

**CONSTRUINDO SENTIDOS EM UMA AULA DE LÍNGUA
INGLESA A PARTIR DE UM MATERIAL DIDÁTICO AUTÊNTICO
CRÍTICO-DECOLONIAL SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA**

**CONSTRUCTING MEANINGS IN AN ENGLISH LANGUAGE
CLASS BASED ON AUTHENTIC CRITICAL-DECOLONIAL
TEACHING MATERIAL ON INDIGENOUS THEMES**

Noemi Lopes da Silva¹
 0000-0002-9368-6317

Enviado em: 18/08/2024

Aceito em: 14/09/2024

RESUMO: Trabalhar de uma forma crítico-decolonial em sala de aula consiste, dentre outros, em oportunizar condições aos estudantes para que construam, desconstruam e reconstruam o próprio conhecimento a partir de reflexões, trocas de ideias e experiências entre seus pares. Este artigo tem dois objetivos: 1) apresentar a utilização de um material didático autêntico crítico-decolonial com enfoque na questão indígena utilizado em uma aula de língua inglesa em uma turma de segundo ano do ensino médio; 2) analisar como os/as estudantes construíram sentidos ao longo das discussões propostas a partir do referido material didático. Para tanto, a pesquisa foi conduzida à luz das teorias do letramento crítico e da decolonialidade. Em relação ao primeiro objetivo, o artigo expõe como a aula proposta por meio do material didático autêntico cumpre com os requisitos apresentados por Leffa (2019) quanto à sua estrutura: A) análise, B) desenvolvimento, C) implementação e D) avaliação. Quanto ao segundo objetivo, uma vez aplicada a aula a partir do material didático autêntico, o artigo busca apontar como, em sua maioria, os/as estudantes demonstraram um conhecimento e uma postura que pode ser considerada decolonial, uma vez que eles/elas foram capazes de elaborar estratégias discursivas que atribuíram visibilidade aos invisibilizados e apresentaram uma construção discursiva decolonial sobre a relação dos povos originários com a natureza e com a terra.

PALAVRAS-CHAVE: letramento crítico-decolonial; material didático autoral; ensino de inglês.

ABSTRACT Working in a critical-decolonial way in the classroom involves, among other things, providing students with opportunities to construct, deconstruct, and reconstruct their own knowledge through reflections, exchanges of ideas, and experiences with their peers. This article has two objectives: 1) to present the use of an authentic critical-decolonial teaching material focused on indigenous issues in an English language class for a second-year high school group; 2) to analyze how the students

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mestrado profissional em Ensino de Línguas pela Unipampa - Campus Bagé/RS. Docente da área de Língua Inglesa. E-mail: noemi.lete@gmail.com.

constructed meanings throughout the discussions proposed based on the mentioned teaching material. For this purpose, the research was conducted in light of critical literacy and decoloniality theories. Regarding the first objective, the article explains how the class proposed through the authentic teaching material meets the requirements presented by Leffa (2019) regarding its structure: A) analysis, B) development, C) implementation, and D) evaluation. Concerning the second objective, once the class based on the authentic teaching material was applied, the article aims to highlight how most of the students demonstrated knowledge and an attitude that can be considered decolonial, as they were able to develop discursive strategies that gave visibility to the invisible and presented a decolonial discursive construction regarding the relationship of indigenous peoples with nature and the land.

KEY WORDS: critical-decolonial literacy; authentic didactic matéria; english teaching.

Introdução

O trabalho aqui apresentado representa um esforço pessoal de buscar uma transformação na educação, mesmo que restrita aos limites de uma sala de aula. Acredito que, se nós, professores/as, orientarmos nossas práticas para uma educação transformadora, em um futuro não tão distante assim, poderemos transformar a sociedade. Concordo com a afirmação de Freire (1979, p. 84): “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A partir dessa premissa, para além de sua força retórica, e refletindo sobre a natureza da educação, das mudanças e das transformações às quais Freire se refere, justifico meu fazer pedagógico e minha escolha pelas pesquisas sobre os letramentos críticos, bem como sobre a decolonialidade.

As reflexões teóricas, aqui apresentadas, constituem-se como um recorte de minha pesquisa de doutorado, ainda em curso, e foi aprovada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/UFMS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da mesma universidade².

Este artigo tem dois objetivos iniciais: 1) apresentar um material didático autêntico (MDA) crítico e decolonial em uma aula de língua inglesa (LI) em uma turma de segundo ano do ensino médio (EM); 2) analisar, à luz das teorias, como os/as estudantes construíram sentidos ao longo das discussões propostas.

Inicialmente faço uma breve contextualização teórica sobre os seguintes temas: a) letramento crítico (LC); b) decolonialidade; c) material didático autêntico. Após delinear essa base teórica, apresento uma análise da aula a partir da transcrição dos áudios e tendo como base teórica os/as pesquisadores/as estudados.

² Número do Parecer: 6.260.352. CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Instituição proponente: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/ UFMS.

Por fim, apresento como foi possível, por meio de um MDA crítico-decolonial, estabelecer “crises” no *habitus interpretativo* dos/das estudantes ao tratarmos do tema dos povos originários no Brasil, abalando o senso comum da turma e permitindo que novas interpretações e novos processos de *meaning making* pudessem surgir.

1 Breve apontamento sobre letramento crítico

Para entendermos melhor o termo “letramento crítico”, precisamos considerar o significado da palavra “crítico”, para a qual Monte Mór (2015) delinea duas concepções distintas. A primeira, associa o ser crítico à educação formal, sugerindo que a crítica está ligada à cultura e à literatura, implicando que ser crítico demandaria alcançar os níveis mais elevados de instrução. A segunda, não se relaciona aos estudos acadêmicos, mas sim à habilidade de perceber criticamente a sociedade em que se vive.

Sendo assim, Monte Mór (2015, p. 39) propõe uma associação entre as duas abordagens e entende que o “exercício de suspeita pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica”. Ademais, a autora acredita que os ambientes educacionais podem promover esse exercício de suspeita. Por fim, associa essas teorias “às propostas de desenvolvimento crítico ou percepção crítica encontradas nas teorias de letramentos que englobam os letramentos críticos [...]” (Monte Mór, 2015, p. 39). Diante dessa concepção de crítica é que se pauta o presente artigo.

Partindo de tal perspectiva do que é a “crítica”, percebemos que no LC a língua é entendida como discurso e não como código como na abordagem comunicativa e na pedagogia crítica (Jordão, 2015), uma vez que os sentidos se constituem na sociedade e só existem por meio de práticas sociais. Para o LC, a língua é considerada ideológica, pois toda prática de construção de sentidos é carregada por nossos valores, crenças, vivências etc. Ainda, a ideologia na perspectiva do LC é o elemento que permite que a construção de sentidos aconteça, pois, nossa compreensão é baseada em como construímos socialmente nossa visão de mundo, como nos posicionamos e quais são as nossas perspectivas, sendo assim, tudo é ideológico (Jordão, 2015). Ademais, Monte Mór (2019) afirma que a língua é política, o que implica que o discurso será sempre carregado de ideologias esteja onde estiver.

Janks (2016) argumenta que a língua e o discurso estão profundamente entrelaçados por relações de poder, destacando sua importância para a conscientização. Em nossa sociedade, diversas instituições, como família, igreja e escola, utilizam o discurso e o poder de forma a persuadir e oprimir os mais

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

vulneráveis, com o objetivo de manter a ordem estabelecida em que os mais fortes sempre detêm o poder. Por meio da linguagem, essas instituições mobilizam significados para manter as coisas como estão, em outras palavras, manter o poder na mão dos mais fortes e opressores com o aval dos oprimidos, que acreditam que as coisas são como são porque têm que ser assim.

Nesse contexto, identificamos a necessidade de conduzir um trabalho que estimule os estudantes a desconstruir o que Monte Mór (2019) delineou como "*habitus interpretativo*", ou seja, o conhecido senso comum. Segundo a autora, desfazer esses *habitus interpretativo* visa não apenas enriquecer a educação, mas também valorizá-la.

Assim, para desconstruir o *habitus interpretativo*, a autora defende a necessidade de um processo de "*meaning making* ou construção de sentidos" (Monte Mór, 2019, p. 324). Em suma, para mudar a visão que os indivíduos têm do mundo ao seu redor, é imprescindível um ensino que fomente a capacidade crítica dos/das estudantes. A autora destaca a importância de um repensar pedagógico para que uma transformação no método de ensino que envolva "expansão de perspectivas e interpretações, letramentos críticos e *meaning making*" (Monte Mór, 2019, p. 325) possa acontecer. Segundo ela, tais abordagens estão alinhadas aos objetivos do LC, o qual oferece uma nova visão de uma "sociedade de escrita", reconhecendo a ascensão das práticas multimodais e incentivando os/as estudantes a questionarem as diversas formas de linguagem (áudio, imagens, gestos etc.) presentes nos textos contemporâneos.

2 Apontamentos sobre a teoria decolonial com vistas a uma prática em sala de aula

A colonização, como fato histórico, acabou há poucos anos, porém, seu legado social, cruel de preconceito está enraizado em nossa sociedade. A esse enraizamento cultural do legado colonial Maldonado-Torres (2007, p. 243) denomina colonialidade, que "define cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção do conhecimento". Tal colonialidade, segundo o autor, manifesta-se por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Quanto ao aspecto ontológico, Maldonado-Torres (2007) desvela a ideia colonial, preconceituosa e excludente que subjaz à formulação de Decartes sobre o sujeito moderno no século XVI, com o *cogito* cartesiano, "penso, logo existo". O autor aponta que, por trás do axioma aparentemente metafísico e puramente lógico (penso, logo existo), há uma ética colonial de exclusão implícita. Segundo Maldonado-Torres (2007), a existência do sujeito moderno só é reconhecida se este pensa nos moldes lógicos da modernidade colonial, o que implica uma ética do conquistador (*ego conquiro*, eu conquisto), que antecede o "eu penso". Ao mesmo tempo, o pensamento

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

do sujeito moderno só é válido se ele se der em um contexto de existência moderna. Maldonado-Torres (2007) explica que essa forma de se considerar o pensamento e a existência moderna e conquistadora exclui maneiras de pensar colonizadas. Essa operação permite que certas formas de existir sejam consideradas descartáveis, o que justifica a escravização e o genocídio, bem como permite que formas de pensar diferentes do colonizador sejam consideradas irracionais, o que justifica sua exclusão do discurso racional do debate. Esse processo de exclusão do pensar e do existir do outro colonizado é uma ética do ser colonial.

Partindo para a colonialidade do poder, volto em Quijano (2000), pois o autor apresenta dois eixos que considera fundamentais para a matriz colonial do poder: primeiro, a classificação da população pela ideia de raça, uma construção mental que tem como pano de fundo a experiência de dominação colonial; e o segundo, está relacionado à construção de uma nova estrutura de controle da forma do trabalho. Esses eixos foram associados, e aqueles considerados racialmente inferiores foram submetidos a diferentes formas de controle do trabalho como a escravidão, a servidão, a pequena produção de bens e reciprocidade. A cada raça, a cada corpo, atribuiu-se uma forma de trabalho e uma forma de controle.

Assim como a colonialidade estabelece um controle concentrado sobre as formas de trabalho, ela também busca exercer um controle hegemônico da subjetividade, em especial, do conhecimento e da produção de conhecimento. O processo de dominação colonial envolve um programa de reidentificação histórica pelo qual será realizada a distinção das populações do planeta, por exemplo, a construção das categorias de oriente e ocidente. Para tanto, o colonialismo elege fatores culturais e, principalmente, intelectuais de desenvolvimento para estabelecer a relação de dominação da Europa sobre os outros povos do mundo. Esse projeto de poder cultural é realizado em três etapas: 1) expropriação das descobertas culturais dos povos colonizados em favor do desenvolvimento do capitalismo; 2) repressão das formas de conhecimento de produção do colonizado, bem como dos modelos de produção de significado, do universo simbólico e dos modelos de expressão da subjetividade; 3) subsunção do colonizado à cultura dominante (Quijano, 2000).

Maldonado-Torres (2007) acredita que a decolonialidade é a prática que melhor se opõe às colonialidades do poder, do ser e do conhecer. Para o autor, é provável que a ideia decolonial seja tão antiga quanto a própria colonização, porém só se tornou um projeto no século XX. Até então, o autor utilizava o termo *decolonization*, decolonização em português, porém acredita ser mais consistente o termo apresentado por Sandoval (2000) e Walsh (2005): *decoloniality*, decolonialidade.

Além disso, Walsh *et al.* (2018, p. 17) advogam que a decolonialidade “não é uma condição estática, um atributo individual, um ponto de chegada ou iluminação linear³”. Pelo contrário, a decolonialidade busca revelar, explorar e promover pontos de vista e posições muito diferentes que desafiam a supremacia da racionalidade ocidental como a única maneira válida de entender e analisar o mundo.

Maldonado-Torres (2007) propõe uma mudança de postura para confrontar as colonialidades do poder, do ser e do saber, que ele denominou de Giro Decolonial. De acordo com o autor, “o Giro Decolonial é sobre tornar visível o invisível e sobre analisar os mecanismos que produzem tal invisibilidade ou a visibilidade distorcida à luz de um grande estoque de ideias que necessariamente devem incluir a reflexão crítica das próprias pessoas ‘invisíveis’⁴” (Maldonado-Torres, 2007, p. 262). Além disso, para o autor, esse Giro Decolonial diz respeito às mudanças nas estruturas de poder, de conhecimento e identidade por meio de diversas ações decoloniais, bem como se opõe a qualquer ameaça à preservação do ser, particularmente as ações que prejudicam os oprimidos.

Somando-se à ideia do Giro Decolonial de Maldonado-Torres (2007), que visa confrontar a colonialidade do poder, do ser e do saber, Walsh (2013, p. 29) apresenta a ideia de uma pedagogia decolonial, não uma pedagogia escolar de transmissão de conhecimentos, mas pedagogia como “práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e oposição quanto na insurgência, na busca da liberdade, na afirmação, na re-existência e na re-humanização”. Para a estudiosa, apoiada em Paulo Freire, “a pedagogia é entendida como uma metodologia indispensável dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas pela libertação” (Walsh, 2013, p. 29). Além disso, para que a estrutura do poder colonial seja transformada, é necessário que o problema seja identificado e reconhecido, para que, a partir de um anúncio de insatisfação da condição de oprimidos e dominados, haja uma transformação da situação atual.

Embora a pedagogia decolonial não esteja se referindo às práticas educativas, não vejo um lugar mais apropriado para que as questões decoloniais sejam discutidas e pensadas que o chão das instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Como educadora, acredito que é por meio da educação que podemos mudar

³ Decoloniality, in this sense, is not a static condition, an individual attribute, or a lineal point of arrival or enlightenment (tradução minha).

⁴ The Decolonial Turn is about to make visible the invisible and about to analyzing the mechanisms that produce such invisibility or distorted visibility in light of a large stock of ideas that must necessarily include the critical reflections of the ‘invisible’ people themselves (tradução minha).

as pessoas que transformarão o mundo, como afirma Freire (1979). É a partir desse pensamento que fundamento minha prática docente sobre os assuntos decoloniais.

3 Material didático autêntico crítico-decolonial no ensino de línguas

Leffa (2019) afirma que, apesar de haver uma vasta literatura sobre as desvantagens de o/a professor/a criar seus próprios materiais didáticos, a literatura dá um foco muito maior ao que há de positivo: “ênfase na possibilidade de contextualização do ensino, individualização, personalização e uso adequado do imprevisível como recurso para enriquecer a aprendizagem” (Leffa, 2019, p.182).

Corroborando as ideias de Leffa (2019), Guilherme (2012) defende que produzir seu próprio material didático (MD) dá ao/a professor/a não só uma autonomia criativa, como também o/a leva a sair de sua zona de conforto para enfrentar desafios que, conforme a pesquisadora, “não foram formalmente preparados” (Guilherme, 2012, p. 15).

A autonomia não se restringe apenas ao/a professor/a no contexto dos MD para o ensino de línguas. Segundo Nicolaides e Fernandes (2007), é crucial elaborar MDs que possibilitem também aos/às estudantes uma aprendizagem autônoma. Para alcançar esse objetivo, as autoras destacam a importância de estabelecer uma relação entre os objetivos de ensino e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Segundo as autoras, para que isso aconteça, é necessário que o/a professor/a permita que os/as estudantes aprendam a ser responsáveis por sua aprendizagem, mesmo que isso gere algumas situações conflituosas devido à divergência de opiniões. Todavia, possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes requer que ambos/as aprendam a respeitar as individualidades sem que nenhuma voz seja sufocada. Do contrário, a opinião dominante é imposta, reprimindo ou ignorando a autonomia.

De acordo com Lima (2012, p.151), “o anseio por um material didático de qualidade ainda é grande por parte de vários profissionais da área”. Sendo assim, a proposta de trabalhar com MDA parece ser a melhor opção para tais profissionais que almejam uma mudança na qualidade do ensino de línguas em suas escolas.

Diante disso, parece evidente que as abordagens conceituais acima apresentadas sobre o MDA possuem estreita relação com o LC e com a decolonialidade, pois, segundo Jesus e Carbonieri (2016, p. 13), os letramentos têm sido entendidos como “uma prática social plural e situada que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social, conduzindo os aprendizes à construção de sentidos e à criação de seus próprios textos”.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Sabemos que o LC não é uma metodologia, como afirma Jordão (2016), tampouco a elaboração de um MDA o é. Para Alvarez (2012, p. 500), MDA é “se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem.” O objetivo de um MDA é nortear o trabalho do/a professor/a, pois a aula como prática social crítica pressupõe um planejamento por parte do/a docente orientado pela construção crítica do conhecimento. Dessa forma, o MDA possibilita a criação de um espaço de autonomia que acolhe tanto a criatividade do/a educador/a quanto a construção de sentidos pelos/as estudantes.

Além disso, o uso de um MDA se faz relevante em um trabalho voltado à perspectiva do LC, uma vez que, segundo Jordão (2016, p.52), “o LC trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola”. Tal perspectiva acerca da abordagem do conhecimento pelo LC, com reflexos nos conteúdos a serem trabalhados pelos/as estudantes indica que o MDA deve ter como objetivos tanto trabalhar o uso real da língua, sua cultura, diversidades, como também deve refletir os interesses e as necessidades dos/as estudantes.

4 Construção de sentidos a partir da aplicação de um material didático autêntico em uma aula de língua inglesa sobre a temática indígena

A aula apresentada a seguir faz parte de minha pesquisa de doutoramento, ainda em curso. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2023 em uma turma de segundo ano do ensino médio, composta por 39 estudantes, na qual fui regente desde 2022. A aula sobre a temática indígena é uma das 10 aulas ministradas na turma durante a aplicação da pesquisa.

A temática indígena foi escolhida para fazer parte das discussões sobre o racismo, pois é de suma importância fazer com que nossos/as estudantes reflitam criticamente sobre essa questão, uma vez que os povos originários, ainda, sofrem severamente com o que começou com a colonização e continua com a colonialidade (Quijano, 2000). Além disso, a temática é uma realidade próxima dos estudantes, pois há muitas comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul e no estado vizinho Mato Grosso. Sendo assim, esse assunto é muito relevante e precisa ser debatido para que aconteça a mudança de *habitus interpretativo* (Monte-Mor, 2019) dos/das estudantes, mudança essa que almejamos que venha um dia resultar no Giro Decolonial (Maldona-Torres, 2007) para a transformação em uma sociedade mais justa e sem preconceitos.

A capa da apresentação de *slides* que deu início à aula continha a seguinte charge (Figura 1) lida por um aluno.

Figura 1 – Slide 01. Apresentação da temática.



Fonte: Blog do AFTM (2022).

Logo em seguida, apresentei o segundo *slide* com a tradução de uma frase da charge “One day all of this will be yours” e com a seguinte pergunta: Is there a difference between the way indigenous people understands “ownership” and the way we understand it? Por meio desse questionamento, há um convite para que a turma reflita sobre a ideia de posse.

A ideia de posse é apresentada na literatura decolonial por Quijano (2000, 2013) e Mignolo (2010). Os autores destacam a importância de desafiar essa lógica colonial do poder e da propriedade/posse para alcançar uma verdadeira decolonialidade que promova justiça social.

Diante disso, percebemos a relevância de abordar essa temática na presente aula. Além disso, a aplicação da aula coincidiu com a votação do Projeto de Lei n. 490/07 sobre o Marco Temporal, a votação aconteceu dois dias antes da aula e, conseqüentemente, o assunto fez parte da discussão, como veremos na transcrição abaixo:

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

T⁵: O que é ownership?

Class: Propriedade.

S1: Os indígenas pensam mais coletivamente e nós pensamos mais individualmente.

T: What do you think?

S2: Sobre a ideia do coletivo, tem uma aldeia que minha avó morava: Aldeia Passarinho, e lá, em um terreno só tinha várias casas. Tem muro, mas é tipo assim, tem uma casa virada pra cá e aqui já tinha outra casa, o terreno... era tipo assim, um terreno coletivo, a casa não, mas o terreno era coletivo. Também depende da tribo, por mais que eu não more na casa, é de alguém da minha família, então eu posso ir, depende de como se organizam.

T: Então tem essa ideia do coletivo?

S2: Sim, pelo menos na aldeia da minha vó tinha.

T: Sua avó é indígena?

S2: Descendente. Não acho que indígena 100%, mas tem descendência.

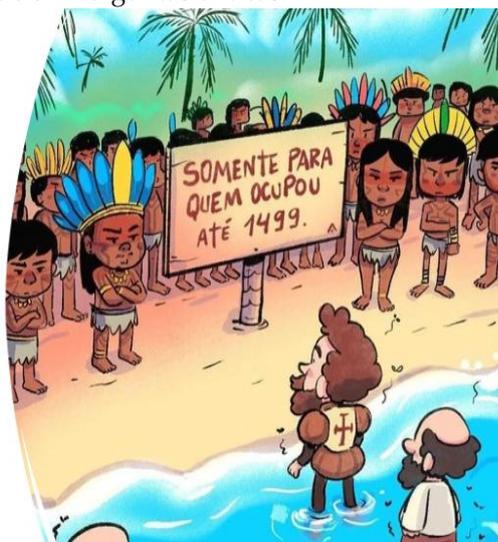
S3: Ownership é referente a propriedade né? Eles não enxergam o lugar onde eles moram como deles, eles fazem parte daquele lugar, nunca pertence a eles.

T: What is the irony in this picture?

Figura 2 – Slide 02. Perguntas críticas.

What is the irony
in this picture?

What words and
what visual
elements create
these meanings?



Fonte: Petit Abel (2023).

Class: Quem chegou primeiro.

Alguns alunos/as perguntam se a charge é sobre o Marco Temporal.

S4: Os indígenas chegaram bem antes e os colonos (colonizadores) chegaram e já querem tomar tudo pra eles.

T: What words and what visual elements create these meanings?

Class: A plaquinha, a frase, os colonizadores.

T: Alguém está acompanhando sobre o Marco temporal?

⁵Visando preservar a identidade dos participantes, foram utilizadas letras para identificação: T- Teacher e S1, S2 etc. – Student.

Boa parte da turma responde que não, alguém pergunta o que é isso e o aluno S2 rapidamente toma a palavra e responde.

S2: É assim, o indígena está numa terra, só que ele não tinha terra declarada até 1988 a terra não é dele, aquela terra só vai ser dele se ele já tava em posse daquela terra em 1988 que é quando foi criada a constituição.

A partir da discussão é possível perceber que os/as próprios/as estudantes já começam a elaborar uma forma diferente de conceber a ideia de “posse/propriedade” da “posse/pertencer a partir de uma perspectiva alheia, a dos povos originários”, e que essa outra concepção da posse/propriedade tem relação com o pensar, com o pertencimento, com a organização social e com o modo de ver (enxergar) o lugar, como disse o aluno S3. Também tem a ver com o modo de “se enxergar” (eles fazem parte) em relação ao lugar. A partir da mudança de perspectiva, a resposta de S3 permite uma alteração na ideia de “pertencer”. Pertencer como “ter” em contraposição à ideia de pertencer como “fazer parte”. Podemos considerar essa resposta decolonial, uma vez que sabemos que a colonialidade só entende a posse como propriedade para detenção do poder (Quijano, 2000, 2007).

Além disso, a questão sobre o Marco temporal foi levantada e explicada pelo estudante S2. Embora a maior parte da turma tenha relatado não saber do que se tratava e alguns, apenas, terem ouvido superficialmente acerca do tema em alguma mídia, o estudante S2, negro e neto de indígena, o mesmo que relatou a história da avó na aldeia indígena, estava acompanhando o assunto a ponto de conseguir explicá-lo, à sua maneira, para os/as colegas.

A partir da fala de S2, percebemos a relevância de uma aula crítico-decolonial, que permitiu à turma debater e refletir sobre assuntos que muitos desconheciam, bem como permitiu ao estudante S2 ter voz, esta que foi e, ainda, é negada, pela colonialidade do ser e do poder, a muitos negros e indígenas que sofreram com a colonização e aos que hoje sofrem com a colonialidade (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007).

Após a discussão sobre o Marco Temporal, solicitei que os/as alunos/as se organizassem em grupos para debater e responder às seguintes questões: a) Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between indigenous people and nature is like. b) Write a paragraph developing one argument about what you think the relationship between non-indigenous people and nature is like. Após, aproximadamente, 15 minutos de discussão, solicitei que um integrante de cada grupo apresentasse à turma suas respostas. Como foram muitos grupos, gerando, assim, muitos textos na transcrição, apresento algumas das respostas que representam a ideia geral da turma, uma vez que as respostas foram muito semelhantes.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

S8: Eu creio também que até por conta da natureza ser algo mais religioso para eles, o respeito fica nítido, que pra eles é bem mais do que pra gente, porque como por ser algo sagrado eles respeitam mais e tomam mais cuidado.

Grupo 03: S9: We thought that the indigenous people always had a social relation to the religion, the culture based on the nature. Like they see the nature as an authority above... above them... you know... so... we thought that they have always looked for (sic) the nature as an authority. They need there... they are a part of the nature and the nature aham is... is their house.

Grupo 04: S10: For them (indigenous) the nature is alive, and the environment is part of their lives, because all the resources they have in their lives is based on nature.

Grupo 07: S13: Indigenous people probably think that nature is part of them, part of their body, so they really take care of it. The nature is everything to them.

Diante das respostas dos grupos à primeira questão sobre a relação dos povos indígenas com a natureza, percebemos que as respostas foram bastante similares e isso demonstra que os/as estudantes têm consciência de que, para os indígenas, a natureza é parte deles/as e não sua propriedade. Interpreto esse saber dos/as estudantes como decolonial, pois suas respostas apresentam uma visão bem próxima a dos próprios indígenas. Busco em Krenak (2020) a explicação para a primeira questão. Para o líder indígena e filósofo, somos parte de um organismo chamado Terra, e parte da humanidade está achando que a Terra é uma coisa e a humanidade outra. Ele, no seu lugar de fala como indígena, afirma: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (Krenak, 2020, p.16- 17). Aqui vemos que a fala dos/das estudantes e a fala de um representante dos povos indígenas está em concordância.

A seguir, apresento a resposta dos/das discentes para a segunda questão, que versa sobre a relação dos não indígenas com a natureza.

S7: Tanto que a nossa colônia era uma colônia de exploração, então, a partir daí que começou essa relação com a natureza.

Grupo 03: S9: The nonindigenous people, especially the Europeans, they had always the idea that the nature was a blessing of God, so if is there we can use it, explore. (surgiu dúvida quanto a palavra estar correta) So it's not our house, it's not an authority, it's something we can use and explore.

Grupo 04: S10: The nature is just a space, the plants are alive, but the more important, the environment is not alive, like I said, the nature is just a product. Also, until (even) the white man deserve the nature.

Grupo 07: S14: Non-indigenous people worry about the economic thing, so they don't praise as an indigenous would. Actually, we explore nature without thinking much about future.

Quanto às respostas acima, identificamos que alguns dos grupos se identificam como não indígenas e utilizam a locução pronominal “a gente” ou o pronome “we”

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

nas frases. Com essas falas, percebemos que eles/elas se reconhecem como parte do grupo dos colonizadores e com o modo de produção e exploração colonial. No intuito de justificar onde começou a relação dos não indígenas com a terra, o aluno S7 afirma: “Tanto que a nossa colônia era uma colônia de exploração, então, a partir daí que começou essa relação com a natureza”. Ele mostra, assim, sua consciência sobre as consequências da colonização para a natureza e para os povos indígenas.

Após essa discussão e apresentação dos grupos, passo para a próxima pergunta: How does your community see the indigenous people?

S1: They don't see!

Reproduzi em voz alta a resposta de alguém que acha que a maioria pensa e vê os indígenas como povos ainda não civilizados.

T: What do you think?

S2: com bastante preconceito, com preconceito ainda muito enraizado.

As respostas acima são um exemplo de como a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), ainda, está presente em nossa sociedade. Ao responder à pergunta de como sua comunidade vê as pessoas indígenas, o aluno S1 responde de imediato: They don't see!/Eles não veem! A colonialidade do ser invisibilizou, e continua a invisibilizar, os povos colonizados de uma forma tão explícita que aparece, de forma imediata, na fala de um adolescente. Após essa questão, entrego a letra da canção do grupo indígena Bro Mc's (Anexo 2) e solicito um voluntário para a leitura. O aluno S2 lê em voz alta e, logo após a leitura, faço a seguinte pergunta:

T: What do the artists want to claim with their song?

S9: Their fight against the Brazilians.. ah...

Um aluno complementa “hypocrisy” hipocrisia.

S15: Ele tá falando (o cantor) que eles estão lutando por direitos, mas são denunciados e apesar de terem quadros nos restaurantes, não podem entrar.

T: Talk about the part that most impressed you.

S10: I think about the part that they said about painting, about museum... restaurant that they can't enjoy without being disrespected.

As respostas apresentadas acima mostram que os/as alunos/as conseguiram perceber o clamor dos cantores ao falar de suas mazelas nas canções. Esse clamor feito pelos meninos indígenas, por meio da música, nada mais é do que o “grito/cry” que Maldonado-Torres (2007, p. 256) apresenta como sendo “a primeira instância que revela a colonialidade do ser”. Para o autor, o grito não é uma palavra, mas uma interjeição que busca chamar atenção para a existência do colonizado, do

“condenado/*damné*”. O grito é necessário pois a própria humanidade do colonizado foi invisibilizada e o grito busca tornar evidente o processo de invisibilidade e desumanização do ser.

Outra resposta relevante de ser analisada diante das questões sobre visibilidade e invisibilidade é a resposta para a seguinte pergunta:

T: What criteria are used to justify the superiority of one people over another? Do these criteria change over time?

Class: dinheiro, conhecimento, nacionalidade.

S2: antigamente, por exemplo, falavam que quem não era europeu não tinha história e que o resto eram animais.

A resposta da turma, em geral, sobre os critérios que justificam a superioridade de uma pessoa em relação a outra, bem como a visibilidade de uma e a invisibilidade da outra, mostra que eles/elas têm uma ideia sobre os elementos que constituem o ser, a visibilidade e a humanidade de um indivíduo. É provável que seja um senso comum sobre o assunto. Porém, o estudante S2, mais uma vez mostrou estar engajado no assunto ao buscar em seu conhecimento prévio a informação apresentada, abordando a pergunta desde uma problematização histórica da invisibilização. Informação essa que vem ao encontro do que Maldonado-Torres (2007) apresenta ao conceituar colonialidade do ser e sobre o processo de dar visibilidade aos colonizadores (europeus) e invisibilidade dos colonizados (resto).

Por fim, orientei sobre a atividade que ficou como tarefa, pois não houve tempo de concluir em sala. A aula foi encerrada com os/as estudantes ouvindo e cantando a música “A vida que eu levo” do grupo indígena Bro Mc’s.

Considerações finais

O texto apresentado teve dois objetivos iniciais: 1) apresentar um material didático autêntico crítico e decolonial em uma aula de LI em uma turma de segundo ano do ensino médio; 2) analisar, à luz das teorias, como os/as estudantes construíram sentidos ao longo das discussões propostas.

Quanto ao primeiro objetivo, acredito que a aula proposta por meio do MDA cumpre com os requisitos apresentados por Leffa (2019) quanto à estrutura de um MDA: A) análise, B) desenvolvimento, C) implementação e D) avaliação. A análise foi realizada por meio de observações da turma previamente à aplicação da aula. A aula foi especificamente desenvolvida e planejada para essa turma, com base nas teorias do letramento crítico e da decolonialidade. A implementação foi conduzida pela

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

pesquisadora e professora da turma. Durante a aplicação do MDA, a maioria dos/das estudantes participou das discussões. Como avaliação foi considerada a participação dos/das alunos/as durante as atividades individuais e em grupo. Os/as estudantes mais tímidos, que não contribuíram no grande grupo, participaram e se engajaram nas atividades em grupos menores.

Considero o segundo objetivo alcançado, pois as discussões foram muito produtivas, tendo sido possível perceber o engajamento da maior parte da turma ao responder as questões e participar dos debates. Além disso, verificamos que muitas das respostas correspondem a uma perspectiva decolonial, embora alguns/mas estudantes ainda tenham se posicionando como “colonizadores”, outros “neutros” e nenhum/a tenha se assumido como indígena. Em sua maioria, os/as estudantes demonstraram um conhecimento e uma postura que posso considerar decolonial, uma vez que eles/elas foram capazes de elaborar estratégias discursivas que atribuíram visibilidade aos invisibilizados e apresentaram uma construção discursiva decolonial sobre a relação dos indígenas com a natureza e com a terra.

Sendo assim, considero relevante um MDA que proporcione tais discussões, pois, segundo relato da turma, na maioria das vezes, eles/elas não têm a oportunidade de dialogar e debater tais assuntos, seja na família, com amigos ou mesmo na escola. Em uma roda de conversa na última aula, vários/as estudantes destacaram o quanto foi importante a prática, inclusive para desinibição de poder se posicionar e expor sua opinião diante da turma.

Como educadora e pesquisadora, espero que essa prática venha transformar o *habitus interpretativo* (Monte-Mór, 2019) dos meus/minhas estudantes para que um dia o tão sonhado Giro Decolonial (Maldonado-Torres, 2007) venha se tornar uma realidade em nossa sociedade com o fim de que haja mais igualdade, respeito e justiça entre os povos.

Referências

- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GUILHERME, M. M. D. Prefácio. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.13- 21.
- JANKS, H. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. S. P.: Pontes, 2016, p. 21-40.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Apresentação. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. São Paulo: Pontes, 2016, p. 13-17.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinha do mesmo saco? In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã*. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 69-90.
- JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de línguas*. S. P.: Pontes, 2016, p. 41-53.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2019.
- LIMA, D. C. de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139- 164.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.
- MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, n 34. p. 287-324, 2010.
- MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 31- 50.
- MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *Letramentos em prática: na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 315-333.
- NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2007.
- PETIT ABEL. *E se o marco temporal fosse ao contrário?* 05 jun. 2023. Disponível em: <https://www.petitabel.com.br/blog/e-se-o-marco-temporal-fose-ao-contr%C3%A1rio>. Acesso em: 15 dez. 2024.

- QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. In: MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Ed.). *Globalization and the decolonial option*. London, New York: Routledge, 2007, p. 168-178.
- QUIJANO, A. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla*, v. 1, Issue 03, p. 533-580, 2000.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Parte 5 – Entrevista com Maria Luisa Ortiz Alvarez. *Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de LE*. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 497- 519.
- WALSH, C. (Ed.). *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)sistir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: ediciones Abya-Yala, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2005, p. 47-62.
- WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 83, 2018.