudo, de viés autoetnográfico, a autora problematizou também suas diferentes abordagens e métodos em cada uma das duas turmas participantes, de acordo com a cultura estabelecida em cada uma delas. Vê-se, portanto, que a cultura é um construto social, e, por isso, nada estática.

Tendo sido feitas as devidas considerações em torno do que se entende, nessa pesquisa, por cultura do professor e cultura do aluno, o que seria, então, a cultura do professor-aluno? Foi no meio de uma aula para um grupo de professores que o tema começou a ser considerado. Os professores, naquele contexto singular alunos de uma das pesquisadoras, reclamavam das aulas online e do fato de sentirem-se “falando às paredes”, porque seus alunos desligavam a câmera e o microfone. Quando faziam uma pergunta, silêncio absoluto até que alguém se dispunha a responder. Além disso, raros eram aqueles que apresentavam as atividades de casa – e dentre os poucos que faziam as tarefas, era geralmente difícil conseguir um voluntário para compartilhar suas respostas. “Comportamento típico de aluno”, diziam uns. “Ser professor é difícil em qualquer contexto”, suspiravam outros. Surpreendente foi perceber que, enquanto alunos, propiciavam à sua professora as mesmas dificuldades! Câmeras e microfones desligados, demora ao responder aos questionamentos propostos – em aulas de conversação, imaginem só – e nada de deveres de casa. Ficou claro, portanto, que essa espécie chamada “professor-aluno” precisava ser investigada mais a fundo. Abaixo segue uma breve contextualização metodológica do trabalho.

2. Contextualização da pesquisa

Levando em consideração o amplo conceito de cultura escolar, que pode incluir tanto a cultura do professor e cultura do aluno, quanto a cultura do professor-aluno, a presente investigação, de caráter qualitativo, consiste em um estudo de

caso envolvendo um grupo de 11 professores de língua inglesa em um curso de educação continuada oferecido pela Faculdade de Letras da UFMG – Educonle.

Em relação ao projeto Educonle, Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras, vale a pena destacar sua relevância acadêmica e social, na medida em que ele contribui significativamente para a formação inicial e continuada de professores de inglês de escolas regulares, rede pública e particular, da Grande Belo Horizonte. O Educonle envolve diversos segmentos da sociedade em ações de ensino, pesquisa e extensão, seja pela participação em oficinas, palestras, minicursos, ou até mesmo em aulas de desenvolvimento e aperfeiçoamento da proficiência linguística de professores de Língua Inglesa.

Assim, a partir da experiência de uma das pesquisadoras, que durante dois semestres seguidos ministrou aulas de língua para esses professores, pareceu relevante desenvolver essa pesquisa tomando como base os professores-alunos ligados ao Educonle. Dessa forma buscou-se, por meio de um questionário misto (com questões abertas e fechadas), responder aos seguintes questionamentos:

1. Como se caracteriza a cultura do professor-aluno?
2. De que forma a pós-memória e o legado colonial podem ter contribuído para a solidificação dessa cultura?

Cabe ressaltar que essa pesquisa é de cunho qualitativo por ser uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema” (Malhotra, apud Chaer, Diniz e Ribeiro, 2011, p.257). Como “a escolha da técnica de pesquisa está umbilicalmente ligada à natureza da pesquisa a ser desenvolvida” (Chaer, Diniz e Ribeiro, 2011, p. 258) e a presente pesquisa tem como finalidade levantar dados a partir do conhecimento de situações vivenciadas e opiniões de professores-

alunos a respeito da cultura de sala de aula, o questionário foi a técnica escolhida para geração de dados.

Tendo em vista os objetivos acima citados, foi construído um questionário misto, com sete questões abertas e nove fechadas, totalizando 16 questões a serem respondidas, considerando que a questão 14 possui letras a e b. Assim como apontado por McClure (2002) e Nunan (1995), questões de múltipla escolha apresentam maior facilidade tanto para o preenchimento quanto para a avaliação de respostas, enquanto questões abertas, apesar de mais difíceis de serem preenchidas, refletem melhor a posição dos participantes. Dessa forma, optamos pela formulação de um questionário misto, de forma a contemplar essa variedade e as vantagens de cada modalidade, aberta e fechada, de forma a obter informações interessantes e úteis, tendo em vista os propósitos da pesquisa.

Buscando elaborar as perguntas, tomamos como base os conceitos de pós-memória, cultura escolar, cultura do professor e cultura do professor-aluno, discutidos ao longo deste capítulo, e a renomada obra do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, “A pedagogia da autonomia”, que serviu de base para a elaboração de uma das questões. Tal questionário foi aplicado de forma online, considerando um universo de 11 professores-alunos, em que 11 respostas foram obtidas.

Abaixo segue o questionário destinado aos participantes.

Questionário

1) *Qual sua faixa-etária?*

- a) *() Menos de 25 anos*
- b) *() de 25 a 29 anos*
- c) *() de 30 a 39 anos*
- d) *() de 40 a 49 anos*
- e) *() de 50 a 59 anos*
- f) *() + de 60 anos*

2) *Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?*

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- a) () *Educação Superior*
- b) () *Especialização (Lato Sensu)*
- c) () *Mestrado (Stricto Sensu)*
- d) () *Doutorado (Stricto Sensu)*

3) *Você trabalha como professor da rede pública no ensino fundamental, médio ou ambos?*

- a) () *Ensino fundamental*
- b) () *Ensino médio*
- c) () *Ambos*

4) *Considerando a sua prática profissional enquanto professor, quais os elementos abaixo estão presentes na sua relação com os alunos em sala de aula:*

- a) () *Professor como autoridade*
- b) () *Professor como transmissor do conhecimento aluno como receptor*
- c) () *Liberdade de expressão e pensamento*
- d) () *Ordem e disciplina*
- e) () *NDA (Nenhuma das alternativas anteriores)*

5) *Considerando a sua prática profissional enquanto aluno do Educonle, quais os elementos abaixo estão presentes na sua relação com os professores em sala de aula:*

- a) () *Professor como autoridade*
- b) () *Professor como transmissor do conhecimento e aluno como receptor*
- c) () *Liberdade de expressão e pensamento*
- d) () *Ordem e disciplina*
- e) () *NDA (Nenhuma das alternativas anteriores)*

6) *O que você entende por cultura do aluno?*

7) *O que você entende por cultura do professor?*

8) *Assinale as alternativas abaixo cujos elementos você considera parte da sua cultura como aluno:*

- a) () *Pontualidade*
- b) () *Disciplina*
- c) () *Manter câmera e microfone desligados durante aulas online*
- d) () *Manter câmera e microfone ligados durante aulas online*

- e) () Interesse
- f) () Interação com o professor
- g) () Interação com os colegas
- h) () Participação
- i) () Compromisso com datas e cumprimento de tarefas

9) Assinale as alternativas abaixo cujos elementos você considera parte da sua cultura como professor:

- a) () Pontualidade
- b) () Disciplina
- c) () Manter câmera e microfone desligados durante aulas online
- d) () Manter câmera e microfone ligados durante aulas online
- e) () Interesse
- f) () Interação com os alunos
- g) () Participação
- h) () Compromisso com datas e cumprimento de tarefas

10) Considerando a sua experiência enquanto aluno-professor, responda: Como ocorre esse inter-cruzamento de culturas? Quais são os traços de interseção entre sua cultura de professor e de aluno?

11) O que seria a cultura do aluno-professor ou professor-aluno? Você percebe alguma diferença entre esses dois termos? Justifique sua resposta.

12) De que maneira ser professor e ao mesmo tempo aluno pode contribuir para uma maior sensibilização à necessidade de rompimento com práticas homogêneas e autoritárias, para dar lugar à inserção de perspectivas críticas adequadas ao contexto de cada aluno?

13) De que maneira ser professor e ao mesmo tempo aluno pode contribuir para o exercício de empatia e atenção às demandas do outro?

14) O contexto educacional no Brasil, no qual professores ainda atuam como autoridade e sujeitos do processo de aprendizagem, e os alunos, como receptores do conhecimento, tem origem na história da construção da identidade do professor e cidadão brasileiro. Dessa forma, percebe-se que muitas características presentes no período jesuítico/colonial e ditatorial ainda persistem no atual

século XXI, na cultura escolar. Tendo em vista esse cenário, responda de acordo com sua percepção:

a) Quais são os aspectos abaixo que você identifica como legado da cultura jesuítica/colonial na sua prática pedagógica atual?

falta de liberdade de expressão e pensamento

autoritarismo

imposição da religião ou práticas religiosas

b) Quais são os aspectos abaixo que você identifica como legado da ditadura na cultura escolar, na sua prática pedagógica atual?

valorização dos símbolos nacionais(hasteamento da bandeira, cantar o hino nacional...)

disciplina

fila indiana

15) Segundo Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da autonomia”, a experiência educativa não pode ser puramente técnica, mas sim e principalmente formadora. O formador tanto forma quanto é formado e o educando tanto é formado quanto também forma.

Considerando essa ideia, como contribuir para que a sala de aula se torne promotora de uma educação crítica enquanto prática de liberdade?

A seguir, apresentamos a análise das informações geradas por meio dos questionários.

3. Análise dos dados gerados pela pesquisa

A presente seção tem como objetivo apresentar a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores-alunos, ferramenta principal para a realização desta pesquisa.

O tratamento dos dados teve início a partir da análise das características que concernem o universo de professores-alunos do Educonle, tais como a faixa-etária, o nível mais elevado de educação formal concluído e em qual modalidade da educação básica esses professores-alunos da rede pública trabalham (ensino fundamental, médio ou ambos).

Dessa forma, a partir da análise desses dados, conseguimos traçar o seguinte perfil: em relação à idade, 100% dos entrevistados têm mais de 25 anos, sendo que nenhum deles tem mais de 60 anos, e a maioria tem entre 40 e 49 anos. No que se refere ao nível mais elevado de educação formal concluído, 54,5% possuem graduação e especialização e 45,5% possuem somente educação superior concluída. Nenhum dos entrevistados possui mestrado ou doutorado. Em relação à modalidade de educação básica em que os professores-alunos entrevistados trabalham, obtivemos que a maior parte dos entrevistados, 72,7%, trabalha como professor da rede pública tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio enquanto 18,2% lecionam apenas no fundamental, e 9,1% atua apenas no ensino médio.

Em seguida, foram elaboradas algumas questões aos entrevistados considerando a sua prática educacional enquanto professores da rede básica e outras considerando a sua prática educacional enquanto alunos do Educonle. Assim, essas respostas foram analisadas distinguindo-se os dois papéis dos participantes: professor da rede básica e de aluno do Educonle. Vale ressaltar que os entrevistados poderiam escolher mais de uma alternativa.

Em relação à prática dos entrevistados enquanto professores, observamos que 63,6% dos entrevistados consideram a liberdade de expressão de pensamento um elemento presente na sua experiência em sala de aula, 9,1% dos entrevistados consideram o professor como transmissor do conhecimento, 27,3% reconhecem a ordem e disciplina como elementos presentes na sala de aula, 18,2% dos entrevistados não marcaram qualquer das alternativas e nenhum entrevistado reconhece a própria figura de professor como autoridade. Já os resultados da questão que explora a prática dos entrevistados enquanto alunos do Educonle, 63,6% deles consideram a liberdade de expressão de pensamento um elemento presente na sua experiência em sala de aula, 18,2% consideram o professor como transmissor do conhecimento, 18,2% reconhecem a ordem e disciplina como elementos presentes na

sala de aula, 18,2% não marcaram qualquer das alternativas, e 9,1% reconhecem a figura do professor como autoridade.

Dessa forma, considerando os dados obtidos nesse universo de professores-alunos entrevistados e comparando e contrastando essas informações, pode-se perceber que a liberdade de expressão em sala de aula é um elemento igualmente presente e perceptível pelos entrevistados tanto no papel de aluno quanto na função de professor em sala de aula. Além disso, nota-se também que reconhecer o professor como transmissor de conhecimento e figura de autoridade foi uma característica presente muito mais na visão do entrevistado enquanto aluno do que como professor, o que sugere a compreensão, por parte dos participantes, do professor dentro da perspectiva jesuítica-colonizadora-autoritária. Por outro lado, ordem e disciplina foram características percebidas pelos entrevistados muito mais enquanto professores do que como alunos. Assim, pode-se relacionar esses dados obtidos à concepção “bancária” da educação, termo proposto pelo sociólogo e pedagogo Paulo Freire, em que a educação seria vista como o ato de transferir conhecimento, do educador, visto como sujeito do processo e autoridade, ao educando, objeto do processo de aprendizagem. (FREIRE, 1968).

Dando continuidade à análise dos dados, as respostas dos professores-alunos entrevistados a respeito dos elementos e características que eles consideram como parte da cultura do aluno e parte da cultura do professor, foi possível observar o quão enraizada está a noção de aluno como receptor de informações e conhecimentos, que deve se comportar, agir com disciplina e obedecer, e a noção de professor como quem fala, ordena, e oferece informações e conhecimentos. Além disso, percebe-se uma disparidade entre elementos considerados essenciais pelo professor, mas não pelo aluno, tais como a participação com microfone e câmera ligados, que, de acordo com os dados obtidos em nossa pesquisa, mostrou-se um elemento 100% presente na conduta dos entrevistados na posição de professores, mas somente presente em 18,2% na sua cultura de aluno. Esse

elemento merece destaque principalmente no contexto de pandemia do Coronavírus, em que as aulas presenciais foram substituídas pelo modo online e participação com uso de microfone e câmeras se torna essencial para a aprendizagem e envolvimento nas aulas.

Em sequência, analisamos as respostas dos entrevistados em relação à maneira com que ser professor e ao mesmo tempo aluno pode contribuir para uma maior sensibilização à necessidade de rompimento com práticas homogêneas e autoritárias, para dar lugar à adoção de perspectivas críticas adequadas ao contexto de cada aluno. Em seguida, analisamos as respostas a respeito da questão abordando a maneira pela qual ser professor e ao mesmo tempo aluno pode contribuir para o exercício de empatia e atenção às demandas do outro. Ao analisarmos essas questões em conjunto, pelo fato de elas poderem ser inter-relacionadas, percebemos que as respostas oferecidas pelos entrevistados ao encontro da concepção freiriana de educação problematizadora e libertadora, que afirma que tanto o professor quanto o aluno devem ser os agentes do processo de aprendizado, já que, a partir da dialogicidade entre os dois grupos, ambos aprendem no processo. (FREIRE, 1968). Assim, tanto o aluno aprende com o professor, quanto o professor aprende com o aluno. Nesse sentido, ser professor e ao mesmo tempo aluno pode ainda contribuir para uma maior sensibilização e exercício empático de colocar-se no lugar do outro e perceber as demandas de cada grupo, melhorando as relações que se estabelecem em sala de aula, de modo a privilegiar perspectivas críticas que rompem com práticas homogêneas e autoritárias.

Seguindo com as análises, os resultados das questões que abordam aspectos do legado da cultura jesuítica/colonial e as que representam os aspectos que são legado da ditadura na cultura escolar (lembrando que a questão permite marcar mais de uma alternativa) mostraram-se bastante relevantes para a compreensão do engessamento da cultura escolar. Em relação ao legado da cultura jesuítica/colonial na cultura escolar, 75% dos entrevistados percebem

a falta de liberdade de expressão e pensamento, 50%, o autoritarismo, e 12,5%, a imposição da religião e práticas religiosas. Já em relação ao legado ditatorial na cultura escolar, 72,7% percebem a disciplina, 54,5%, a fila indiana, 18,2%, a valorização dos símbolos nacionais e 9,1%, as práticas de hastear a bandeira e cantar o hino. Por meio da análise desses resultados, percebemos a grande influência que as missões jesuíticas, o colonialismo e a ditadura tiveram na construção da identidade não só do cidadão brasileiro, mas também do professor, que passou a tratar o ensino de forma autoritária, prezando pela ordem, disciplina, patriotismo e imposição de valores religiosos, elementos presentes até hoje, na prática pedagógica do século XXI.

Por fim, analisamos os dados obtidos na última questão do questionário, sobre como contribuir para que a sala de aula se torne um ambiente promotor de uma educação crítica enquanto prática de liberdade. A partir dessa análise, concluímos que as respostas perpassam a necessidade de compreensão das especificidades do contexto no qual os alunos se encontram, de forma a torná-los parte do processo de construção do conhecimento, para que eles deixem de se perceber como meros receptores e objetos, desmotivados por um sistema que mais os oprime do que os liberta, e passem a se tornar agentes, em constante processo de desenvolvimento e aprendizado. Para isso, os professores devem desconstruir social e criticamente os discursos veiculados pelas estruturas dominantes, que até hoje infelizmente ainda moldam alguns aspectos do ensino. Somente assim poderá haver uma educação crítica que valorize e reconheça o potencial de cada aluno, ampliando o escopo de possibilidades e promovendo um ensino crítico, motivador e real, que atenda ao mesmo tempo às demandas do aluno e do professor.

Reiteramos a importância da participação dos entrevistados nessa pesquisa, por terem fornecido informações relevantes que poderão contribuir para incitar a necessidade de elaboração de estratégias educativas críticas e voltadas à promoção da liberdade.

4. Considerações finais

A presente investigação teve como intuito principal compreender o possível impacto do legado sócio-histórico brasileiro na cultura de sala de aula – mais especificamente na cultura do professor-aluno, aquele que leciona e é, ao mesmo tempo, aprendiz.

Foi-nos possível perceber que, ainda que a perspectiva freiriana e a criticidade tenham fomentado discursos, por parte dos participantes, enaltecendo a liberdade de expressão, a igualdade entre discente e docente e a formação para a justiça social, a influência dos traços jesuíticos, coloniais e autoritários na formação da cultura escolar ainda se faz presente – mais do que isso, tais valores encontram-se entranhados no dia-a-dia de professores e alunos de forma natural. Quebrar tais paradigmas constitui tarefa árdua e desafiadora; contudo, ao abraçarmos a sala de aula enquanto lugar de luta e transformação, entendemos que esse ambiente tão vibrante e pluridiverso tem, devagar e sempre, dado lugar a novas dinâmicas e recriado seus valores. Esperamos que essa pesquisa tenha fomentado reflexões rumo a um caminhar mais fluido entre professores, alunos e suas respectivas comunidades – esse é e sempre será nosso compromisso.

5. Referências

CAETANO, E. A. Letramentos Críticos e o Uso Da Língua Alvo No Ensino De Língua Inglesa: Um Olhar Autoetnográfico. 2017. Tese. (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos em Inglês). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CANEDO, D. “*Cultura é o quê?*” Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 5., 2009. Salvador, Bahia: Faculdade de Comunicação, UFBA, maio 2009.

- CHAER, G.; DINIZ R.R.P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- CHAUI, M. Cultura e democracia. In: *Crítica y Emancipación – Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- CORDIOLLI, M. Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico. Curitiba: A Casa de Asterion, 2004.
- DIXON, C.; FRANK, C.; GREEN, J. Classrooms as cultures: understanding the constructed nature of life in classrooms. *Primary Voices K-6*, v.7, n.3, p. 4-8, 1999.
- DURING, S. *Cultural studies : a critical introduction*. NY: Routledge, 2005.
- FALSARELLA, A. M. Os Estudos Sobre A Cultura Da Escola: Forma, Tradições, Comunidade, Clima, Participação, Poder. *Educ. Soc. Campinas*, jul-set, 2018, v. 39, nº. 144, p.618-633.
- FARROW, S. Review Language and Culture. *Language & Communication*, Dulwich College, London, v. 24, p. 269–274, 2004.
- FILHO, L. M. F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 30, n. 1, p. 139-159, jan/abr. 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- McCLURE, R.D. Common data collection strategies effective in Qualitative studies using action research in Technical/operational training programs. In: *The Learning Corner*, Sept. 2002. Disponível em: <<http://evokedevelopment.com/blog/common-data-collection->

strategies-effective-in-qualitative-studies>. "http://evokedevelopm ent.com/blog/common-data-collection-strategies-effective-in- qualitative-studies. Acesso em: 10 jan. 2020.

MINTZ, S. W. Culture: an anthropological view. *The Yale Review*, v. 71, n. 4, p. 499-512, 1982.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.23, pp.156-168.

NUNAN, D. Research methods in language teaching. 4. ed. NY: Cambridge University Press, 1995.

OLIVEIRA, L. C. V. Cultura escolar: revisando conceitos. RBPAAE, v. 19, n.2, 2003.

ORTIZ, R. As ciências sociais e a cultura. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-32, maio 2002.

PIMENTEL, C. R. C. Trabalho docente e a transmissão da cultura escolar. Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 5, Aracaju, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática. 3. ed. Tradução

Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOARES, E. A. C. O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do alunocidadão. 2014. Dissertação. (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos em Inglês). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TELLES, M. F. P. Patrimônio cultural material e imaterial - dicotomia e reflexos na aplicação do tombamento e do registro. *Políticas Culturais em Revista*, v. 3, n.2, p. 121-137, 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/5014/3643>. Acesso em: 26 Mar. 2018.

TEIXEIRA, I. A. C. *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.99, 2007.

Estudos de pós-memória descrevem e problematizam relações que as "gerações seguintes" trazem para suas experiências pessoais, coletivas, considerando os traumas de "gerações anteriores" nas elaborações compartilhadas por meio das histórias, recordações, artefatos, imagens ou ações que marcaram. Como não celebrar o fato da pós-memória ter chegado ao campo dos estudos linguísticos, trazendo importantes oportunidades de reflexão que olham para o passado, constroem o presente e imaginam o futuro? O livro traz as relações entre pós-memória, identidade de professores e cultura na sala de aula de línguas. A especificidade do contexto brasileiro, mais especificamente de Minas Gerais, propicia explorações dos traços coloniais e autoritários que ainda afetam os modos de sentir, ser e estar professor de línguas no Brasil. A leitura do livro nos leva pelo delicioso caminho de pensar como as pós-memórias nos constituíram e constituem, e sobre como as gerações que virão irão experimentar a vida por meio das relações que temos com o presente. O livro representa uma leitura desejável e importante; consolida a necessidade de atravessarmos barreiras disciplinares para criarmos a educação que as próximas décadas já apontam precisar:

Dr. Miriam Jorge
University of Missouri,
SaintLouis



ISBN 978-65-5869-413-7

