

Experiências que fazem a diferença: práticas crítico-formativas no curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas do Campus V da UNEB

Experimental projects that make a difference: critical teacher training practices from the English Language and Literatures Course at Campus V of UNEB

Experiencias que marcan la diferencia: prácticas crítico-formativas en la Licenciatura en Letras, Inglés y Literatura en el Campus V de la UNEB

Submetido: 19/11/2021 | Aceito: 03/12/2021 | Publicado: 18/12/2021

Alyxandra Gomes Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5043-4673>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: alyxaandragomes@gmail.com

Clebemilton Gomes do Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5252-9585>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: clebenasc@gmail.com

Sally Cheryl Inkpin

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3094-231X>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: sally.pinh@gmail.com

Resumo: Apesar de um cenário adverso à implementação de temáticas que promovam aprendizados crítico-reflexivos em direção às justiça, seja social, étnica, racial, de gênero e erótica no ensino da língua inglesa, neste artigo, nós professoras-pesquisadoras-formadoras, atuando no curso de licenciatura em Língua Inglesa e suas literaturas do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia, apresentamos e refletimos sobre algumas experiências (trans)formadoras, por nós propostas e vivenciadas em projetos extensionistas que fazem/fizeram a diferença. Sem perder de vista o debate interseccional, nessa *escritaexperiência*, problematizamos o currículo e as práticas pedagógicas do referido curso, por um lado, através do relato encarnado dessas experiências e, por outro lado, argumentamos em favor de suas existências e permanências bem como de uma organização curricular e institucional que coloque essas temáticas como organizadoras da nossa existência ontológica, política e epistêmica, portanto, indispensáveis na formação docente.

Palavras-chave: Diferenças; letramento racial; formação docente; ensino de língua Inglesa.

Abstract: In this article, we, teacher trainers and researchers on the Undergraduate English Language and Literature Course of Campus V at the State University of Bahia (UNEB), present and reflect on some (trans)formative experiences of our extension projects that have made and continue making a difference despite the adverse scenario for such work. These projects implement themes in the teaching of the English language that promote critical-reflective learning towards justice, whether they relate to social, ethnic, racial, gender and/or erotic issues. Without losing sight of the intersectional debate, in an embodied account of these experiences, we, the authors of this experiential writing reflect about the curriculum and pedagogical practices of the course. On the other hand, we argue in favor of the continued existence of such projects, for their permanence as part of the curricular and institutional components of the course, advocating these themes as an inherent part of the of our ontological, political and epistemic existence, therefore being indispensable to the teacher training process.

Keywords: Differences; racial literacy; teacher training; English language teaching.

Resumen: A pesar de estar frente a un escenario adverso, la implementación de temáticas que promuevan aprendizajes críticos/reflexivos en relación a las justicias, sea social, étnica, racial, de género y/o erótica en la enseñanza de Lengua Inglesa, en este artículo, nosotras profesoras-investigadoras-formadoras dentro de la "Licenciatura en Letras, Lengua Inglesa y sus Literaturas" del campus V de la Universidad del Estado de Bahia, presentamos y reflexionamos sobre algunas experiencias (trans)formadoras propuestas por nosotras y llevadas a cabo en proyectos extensionistas a dónde hicieron o hacen diferencia Sin perder de vista el debate interseccional, nosotras que dimos vida a esta *escritaexperiencia*, problematizamos la currícula y las prácticas pedagógicas referidas al curso en cuestión, por un lado a través del relato en carne propia de una de esas experiencia y por el otro argumentando a favor de su existencia/ permanencia dentro de la organización curricular e

institucional que coloque estas temáticas como organizadoras de nuestra existencia ontológica, política y epistémica, por lo tanto como indispensables en la formación.

Palabras clave: Diferencias; formación docente; alfabetización racial; enseñanza de Lengua Inglesa.

1. Uma problemática, algumas propostas, vários nós...

Nesse texto escrito a seis mãos, nós as autoras-professoras-pesquisadoras atuando na formação de futuros educadores e educadoras, reunimos nessa escrita, experiências em torno dos letramentos pela e para as diferenças. Com isso, estamos reiterando o nosso compromisso com os processos (trans)formativos em nossa comunidade epistêmica, ou seja, o Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas (doravante CLLLIL) do *Campus V*, Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia, instituição na qual estamos institucionalmente filiados. Nossa proposta é apresentar e colocar em diálogo experiências e ações pedagógicas em projetos individuais, mas que se conectam dando um sentido renovado quando encarnadas no coletivo complexo, polilógico e colaborativo de nossas práticas.

Dito isso, nosso esforço se volta para problematizar essas ações com o propósito de potencializar e qualificar a formação de graduandos e graduandas para os letramentos críticos voltados para as diferenças quer sejam de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia bem como suas intersecções. A partir dessas ações propostas e coordenadas por nós que assinamos essa *escritaexperiência*, queremos tensionar não somente o modelo vigente de currículo como também as práticas hegemônicas no campo do ensino de língua inglesa. Esse movimento é orientado pelo desejo de promover deslocamentos epistêmicos, metodológicos e organizacionais para o acolhimento e abordagem dessas temáticas em nossas atividades formativas.

Muito mais do que relatar experiências, estamos interessados em fazer um exercício crítico de compreender os processos formativos bem como avaliar as experiências formadoras. A intenção aqui é, portanto, mostrar que, apesar de um cenário adverso à implementação de temáticas tão caras, das amarras e disputas curriculares, dos problemas vivenciados pelo modelo operacional¹ de universidade na qual estamos imersos, das limitações orçamentárias que ameaçam a continuidade dos projetos, dos ataques a autonomia universitária, continuamos resistindo com responsabilidade com a universidade pública e o compromisso com a transformação social. Essas iniciativas são gestos insurgentes que promovem

¹Universidade Operacional é uma criação teórico-analítica utilizada por Marilena Chauí (2016). Nesse sentido, refere-se a um entendimento de que a universidade como instituição social passou a ser encarada como organização, privilegiando assim a produtividade e a eficácia, adaptando-se às necessidades do neoliberalismo. Essa dobra produz implicações importantes a exemplo da desvalorização da docência, da extensão e o papel social da pesquisa, dentre outras questões vitais para a sobrevivência da universidade nos moldes que a conhecemos.

aprendizados crítico-reflexivos em direção às justiças, seja social, étnica e racial, de gênero, erótica, sem perder de vista o debate interseccional, tampouco desconsiderar o diálogo que ainda precisa acontecer de modo - efetivo com a sociedade de forma mais ampla.

Não por acaso, o território fértil para a implementação dessas ações tem sido a extensão. Essa não parece ser uma constatação irrelevante, pelo contrário, diz muito da relação entre pesquisa, ensino e extensão em nossa universidade e da tão propalada indissociabilidade entre essas três instâncias. É nessa direção que a nossa análise toma como campo problemático a ausência da abordagem desses temas na formação docente dos/das licenciandos(as) do curso de língua Inglesa, quer seja no currículo explícito quer seja nas formas de intervenção, prevalecendo a persistência de uma “didática magna” (GALEFFI, 2017) e suas tecnologias de homogeneização de corpos e mentes ainda dominantes em nossas práticas pedagógicas.

A didática, de modo geral, compreende um campo do conhecimento que se ocupa dos modos de ensinar. A “didática magna” é aquela predominante no nosso sistema de ensino e se alicerça na ideia de “transmissão de conhecimento”. Segundo Galeffi (2017), há por trás dessa ideia de ensinar uma ênfase nos saberes técnicos encerrados em metodologias de mera repetição de formulações proposicionais e tidas como ideais, repetidas uniformemente. Assim reforça-se a ideia de homogeneidade, generalidade, universalidade e especialmente atende a uma modelagem disciplinar de ensino. Em contraposição à didática magna, Galeffi (2017), propõe uma “Didática filosófica mínima” cujo horizonte é polilógico e se abre como metodologia (saber fazer), epistemologia (saber conhecer), ética (saber agir), estética (saber fazer-como-se), ecologia (saber viver) e ontologia (saber ser) conjuntamente.

Desta forma, estamos cientes de todas essas dimensões na formação do professor e da professora de língua estrangeira e certos de que precisamos não somente identificar os nós que compõem essa complexa teia de relações em nossas práticas pedagógicas como também perscrutar os modos de desatá-los. Nesse sentido, nossa análise atravessará dois momentos importantes em nosso colegiado de curso, ou seja, antes e depois da sua criação como órgão que se desvincula do curso de letras vernáculas e adquire maior poder decisório, podendo assim dedicar-se às nossas agendas específicas. Nesse sentido, ressaltamos as disputas e possibilidades postas sobre o currículo que tínhamos antes da reestruturação finalizada em 2019 e a modelagem curricular atual que começou a ser posta em prática no primeiro semestre de 2021, coexistindo paralelamente com a anterior, devido à transição entre uma e outra.

Todos esses processos colocaram em cena interesses e lugares de poder. Isso porque não podemos esquecer que o currículo é um texto generificado que expressa os limites da instituição educacional em lidar com as diferenças; limites esses que se inscrevem não só na premissa *sexo-gênero-sexualidade* como também nos processos de racialização (LOURO, 2004). Com isso, estamos afirmando que os sentidos

atribuídos às ideias de raça branca e raça negra se refletem na prática pedagógica de professores e professoras, em sua relação com a escolha do material didático de ensino e em suas relações com os alunos de diferentes pertencas raciais.

Destacamos nosso entendimento da ideia de raça no sentido social, pois o sentido biológico já foi superado no âmbito acadêmico. O fato de tanto o racismo quanto o sexismo serem endêmicos na sociedade brasileira faz com que seus efeitos nocivos sejam também sentidos no período de formação e consolidação do professor de inglês, nesse ciclo de modo contínuo. Esse mesmo jovem professor, ou professora, continua repetindo padrões que perpetuam o racismo em sala de aula e por consequência na sociedade.

Nessa senda, seja no campo do gênero, da sexualidade ou das relações étnico-raciais, estamos reafirmando a escola como o espaço institucional por excelência de normalização e de disputa em torno do conhecimento. Nesse sentido, concordamos com Miscolki (2012) sobre o quão é importante nos posicionarmos ou reposicionarmos sobre o lugar da educação, ou seja, repensar o que é educar, como educar e para que educar.

Outro fator importante para esta realidade na escola brasileira passa pela escolha do material didático, campo aberto para vários estudos sobre a presença e reprodução tanto do racismo como do sexismo e da homolesbotransfobia em sala de aula. Via de regra, os parâmetros para se escolher um livro para um determinado segmento envolve analisar o conteúdo, a quantidade de exercícios para a sala de aula, as tarefas de casa, a seleção textual e gramática, as ilustrações, além do próprio *layout* do material. A experiência comprova que tanto a questão do trato das questões afro quanto do enfoque de gênero e de questões da sexualidade passam ao largo desta preocupação.

Diante disso, na nossa trajetória docente, temos agarrado todas as oportunidades encontradas em editais e políticas para a educação básica como o PIBID/CAPES, editais de ações afirmativas, além das possibilidades que se abrem a partir das minguadas bolsas de monitoria de projetos de extensão, a filha pobre da universidade, quase sempre marginalizada e (des)valorizada. Trata-se, portanto, de iniciativas tecidas nas bordas do currículo obrigatório e hegemônico e, portanto, têm suas consequências, quer sejam favoráveis, quer sejam na perpetuação de nós estruturais postos sobre a organização da própria universidade como instituição. Não podemos esquecer que nem todos os/as docentes e discentes se implicam e desenvolvem ações extensionistas com a mesma intensidade e compromisso, apesar disso somos estimulados em políticas como a curricularização da extensão, projeto político proposto e implementado pela UNEB recentemente². Diante do exposto, o que fica da extensão? Qual o seu alcance

²A curricularização da extensão é o nome dado aos processos de inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação das universidades como componente curricular obrigatório em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de

na formação de nossos e nossas discentes? De que forma iniciativas como as que iremos apresentar podem alterar a experiência formadora tanto dos docentes envolvidos quanto dos discentes contemplados no que diz respeito ao ensino para e pelas diferenças

Por fim, nossa análise seguirá em diálogo com os projetos que apresentaremos mais adiante a partir de nossas vivências, nós autoras e autor que assinamos essa escritura. Em ordem cronológica, apresentaremos o subprojeto de iniciação à docência (PIBID/UNEB/CAPES) denominado *Tecendo leituras, (re)construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino-aprendizagem da língua inglesa*, proposto e coordenado pelo prof. Dr. Clebemilton Gomes do Nascimento em sua primeira fase e, posteriormente, capitaneado pela profa. Dra. Sally Cheryl Inkpin. Em seguida, serão apresentados também pela profa. Dra. Sally Cheryl Inkpin dois importantes projetos que se complementam em seus objetivos e ações, o projeto de extensão *Working together* e um segundo projeto de mesmo nome, esse último, integrante do edital 064/2020, promovido pela Pró-reitoria de Ações afirmativas da UNEB em 2020. E, por fim seremos introduzidos nos encantos e ousadias do AFROEC, proposto e coordenado pela profa. Dra. Alyxandra Gomes Nunes.

A partir desse ponto, teremos três importantes seções que permitirão entender a problemática demarcada. Na primeira parte, *O curso de licenciatura em língua inglesa: currículos, territórios e práticas*, trataremos de apresentar o cenário político, institucional do colegiado de Língua Inglesa no contexto mais amplo que é a Universidade do Estado da Bahia e, conseqüentemente com a problemática das universidades públicas brasileiras no contexto de anti-ciência. Essa contextualização nos servirá para apresentar o pano de fundo dos projetos, bem como a importância das ações empreendidas.

Na segunda parte, intitulada de *Desatando os nós: experiências (trans)formadoras no ensino de língua inglesa*, conheceremos os três projetos. Eles serão narrados em primeira pessoa pelos atores que conceberam e protagoniza(ram) essas ações para tecer compreensões sobre acontecimentos e processos de subjetivação e dessubjetivação, evidenciando as dimensões ética, estética, política e epistemológica materializadas nas práticas sociais, na gestão encarnada³ de experiência tanto na cultura científico-

Graduação e se desenvolverá de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, viabilizando a relação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade. A curricularização no âmbito da UNEB teve como marco decisivo a portaria de n. 2352/2018 de 11 de setembro de 2018.

³ Em seu estudo sobre a gestão do conhecimento em grupos de pesquisas em gênero, sexualidade e queer, Clebemilton Nascimento (2021) evidenciou uma ideia de gestão como fenômeno encarnado em três dimensões: a gestão da vida, a gestão epistêmica e os aspectos organizacionais das experiências coletivas. A ideia de uma gestão encarnada do conhecimento científico-acadêmico inspirada nas experiências individuais e coletivas de pesquisadores e pesquisadoras do campo dos estudos de gênero e sexualidade sugere uma tessitura do conhecimento científico encarnado no projeto de vida e na promoção da justiça social, não está desvinculada e dissociada da docência e do ativismo.

acadêmica quanto nos processos plasmados na cultura de modo mais amplo, ou seja, nesse conjunto de sistemas simbólicos que de uma forma ou de outra prescrevem a conduta humana (REIS, 1992).

No último tópico, denominado de *Entrelaçando as pontas para concluir*, colocaremos em diálogo as três experiências no intuito de desatar esses nós e reconciliá-los em nossa intenção de pensar suas existências a partir de uma visada colaborativamente integrada, polilógica e institucionalmente sustentável. Para tanto, entrelaçaremos práticas e propostas no sentido de compreender como elas se interconectam no saber-fazer docente e na trajetória formativa tanto individual como coletiva dos envolvidos(as).

2 O curso de licenciatura em língua inglesa: currículos, territórios e práticas

O colegiado de língua Inglesa se insere no território da UNEB, uma universidade pública diversa e plural. Mesmo com todos os problemas comuns a todas elas, temos uma instituição vigorosa e com significativa atuação no âmbito das ações afirmativas. Por sua natureza multi-campi, a UNEB está presente nos diversos territórios da Bahia, sendo pioneira na proposição de ações afirmativas não só no Brasil, mas em todo território nacional. Apesar da pressão pela sua operacionalização ela não serve apenas ao capital, mas se espalha pelas várias regiões do estado, onde muitos alunos e alunas teriam pouca ou nenhuma possibilidade de fazer um curso do nível superior, se não fosse pela existência de uma universidade pública e gratuita, próximo a suas residências.

Por esse histórico e lutas encampadas, temos uma universidade comprometida na luta contra a discriminação, promoção da cidadania, justiça e igualdade. Alguns dados atestam sua dimensão afirmativa: em 2003, a UNEB foi a primeira universidade no Brasil a reservar cotas (40% de suas vagas para estudantes afrodescendentes, oriundos da Escola Pública) por deliberação interna, se juntando à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 2008, 5% das vagas da graduação foram reservadas para membros da população indígena. E mais recentemente, desde 2018, 5% das vagas universitárias são reservadas para quilombolas; ciganas; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e de altas habilidades, bem como pessoas transexuais, travestis e transgêneros.

Apesar dos inúmeros esforços e das mudanças que vem acontecendo a partir de iniciativas como a curricularização da extensão, dentre outras, temos ainda muita dificuldade de colocar em prática a articulação entre as três áreas de ação universitária, o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, essa última vem tendo um papel primordial na medida em que, como destaca Rocha (2008, p.15), ela oferece possibilidades únicas para a promoção de ações mais consequentes e imediatas pois:

[...] se apresenta como um *locus* privilegiado para a produção do conhecimento de forma coletiva e em interação com a realidade, se constituindo em um dos caminhos mais promissores para a construção de uma universidade mais aberta, ética, solidária e participativa, que nos conduza a uma educação mais pluralista, transgressora e emancipatória, e possibilite as futuras gerações o direito de repensar o mundo de forma mais colaborativa e sustentável (ROCHA, 2008, p. 2008).

Rocha (2008) defende ainda a necessidade de investigação de uma concepção de extensão universitária cuja base é a emergência de um novo paradigma social que se lastreia nas novas tecnologias da informação, resultando em uma nova estrutura social que é a sociedade em rede. Trata-se de um novo paradigma que vem se estabelecendo nas últimas três décadas, apoiando-se na teoria da complexidade, compreendendo o universo em termos sistêmicos de milhares de redes, coexistindo e interagindo, de modo a formar um complexo que não comporta definições simples, reducionistas ou de fácil compreensão.

A atual Coordenadora do CLLLIL, Sally Cheryl Inkpin, uma das autoras desse artigo, ingressou na UNEB em 2005 e algo que ela constatou e vem chamando a atenção é a necessidade do trabalho colaborativo em rede. Clebemilton Nascimento (2021), em sua tese de doutoramento, destacou a fragilidade de nossas redes. Em sua cartografia com grupos de pesquisas em gênero, sexualidades e *queer* na Bahia entre 2009 a 2019, ficou bastante evidente como as redes se dão, quase sempre a partir de laços afetivos e pouco institucionalizadas. A pesquisa evidencia o quanto a institucionalização fortalece a produção local em todos os nós compõem as redes. No âmbito do colegiado, sentimos a necessidade de maior diálogo e integração, pelo menos, no que se refere à formação de pequenos grupos de trabalho que possam propor ações concretas e consequentes. Ao longo desses quinze anos, fomos testemunhas de batalhas e transformações que o Colegiado encampou na forma de fazer a sua gestão interna e externamente, principalmente, na forma de dialogar com outras esferas da universidade. Mesmo que as Diretrizes Curriculares e Resoluções sobre o ensino difundidas pelo MEC ao longo dos últimos trinta anos venham destacando a importância da articulação teórico-prática, globalmente há uma forte tendência para valorizar apenas saberes teóricos. Denise Finney (2006) denuncia que, desde a época dos gregos antigos, reina uma concepção de que uma boa educação exige certos conteúdos das ciências físicas e humanas, da literatura, ética e religião. Pela força das tradições e da forte influência colonial e patriarcal, os conteúdos e atitudes que permeiam nossos currículos até hoje são eurocêntricos. As obras e ideias de homens brancos, de ideologia judaico-cristão, heterossexuais, de classes da elite são reverenciadas e enfatizadas, enquanto o legado de mulheres, não brancas e homossexuais que surgiam nos enfrentamentos educativo e cultural de lugares considerados periféricos, marginados.

Tipicamente, o curso da língua estrangeira enfatiza a aprendizagem de aspectos lexicais e gramaticais. Tais ambições são importantes, mas é essencial que a capacitação dos/das formandos/as possibilite uma formação complexa, multireferenciada e crítica, acolhendo a subjetividade corpórea de

cada um/a; algo que acontece não por imposição, mas através de muita discussão e diálogo. Apenas com a afirmação de nossos/as aprendizes como seres “self-atualizados”, para adaptar um termo de bell hooks (2013), podemos formar pessoas capazes de tornar as aulas de inglês atos pedagógicos, comunicativos e críticos.

Os cursos de Letras da UNEB, o de 2004 e o redimensionado de 2019, fundamentam-se em importantes princípios, dentre os quais se destacam: a) formação humanística; b) formação teórica consistente; c) abordagem interdisciplinar; d) integração entre teoria e prática; e e) valorização da educação e do trabalho docente. A seleção dos saberes e conhecimentos que os compõem, além de demonstrar uma preocupação essencial com aspectos técnicos da formação docente, espelham valores como a defesa dos direitos e deveres do cidadão, a valorização do conhecimento, o apreço pela democracia, o respeito à diversidade de gêneros, crenças e etnias e a responsabilidade social.

O currículo da área de Inglês, lançado em 2004, se baseou fortemente no curso originário da Língua Portuguesa. Uma grande falha desse feito foi que muitos dos componentes que foram dedicados à Pedagogia, foram realinhados em suas bases teóricas e práxis ao ensino da Língua Inglesa, criando uma grande lacuna nos conhecimentos e habilidades de nossos/as professores/as em formação. A realidade disso era que os/as graduandos/as chegaram ao quinto semestre e ao início de nosso ciclo de 420 horas de Estágio Curricular Supervisionado sem os conhecimentos e ferramentas práticas para abordar o ambiente escolar, sem ter desenvolvido um olhar reflexivo e crítico sobre o ensino e suas práticas. Ao longo do tempo, percebemos tal falha e adaptamos o primeiro ciclo do Estágio, de observação, para providenciar um curso de metodologia de ensino para tentar preencher tal lacuna. Felizmente, o curso foi redimensionado, seguindo as exigências da Resolução CNE/CP no 2/2015 e hoje dispõe de 405 horas de componentes dedicados exclusivamente à Prática Pedagógica.

Mesmo antes do ano de 2004, já era adotadas 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado nos currículos de Licenciatura em Letras da UNEB e desde 2019 (no caso do curso da Língua Inglesa) houve a introdução de 405 horas de Práticas Pedagógicas. A existência dessas disciplinas, com uma carga horária significativa, demonstra o compromisso da Universidade com a práxis escolar e a aprendizagem das práticas de ensino, demarcando um claro rompimento com o modelo curricular baseado puramente em disciplinas teóricas. A inclusão de duzentas horas de Estudos Integradores, as atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) que envolvem atividades diversas como a participação em eventos e cursos extracurriculares no modo de ouvinte, organizador/a e/ou apresentador/a também incentiva os/as discentes interagirem com realidades e mundos além dos muros universitários. Mesmo assim, os currículos de 2004 e 2019 continuam com quase dois mil e quinhentos horas de componentes curriculares,

divididas entre as Dimensões de Linguagem, Literatura, Pesquisa Científica e Interdisciplinar e Pedagógica, componentes de alto teor teórico.

Desse modo, a introdução da curricularização da extensão no currículo redimensionado de 2019, obrigando os/as discentes a atuarem em áreas e atividades extensionistas para ao menos em 10% da carga horário de seu curso é algo que representa um avanço. Enquanto há disciplinas que tenham a realização de atividades com a comunidade exterior inerente em sua própria natureza como as do Estágio Curricular Supervisionado, da Prática Pedagógica e da *English for Special Purposes* (ESP – Inglês com Fins Específicos), há outras em que a tendência é se tornarem altamente teóricas e fechadas para apenas um público universitário. Os componentes da Dimensão Literária têm esta tendência, entretanto na maioria das ementas da literatura do currículo novo, há a instrução para a “Construção com os discentes de um repertório linguístico-cultural em língua inglesa, articulando os eixos do curso, particularmente os eixos de língua e literatura, visando à instrumentalização para leitura e uso do texto literário como recurso para ensino de língua inglesa” (2019). Tal indicação convida para produzir materiais didáticos em língua inglesa a partir de textos e aulas sobre/da literatura e para utilizar tais materiais em oficinas, cursos, sessões de contação de histórias, entre outras atividades com a Comunidade externa.

No entanto, nos parece necessário historicizar, ainda que brevemente, um importante ponto de inflexão na trajetória desse colegiado que se inicia com a cisão do colegiado de Letras de Língua Portuguesa.⁴ Essa separação, do ponto de vista da organização curricular e das ações pedagógicas, proporcionou uma maior autonomia ao Colegiado, ao passo que nos colocou diante de demandas mais específicas no que diz respeito aos desafios da formação dos licenciandos e licenciandas. Por outro lado, precisamos investir em práticas de organização mais colaborativas e traçar certos agenciamentos em direção a novas formas de organização, planejamento, execução e avaliação das ações. No bojo dessas transformações, iniciamos uma série de ações voltadas para as ações coletivas e integradas. De certo modo, vivenciamos uma maior autonomia sobre as implementações e reestruturações necessárias ao aprimoramento do currículo e de ações mais programáticas.

A formação do Grupo de Estudos em Língua Inglesa, Literaturas e Tradução (GELILT) em 2017 foi uma ação promovida pelo Colegiado que merece destaque. Inicialmente criado para propor um projeto de pós-graduação na área de Língua Inglesa, logo em seguida serviu de motivação para criação de um Grupo de Estudos em Língua Inglesa, Literaturas e Tradução (GELILT) em 2017. Esse grupo herdou um

⁴ Em 2004, o Curso de Letras de Campus V operou sob a coordenação de dois Colegiados, um para o curso de Letras com Português e outro que guiava os cursos de Línguas Estrangeiras. Foi neste ano que começou a serem oferecidos três cursos separados de Licenciatura: i) Letras em Língua Portuguesa e suas Literaturas; ii) Letras em Língua Espanhola e suas Literaturas; e, iii) Letras em Língua Inglesa e suas Literaturas. O curso da Língua Portuguesa sempre foi visto como o mais importante, tendo um número maior de componentes dedicados aos conhecimentos e competências ligadas a ele e um número muito maior de docentes para lecionar nessas áreas.

projeto pedagógico antigo que focava a metodologia do ensino da língua inglesa, redigido pela profa. Dra. Rosemary Lapa, que coordenava o Colegiado em Língua Inglesa e literaturas do campus V. Mesmo que tal projeto de pós-graduação tenha enfrentado uma série de resistência, o grupo sobreviveu. Formado por docentes, alunos e funcionários vinculados ao colegiado, nosso objetivo primário é desenvolver estudos, pesquisas e eventos voltados ao ensino-aprendizagem, às literaturas e às práticas de tradução da língua inglesa.

Ironicamente, foi na pandemia que o grupo se fortaleceu, conseguindo se reinventar intensificando suas ações com mais regularidade, e de modo *online*, começou a oferecer uma série de *lives*, ligadas às atividades acadêmicos dos membros. As reuniões do grupo de estudos frequentadas principalmente por docentes do colegiado contrastavam fortemente com as reuniões ordinárias do colegiado. Enquanto as reuniões do colegiado eram atravessadas por conflitos entre as múltiplas vozes envolvidas e preocupadas com temas burocráticas e de teor institucional, nas reuniões do GELILT encontravam-se pessoas visando atividades curriculares e extracurriculares que interess(av)am e motiv(av)am o corpo docente e discente.

No momento que fazemos esse balanço, estamos certos de que há muito a ser feito para qualificarmos a formação de nosso corpo docente e discente. No entanto, queremos nos deter aqui nessas ações que, do nosso ponto de vista concreto, fizeram a diferença. Dito isso, para falar das ações do colegiado de língua inglesa, nessa última década e, para sermos mais precisos, nos últimos cinco anos, precisaremos nos voltar não só para as mudanças curriculares que aconteceram nesse referido período (novo projeto pedagógico em 2004, com ajustes em 2007 e 2011, e seu redimensionamento em 2019, sem desconsiderar as disputas. Nesse período, temos vivenciado também a realidade nua e crua de nossas universidades, que na última década vem sofrendo a falta de investimentos, redução de orçamento e a precarização das condições de trabalho e, conseqüentemente, a desvalorização do/da professor/a.

Não nos parece razoável admitir que a formação dos/das licenciandos/as do curso de língua inglesa fique circunscrita a esse conjunto de recursos tecnológicos necessários ao ensino da oralidade, da leitura e da gramática de língua. Tudo isso é utilizado para a eficácia desejada de conseguir a proficiência necessária para a comunicação. Nesse sentido, tudo que foge dessa rota supostamente segura que são suas especificidades é colocado como apêndice. A diferença na sala de aula, quando é problematizada, fica subsumida ao plano da cognição, ou seja, da aprendizagem, quem aprende mais e quem não consegue aprender.

Uma primeira questão a ser colocada é a implicação do e da docente com as questões que por vezes, não lhe dizem respeito, aprender, inclusive, a olhar para o mundo de uma maneira não normalizadora. Nesse aspecto, o implicar-se diz respeito a ação de perturbar a familiaridade do pensamento, deslocando para uma lógica não tão segura. No entanto, essa implicação só será possível

através de ações efetivamente consequentes e concretas. Isso porque, conforme constata Guacira Louro, o currículo não suporta a ideia de multiplicidade, pois:

[...] essa é uma ideia insuportável. E o é, entre outras razões, porque aquele/a que a admite pode ser tomado como particularmente implicado na multiplicidade. Consequentemente, há quem assuma, com certo orgulho, ignorar formas não hegemônicas de sexualidade. Ao declarar sua ignorância, ele/ela pretende, implicitamente, que ‘não tem nada a ver com isso’, ou seja, que não se reconhece envolvido/a nessa questão, de forma alguma. (LOURO, 2004, p.67)

Nos projetos que apresentaremos a seguir ficará muito perceptível o quanto a ação docente tem uma demanda enorme. No entanto, vai exigir uma mudança de postura que requer envolvimento, implicação e reconhecimento. Não dá para desconsiderar que o currículo tem sua face oculta que são as experiências educativas vividas tanto pelos e pelas docentes quanto pelos estudantes no contexto escolar.

3 Desatando os nós: três experiências (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de língua inglesa

Nesta seção, apresentaremos por ordem cronológica três experiências voltadas para o letramento crítico no âmbito do CLLLIL, isto é, ações voltadas para as práticas formadoras para e pelas diferenças, conforme já dito, propostas e coordenadas por estes três docentes que produziram essa escritur(ação). Destacaremos a singularidade de cada uma delas e de como elas estão inseridas e implicadas em processos de des(re)curricularização das práticas pedagógicas no ensino da língua inglesa e de como elas se inscrevem em movimentos de insurreição e em complexos processos de subjetivação e dessubjetivação. Essas experiências serão narradas em primeira pessoa seja do singular quando se fizer necessário, seja na primeira pessoa do plural em outros momentos, isso para tentar marcar na escrita a subjetividade corpórea encarnada nos sujeitos, nos enunciados e práticas.

3.1 Tecendo utopias e fazendo “diferenças” em tempos distópicos

Utopia é poesia que desoculta e provoca deslocamentos vitais de lugares entrevados.

Dante Galeffi (2017, p. 124)

Antes de adentrar na experiência do subprojeto “*Tecendo leituras, (re)construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa*”, eu Clebemilton Gomes do Nascimento,

preciso me situar na história do PIBID/UNEB/CAPES⁵. Por isso mesmo, volto-me para a minha própria história no âmbito desse importante projeto institucional que a UNEB abraçou e eu acolhi em minha trajetória para falar de uma “utopia produtora”. Não é por acaso que tomarei a UNEB como uma utopia de lugar e o PIBID como utopia de projeto, e falarei sobre isso a partir de múltiplos lugares, mas principalmente de um *não lugar*. Com isso não me refiro a uma falta, mas ao que excede, acolhendo-o como uma *atitude aprendente radical*, princípio da *didática filosófica mínima* que, conforme nos ensina Dante Galeffi (2017):

[...] além de utópica, é também heterotópica: projeta-se na alteridade, no outro, no diferente. Ela é o lugar do outro, da diferença e do diálogo/polílogo da diversidade unida pela diferença. O seu não-lugar é o seu deslocamento poético no florescimento de singularidades imprevisíveis. Pois imaginar que um só lugar é comum a todos é perder de vista que todo lugar é também um não-lugar porque todo lugar é sempre percebido por alguém como este ou aquele. (GALEFFI, 2017, p.125)

Portanto, nessa escrita compreensiva que a tomo de forma encarnada me aproprio da primeira pessoa, para mais adiante reconciliá-lo no coletivo complexo, no *nós* do compromisso, da grupalidade, das alianças e responsabilidades. Dito isso, não darei conta de uma escrita no formato relatório contando ações que foram realizadas ao longo dessa história, ou ausências até porque o espaço não nos permite, tampouco farei balanços de feitos no estilo “erros e acertos”.

Participo da história do PIBID desde o seu nascedouro e nele permaneci por nove anos, por isso mesmo minha escrita é atravessada por, pelo menos, três lugares de enunciação, digo três, porque comecei exercendo a função de supervisor, ainda como docente do ensino médio⁶. Na sequência, com o meu ingresso na UNEB na condição de docente fui proponente e coordenador de dois subprojetos de pesquisa, um no curso de licenciatura em língua portuguesa no *campus XXIII*⁷ e, finalmente, no curso de língua inglesa do *campus V*⁸. O referido projeto foi pioneiro em cursos de licenciatura em língua Inglesa fazendo a interface com a temática da diferença no ensino de língua inglesa, mas, creio que estou mesmo

⁵ O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria da Educação Básica Presencial - DEB – da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A UNEB vem participando desse importante programa desde 2009. Inicialmente foram 11 subprojetos, passando em 211 para 18. Em 2012 esse quantitativo quase que duplicou, passando para 39 e abrangendo 18 campi. Em 2013 chega a 49 projetos em 19 campi. Pelos números apresentados tem-se a dimensão da sua abrangência e, conseqüentemente podemos imaginar os impactos na formação dos discentes.

⁶ Refiro-me ao projeto *Jornal escolar: um artefato de aprendizagem integrado ao ensino de língua portuguesa* (supervisão – 2009 – 2013), coordenado pela professora Cleide Selma Alecrim Pereira.

⁷ Subprojeto *Lendo imagens da contemporaneidade: transversalizando classe, gênero, raça/etnia e sexualidade nas aulas de língua portuguesa* (coordenação/2014-2016)

⁸ Subprojeto *Tecendo leituras, (re) construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino médio*, por mim coordenado de 2014 a 2016 e, posteriormente coordenado por Sally Inkipin.

a falar também de um *lugar outro* que se impõe no momento que me distancio e revisito essa construção, sem com isso deixar escapar a minha subjetividade corpórea.

O PIBID para mim funcionou como um espaço de provocação, criação, experimentação, ousadia e, principalmente, de agenciamentos. Nele, pude colocar com toda força o meu desejo de alterar as práticas pedagógicas e os modos de colocar em diálogo a pesquisa com a docência. No entanto, nada disso teria acontecido sem o apoio do colegiado de língua Inglesa e da cumplicidade das dezenas de estudantes bolsistas que passaram pelo projeto, rompendo com uma lógica dicotômica entre teoria e prática. Da mesma forma não posso deixar de referenciar, a professora Sally Inkpin, docente que acreditou no subprojeto e me substituiu, bem como os/as docentes supervisoras que contribuíram com essa construção coletiva a exemplo da professora Luciana Sampaio, que entendeu a proposta ousada e insurgente.

O PIBID sempre foi para mim e para quem nele acreditou um desenho cartográfico para o desconhecido que me fez pesquisador quando eu nem sabia que o que era pesquisar, tão pouco ensinar. Esse subprojeto foi proposto para suprir uma lacuna e tocar em um tabu na formação dos licenciandos(as) do curso de língua Inglesa, bem como no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na educação básica, ou seja, as aulas de língua inglesa não parecem ser o melhor lugar para discutir temas como gênero e sexualidade, bem como os outros marcadores sociais da diferença.

Naquela conjuntura, as práticas pedagógicas mostravam uma forte tendência a focar apenas a gramática, quase sempre, de modo descontextualizado. Ademais a inexistência de professores e professoras fluentes e com formação na área era um problema que persistia nas escolas de educação básica em Santo Antônio de Jesus, algo surpreendente se considerarmos a existência de um curso de licenciatura em língua Inglesa já consolidado na região. Além disso, outros problemas estruturais persistiam como as salas de aula superlotadas, carência de recursos didáticos e audiovisuais e o número de aulas semanais, quase sempre insuficientes para um trabalho pedagógico qualificado.

O *Tecendo leituras...* tinha o compromisso de contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial dos discentes por meio de sua inserção em escolas públicas, mas acima de tudo tinha um compromisso maior com o letramento desses discentes para as diferenças. Em tese, como eles não tinham acesso a uma bibliografia que pudesse subsidiar uma intervenção nas escolas através do uso de material didático crítico, era necessário fazer essa formação inicial. Dessa forma, os encontros de estudo passaram a acontecer semanalmente como atividade formativa. Neles, aconteciam leitura e discussão de textos teóricos, análise crítica de filmes, obras literárias, dentre outros produtos culturais. Estávamos certos de que a primeira ação do subprojeto precisava ser o acolhimento e a sensibilização.

Ao ingressar no grupo, o/a bolsista precisava se deslocar do senso comum da naturalização, precisava fazer a passagem, entender as relações de poder, os processos de subjetivação, o papel da linguagem na reprodução do sexismo, do racismo e da homolesbotransfobia. Não estávamos ensinando ninguém a ser viado e sapatão, como nos acusavam. Ninguém precisava sair do armário, mas se esse fosse esse o desejo, tinham o nosso apoio, nosso acolhimento. Muitos não conseguiram permanecer no subprojeto. , lembro-me de uma garota que me procurou para dizer que não tinha estrutura para permanecer no subprojeto pois vivia um conflito com os dogmas da sua religião, era evangélica. Pediu para ser desligada, apesar de precisar da bolsa. Havia naquela proposta algo para além do que poderia ser mensurável.

Quando eu me refiro ao PIBID estou me remetendo a algo subversivo, a um *não lugar*, aquilo que não podemos ou não nos é autorizado a fazer em nossas salas de aulas, enrijecidas pelas normas. O subprojeto tinha objetivos ambiciosos, mas existia em permanente ameaça pela investida anti gênero de grupos ultraconservadoras. Éramos retalhados e acusados de promover “ideologia de gênero”, nos ameaçavam com a lei da mordça, escola sem partido, além dos contra-ataques orquestrados aos planos municipais, estaduais e nacionais de educação. O objetivo do subprojeto era trazer a abjeção para o centro da sala de aula de língua inglesa, isso não era pouca coisa.

Havia um esforço no subprojeto que era dado ao universo da escrita e da leitura crítica. Para tanto, era necessário desconstruir os pressupostos de neutralidade sob os quais se assentaram durante muito tempo o processo educativo e o espaço escolar, especialmente no âmbito das aulas de Língua Estrangeira. Desse modo, esperávamos promover um olhar crítico sobre os processos educativos e a linguagem que produz desigualdades baseadas em marcadores sociais das diferenças como sexo, gênero, raça/etnia, práticas sexuais e religiosas. Todos esses esforços tinham como objetivo mais prático a capacitação dos bolsistas para a produção de materiais didáticos que desconstruísse ideologias dominantes racistas, sexistas e homolesbotransfobica, seguindo os objetivos do projeto e, a partir disso, produzir um acervo de materiais de leitura em língua inglesa que incentivasse a criticidade.

No entanto, todo o esforço se voltava para estreitar a relação universidade e educação básica, qualificando as práticas pedagógicas e promovendo a cooperação entre escola e universidade. Antes do PIBID, a relação entre essas duas instituições se dava através da realização dos estágios supervisionados, quando estudantes dos últimos semestres procuravam as escolas para cumprir a carga horária de seus cursos, seja observando aulas ou fazendo a regência. Embora o estágio supervisionado seja uma atividade importante, muitas vezes, ele acontece focando apenas a necessidade dos estudantes graduandos em realizar projeto de pesquisas de conclusão de curso, não contemplando especificamente as necessidades da escola.

Com o PIBID, a inserção desses estudantes graduandos no ambiente escolar ocorreu muito mais cedo, o que possibilitou o amadurecimento gradual dos discentes envolvidos nas atividades. Além disso, diferentemente dos estágios supervisionados, as atividades desenvolvidas pelos pibidianos eram planejadas em função das realidades e necessidades das unidades escolares nas quais o programa acontecia. Nas escolas parceiras, as atividades didáticas realizadas incluíam a observação, coparticipação e também a regência, atividades acompanhadas pelas supervisoras, professoras de inglês das escolas parceiras, especialmente o Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes. Na primeira fase eram 10 bolsistas e em um segundo momento, vinte e quatro bolsistas que se dividiam em grupos de duas ou três.

Para concluir, retomo a ideia desse *não lugar* que é o PIBID dentro do instituído, aquilo que não é autorizado a fazer em nossas salas de aulas. O outro é o lugar da abjeção e das temáticas candentes que organizam a nossa existência. Mas quando trago a ideia de *não lugar*, estou me referindo também a nós docentes-pesquisadores, pesquisadores-docentes unebianos nos movendo nas itinerâncias, entre um *campus* e outro, entre partidas e chegadas. O *não lugar* é também a falta de estrutura, a precariedade dos espaços, a organização institucional que em muitos casos no relega a um lugar menor, desimportante.

Por outro lado, o subprojeto contribuiu para re(des)organizar o terreno da educação básica como terreno endurecido, porém fértil que precisa ser regado, potência do livre pensar. Como coloca Renato Janine (1998) não se produz conhecimento em terra firme, mas no risco, no mar agitado. É para além das ilhas acadêmicas que se faz o saber. O subprojeto ajudou a desconstruir a ideia de que a educação básica não rima com pesquisa, com criação de conhecimento. Nossos anseios, projetos e sonhos não cabiam em unidades escolares porque eles são cartografias, vida em devir. Acreditamos que nossos projetos precisam incluir o desejo de criar e a rebeldia para contestar aquilo que está assentado para mover as terras endurecidas. Os resultados do PIBID são sementes lançadas ao vento. Lembro-me que nos relatórios havia um campo no qual era solicitado que preenchêssemos com os resultados alcançados. O gesto de insurreição já era o resultado. Aprendemos a colocar tudo em medidas, não sabemos lidar com desmedidas. E o PIBID com as suas reestruturações foi cada vez mais nos engaiolando. No entanto, ele segue comigo, mas não sejamos egoístas e individualistas, precisamos garantir que as novas gerações tenham essa oportunidade que tivemos de viver um projeto como esse.

3.2 Working together: aprendendo e ensinando os sentidos das diferenças e da colaboração

O pequeno *campus* da UNEB de Santo Antônio de Jesus, onde eu, Sally Cheryl Inkpin, atuo a mais de quinze anos, desde sempre tem sido a meu ver um espaço de possibilidades e múltiplos desafios.

Contudo, é um espaço em que podemos realmente contribuir para transformar as vidas de estudantes que batalham contra todo tipo de desvantagem econômica, social, política e educacional. Me coloco no *Campus V* como um segundo lar no qual seus habitantes são minha família estendida, mas talvez o/a leitor/a duvide de minha sinceridade. Como uma inglesa, branca ainda, pode ter um senso de pertencimento tão forte por um lugar tão alheio a suas raízes originárias?

Sempre entendi a educação pública como o melhor meio para construir uma sociedade mais justa e igualitária, desse modo, saí da minha terra natal no início dos anos 1990 com um sentimento de grande decepção. O projeto educacional com jovens carentes onde trabalhava tinha sido transformado em uma organização educacional com fins lucrativos com o objetivo de transformar os aprendizes em trabalhadores manuais, ignorando as necessidades especiais de cada um. Diante disso, desejei me afastar das exigências e políticas neoliberais que estavam causando o desmoronamento do Estado de bem estar social e o gradual desinvestimento em serviços públicos de educação e saúde, minando iniciativas educacionais e culturais que tinham promovido ações afirmativas ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Ao chegar em Londres em 1985, com um Bacharelado em Línguas Estrangeiras nas mãos, desorientada e sem ter uma noção clara de que queria fazer em termos de carreira, comecei a trabalhar como voluntária em dois projetos comunitários educacionais; um com foco no letramento das habilidades básicas de ler e escrever em língua materna e outro do TESL (*Teaching English as a Second Language*). Foi neste segundo projeto que recebi minha primeira formação de ensino da língua inglesa de modo freireano; fomos instruídas a partir da realidade e das experiências e necessidades de nossos clientes que na maioria das vezes viviam isolados da comunidade maior da cidade. Essa experiência me levou a tirar um certificado inicial de TESL que me rendeu meu primeiro emprego em que ensinava inglês e letramento básico num projeto da prefeitura que atendia refugiados e imigrantes de diversos países.

Desse modo, foi com sensação de chegar em casa que entrei no *Campus V* em 2004 para encontrar com docentes altamente motivados/as em investir suas energias para atender um público em sua maioria de classe trabalhadora e carente. Vindo do ambiente de ensino das escolas livres de língua estrangeira em Salvador com sua clientela de classes mais privilegiadas, foi edificante participar das discussões sobre os Parâmetros Nacionais de Ensino (1998) e testemunhar a importância dada aos temas transversais: a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural, o trabalho e o consumo por certos membros do Colegiado.

O desejo de produzir materiais didáticos em língua inglesa com foco nos temas transversais de meu primeiro projeto de extensão nasceu de discussões com estudantes do segundo semestre sobre a importância de abordar a leitura invés do ensino da gramática descontextualizada em aulas de língua estrangeira. Esses alunos e alunas já estagiavam em escolas públicas da região do Recôncavo e

reclamavam sobre a carência de material adequado. A necessidade de produzir materiais didáticos de leitura em LI ganhou ímpeto em 2007, quando um grupo de professoras do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, situado em Santo Antônio de Jesus em parceria com os componentes de Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID, solicitou ajuda em como ensinar a leitura em LI. Junto com a bolsista, Luciene Santos de Jesus Balbo, lançamos a primeira fase do projeto *Working Together* e assim começamos a oferecer oficinas sobre a leitura instrumental com as professoras. Essas profissionais eram conscientes de que suas práticas de ler o texto em voz alta e depois traduzi-lo não eram produtivas, entretanto não tinham concepção da leitura estratégica, aquela que Moita Lopes (2003) recomenda para a escola pública, uma abordagem de leitura baseada em estratégias e habilidades úteis e aplicáveis para qualquer tipo de texto em qualquer língua.

Nos encontros e oficinas, comecei a imaginar a possibilidade de promover a aula de inglês como um fórum de discussão de temas importantes em relação à comunidade e à cidadania. Em negociação com as professoras, produzimos materiais ligados à saúde - sobre dengue e meningite que eram problemas sanitários da época. Houve um foco ambiental em diversos textos que coincidia com os esforços da escola de conscientizar alunos/alunas sobre problemas do meio-ambiente. Produzimos materiais, lidando com personalidades negras, , começando timidamente a levar imagens e histórias de pessoas negras para a sala de aula. Em outro momento, um material muito bem-sucedido abordava a tragédia que aconteceu numa fábrica informal de fogos em Santo Antônio de Jesus, em que 64 pessoas morreram - mulheres e crianças na sua maioria. Todos esses materiais oportunizaram a abertura de discussões produtivas entre professora e alunos/as sobre direitos humanos e trabalhistas e a realidade que viviam.

O projeto foi positivo no sentido que construiu uma ponte de cooperação entre a Escola Básica e a Universidade, mas minha atuação como uma professora isolada sem o apoio e participação de pares na Universidade ou na Direção da Escola limitava o respaldo de nossas atividades. As professoras participantes não eram liberadas do trabalho para nossas sessões de formação continuada e com uma carga horária cheia na Universidade, eu não tinha tempo para observar o manuseio dos materiais pelas professoras em sala de aula, desse modo foi limitado o progresso que poderia ser alcançado.

A atuação do projeto melhorou em termos de integração entre universidade-comunidade, quando comecei a trabalhar na área de Estágio Curricular Supervisionado, houve a possibilidade de ampliar o número de redes solidárias formadas entre a docente universitária, os/as discentes e as professoras regentes das Escolas Públicas. As alunas eram como emissárias, levando novas ideias, abordagens e materiais para as escolas e comunidade, mas se comunicando e aprendendo com as professoras do Estado e as parceiras comunitárias, adaptando sua postura, técnicas e seus materiais às novas realidades e

exigências. Entretanto, mesmo que testemunho trabalhos lindíssimos, com abordagens interativas e bem operacionalizadas, frequentemente nossos/as discentes não abordam temas que incentivam seu público a refletir sobre si ou a criticar a sociedade em sua volta. O foco das aulas permanece em aspectos gramaticais ou vocabulário genérico, situados através de temas encontrados em livros do ensino de inglês que retratam mundos e pessoas em sua maior parte branca e privilegiada. Como professores/as de Estágio, consideramos importante permitir que os/as alunos/as definam os temas e modos que vão trabalhar, entretanto esperamos que as inovações do curso redimensionado e a crescente influência e contato com nossos projetos de extensão incentivarão uma pedagogia mais engajada e crítica.

A fase afirmativa do projeto *Working Together* que se iniciou em 2021 só foi possível através de seu diálogo e interação com o projeto antigo e nosso projeto pibidiano *Tecendo Leituras* (descrito acima). Minha colaboração com o PIBID e com o seu autor Clebemilton Gomes do Nascimento foi essencial para o *Working Together* atual assumir sua perspectiva intensa de combate à opressão, tendo estrutura e ações, organizadas de modo mais igualitário, colaborativo e com postura política encarnada. O objetivo central do projeto atual de *Working Together* é formar um núcleo efetivo, confiante e conscientizado que produz e divulga materiais didáticos em Língua Inglesa com enfoque antirracista, anti-classista, anti-homolesbotransfóbico, não sexista, formando redes de colaboração e solidariedade com parceiros universitários e escolas públicas do Município de Santo Antônio de Jesus. Em seu sexto mês de existência, a ênfase inicial desse projeto tem sido na formação das três discentes, mulheres negras e cotistas como da própria coordenadora, mesmo que seja nosso desejo de aprofundar e ampliar a produção e divulgação dos materiais didáticos afirmativos que produzimos.

Uma pequena parte dos materiais didáticos, produzidos pelos dois projetos de *Working Together* estão disponíveis em um *website*, mas com o novo projeto, sentimos a necessidade de revisar e qualificar o material já produzido a partir de um olhar crítico sobre a construção das diferenças e em uma perspectiva interseccional. Entretanto para isso ser possível, precisamos intensificar a formação das três bolsistas para estarem aptas a lidar com os temas complexos e sensíveis como classe social, gênero, raça, etnia e sexualidades. Assim, estamos formando um núcleo efetivo que atua de forma colaborativa na produção tanto de novos materiais como no debruçar sobre o material já produzido, fazendo uma revisão crítica. É essencial ainda que nossa pequena equipe comece a operar em diversas redes solidárias, junto com estagiários da Universidade e professoras da Universidade e Comunidade, não só para multiplicar nossas ações, mas também para adequá-las aos ambientes e necessidades diferentes de encontro. A partir dessas redes de solidariedade e afeto, pretendemos oferecer minicursos de leitura instrumental no próximo semestre, utilizando nossos materiais afirmativos. Assim, podemos pesquisar, produzir e

difundir conhecimento de modo insurgente, fortalecendo a autonomia e o protagonismo das estudantes bolsistas e de outros pares envolvidos.

Considero que a iniciação do processo da formação da equipe (da monitora Clécia Verônica Santos de Oliveira, e das duas monitoras voluntárias Clodine da Conceição e Daiane Nascimento dos Santos) através de encontros informais, em que cada uma falou de suas experiências familiares, sobre sua experiência de ser mulher, de ter sofrido por razões de classe, gênero, sexualidade ou raça possibilitou que cada participante desenvolvesse sua própria voz. Através de conversas abertas e solidárias, conseguimos desconstruir a hierarquia entre professora e aluna, mulher branca e mulher negra, questões geracionais e de idade, classe média privilegiada e a classe trabalhadora rural, buscando espaços intelectuais de compreensão, solidariedade e criticidade em comum.

No segundo momento, começamos a realizar círculos de leitura. A primeira experiência foi em torno do conto *Recitatif*, de Toni Morrison (1983). O texto lida com cinco episódios na vida de duas mulheres que se conheceram em um abrigo estatal, quando ainda eram crianças. O aspecto mais instigante da narração é que uma das personagens é negra, enquanto a outra é branca; uma de uma classe mais privilegiada do que a outra, entretanto a narradora nunca deixa explícita qual é qual. Aquele vácuo significa que o/a leitor/a tenta construir a identidade racial de cada personagem através das situações narradas e dos comportamentos e reações de cada personagem ao longo da história. No jogo de tentar decifrar a identidade das duas protagonistas, o/a leitor/a percebe que sua percepção de raça e classe é derivada a partir de milhares de expectativas e preconceitos ligados a comportamentos e estados socioculturais como modos de falar, moradia, emprego, intelectualidade, posicionamentos políticos, gostos e modos de comer, entre muitos outros.

A experiência de ler o conto juntas e compartilhar nossas interpretações sobre os marcadores identitários ajudou na desconstrução e reconstrução de nossos posicionamentos epistemológicos. Algo que só pode acontecer em um ambiente amistoso e de confiança, estabelecido através de conversas francas. Da mesma forma aconteceu com a leitura em conjunto de *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* de bell hooks (2013). Nesse texto, a autora nos convoca a pensar práticas de liberdade dentro da sala da aula, reforçando a importância de construir uma comunidade interativa em que todos os membros do grupo se sentem seguros para falar. Além disso, ela enfatiza a necessidade de abordar os temas identitários, não importa o teor da disciplina, pelo fato de que sem a compreensão crítica de si e da outra, a busca pela justiça, igualdade e liberdade não seja possível. Para ela, o aspecto mais importante do trabalho do/da professor/a é desenvolver a criticidade e consciência dos/das discentes em relação a si e ao mundo. Só assim podemos contribuir a construir a liberdade para todos e todas.

Como professora formadora da área de inglês foi encantador encontrar muitos dos conselhos e estratégias didáticas de hooks tipicamente presentes em aulas da Abordagem Comunicativa Intercultural Crítica (a abordagem que fundamenta os projetos pedagógicos curriculares dos campi da UNEB), exatamente pelo fato que há o objetivo primário em comum de incentivar a interação respeitosa e colaborativa entre os pares. A pedagogia da liberdade só pode ser alcançada se a professora se ‘auto-atualiza’ no sentido de se sentir bem com seu público e vice-versa, por isso há a necessidade de democratizar a sala através de muita discussão, abordando temas considerados significantes pelos/as alunos/as.

Desse modo, a abordagem dos temas e marcadores identitários se torna central. É, portanto, imperativo o uso de materiais didáticos afrocentrados e decolonizadores que possam contribuir para diminuir as diversas formas de opressão, dando voz a grupos marginalizados como os das comunidades LGBTQIA+. Outro aspecto do ensino comunicativo da língua inglesa que incentiva o respeito ao aluno/à aluna é a aplicação de um *Needs Analysis* que indaga sobre as necessidades linguísticas e os gostos e interesses de cada um, desse modo promovendo a escolha certa de temas e áreas linguísticas a serem abordadas.

Como parte da didática que promove a liberdade, a postura da professora e o modo que ela ensina são tão importantes quanto o material que utiliza. A professora precisa sair de trás de sua mesa em termos físicos e metafóricos e ir em encontro com as preocupações e questionamentos de sua turma. O ponto de partida de sua aula precisa contemplar a realidade e mentalidade dos indivíduos que formam a turma, dando uma atenção especial àqueles que frequentemente são negligenciados por sentarem-se no fundo da sala de aula, ou se manterem calados. Em suas estratégias e técnicas de ensino, a Abordagem Comunicativa oferece tais concepções.

Por exemplo, na abordagem de um texto, precisamos discutir as impressões da turma sobre os gráficos e o título para iniciar os processos essenciais de predição e inferência que fazem parte dos processos cognitivos da interpretação. O ideal é começar com tarefas típicas do cotidiano que casam bem com o gênero textual; as questões de compreensão podem partir das indagações dos/das alunos/as mesmo invés de ser impostas. Uma abordagem mais igualitária ao ensino da gramática é uma apresentação interativa e dedutiva, em que os alunos observam padrões ou erros presentes nos trechos de linguagem comunicativa apresentados. Desse modo, os/as alunos/as podem chegar a suas próprias conclusões sobre a forma de linguagem apropriada em contextos e registros diferentes, algo que em seguida precisa ser discutido e analisado.

Na sala comunicativa, o trabalho em pares e pequenos grupos é incentivado. Tal trabalho é monitorado enquanto a professora circula entre os/as alunos/as, tirando suas dúvidas e ajudando como

precisar, minimizando a distância entre docente e aluno/a e entre os/as discentes em si. Outra estratégia típica da sala de língua inglesa comunicativa que hooks destaca é o registro de jornais pessoais, que membros da sala devem escrever, colocando suas opiniões e impressões ao final da aula. Na aula de inglês, dependendo do nível da turma, pedimos que os alunos escrevam em inglês ou ao menos traduzam suas recordações para depois compartilhar com a turma. É outro modo de incentivar o desenvolvimento da própria voz de cada participante.

As sugestões de hooks dialogam fortemente com os conselhos didáticos de Paulo Freire e com a práxis reflexiva, que já se tornaram a base não só de práticas afirmativas de ensino, mas de práxis pedagógica em geral. Se queremos ser bem-sucedidos/as em nossos esforços de implementar ações pedagógicas afirmativas, se queremos agir para promover a liberdade, precisamos colocar nosso público-alvo, seus desejos e preocupações no centro do palco de nossas salas de aula. Durante e após cada aula, precisamos refletir criticamente sobre a reação dos/das alunos/as, sobre o desenvolvimento do processo e dos resultados. Se detectarmos problemas com nossa abordagem, nosso gerenciamento da turma, com o seu progresso e bem-estar ou com o material didático, precisamos estar dispostas a recomenciar, a mudar nosso posicionamento ou parar para discutir qual é o problema e encontrar meios de solucioná-lo. Assim, estamos *working together* na busca pela autonomia, liberdade e no combate às desigualdades e toda sorte de opressão.

3.3 AFROEC Afrocentrando o ensino de língua inglesa na UNEB de Santo Antônio de Jesus-BA

Antes de adentrar na experiência do AFROEC, projeto de extensão idealizado por mim Alyxandra Gomes Nunes, será necessário, a título de contextualização, apresentar os *nós* da questão que me motivou a proposta. Analisando o cenário das relações étnico raciais e a produção acadêmica na área da Linguística Aplicada, podemos afirmar que o Letramento Racial Crítico na formação dos professores(as) de língua estrangeira e sua implementação nas salas de aula em todo território nacional é a última fronteira da luta antirracista no Brasil. Esta afirmação pode causar estranheza a muitos, leigos ou não, mas para quem atua em sala de aula no chão da escola e na formação dos acadêmicos(as) licenciandos(as) em língua estrangeira, seja inglês, francês, espanhol, alemão, italiano, etc. isso é uma realidade e necessidade premente.

A pesquisadora, pioneira e decana neste campo do conhecimento, que entrecruza a Linguística Aplicada, os estudos de Relações Raciais, A Sociologia, professora Aparecida de Jesus Ferreira⁹, em

⁹O termo letramento racial crítico foi usado pela primeira vez em 2014 pela professora Aparecida de Jesus Ferreira e deste então, sua produção vem tomando corpo e mais relevância com a aderência de novas pesquisadoras e pesquisadores na área,

Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas (2014) afirma que o aporte teórico da Teoria Racial Crítica tem ajudado a compreender questões que entrelaçam raça, racismo, branquitude na trajetória e nas narrativas dos professores de língua estrangeira, em especial língua inglesa.

Assim sendo, a proposição de um projeto de extensão nasce da necessidade de produção materiais de sala de aula, sejam eles de natureza autêntica¹⁰, aqui entendemos material autêntico como aqueles que foram produzidos no meio de falantes nativos, sem a preocupação se eles seriam consumidos por falantes de outras línguas, ou por materiais que foram didatizados que reflitam a diversidade dos povos falantes de língua inglesa, cuja dominância não cabe mais apenas aos Estados Unidos e Inglaterra. O que não se reflete nos livros didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira para um mundo global. Basta que se avalie por alto, a constituição imagética dos referidos manuais, sejam eles de editoras nacionais ou internacionais. Facilmente encontramos de maneira desproporcional ilustrações, fotografias, desenhos e temas que em nada se relaciona aos interesses afro em volta do mundo. Isso, no mundo das Letras e do ensino de Línguas também é uma forma de apagamento dos sujeitos negros, afros.

Isto posto, lembramos que a Universidade do Estado da Bahia vem cumprindo as determinações contidas na Lei Federal nº10639-03¹¹ que obriga todas as instituições de Educação em seus diversos níveis. Mesmo, com a introdução de conteúdos de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos seus currículos regulares, percebemos em tempo, a lacuna que existe no que concerne esse debate na área de ensino de Língua Inglesa de forma estruturada, sendo que esta é a língua alvo deste projeto. No campus V, no curso de Letras com inglês, temos no nosso currículo uma disciplina sobre Literatura Africana em Língua Inglesa, a docente responsável por este componente sou eu professora Alyxandra Gomes Nunes. Desde 2011 então, os alunos deste campus têm aula que trata de introdução aos estudos africanos e à produção literária anglófono. Ainda assim, trata-se de uma carga horária única em todo currículo. Ficando de fora o debate étnico racial na área de ensino de língua inglesa, para estes mesmos alunos, no escopo da dita disciplina. Ao mesmo tempo, há que se ressaltar que o campo de estudo da relação entre raça, linguagem e língua estrangeira é bem recente no Brasil.

Pretendemos, com o ciclo inicial do projeto Afrocentred English Course (AFROEC), o de leitura, contribuir com subsídios epistemológicos, teórico-metodológicos, temáticos e informativos que orientem a formulação e reformulação criativa de materiais didáticos para o ensino em sala de aula; que o padrão

destacando-se na Bahia a professora Joelma Santos do IFBA-Simões Filho e o professor Gabriel Nascimento na Universidade Federal do Sul da Bahia.

¹⁰ Sobre material autêntico, leia o artigo *Using authentic material* (<https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-authentic-materials>) acessado em outubro de 2021.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.63 91.pdf](http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.63%2091.pdf)> Acesso em 20 fev 2021.

linguístico anglófono não apresente apenas o Canadá, Estados Unidos e Inglaterra. Nesse sentido, vamos ensaiar com as alunas, com base nas metodologias de ensino, a produção, execução e avaliação desses novos materiais, fortalecendo no futuro, direta ou indiretamente, algumas políticas acadêmicas voltadas para o ensino e pesquisa na área mencionada objetivando o seu aperfeiçoamento curricular diante das demandas criadas com a obrigatoriedade determinada pela Lei Federal 10639-03. Neste primeiro ano piloto do projeto, as aulas ficarão guardadas no ambiente *Google Classroom*, e no segundo ano, a intenção é tornar públicos os materiais produzidos pelas professoras monitoras para as aulas, seja através de publicação seja através de *blog* educacional.

Neste relato de experiência, o curso de Extensão, intitulado AfrocentricEnglishCourse (AFROEC), coordenado por mim, professora Dr.^a Alyxandra Gomes Nunes, tem por objetivo geral contribuir de modo assertivo para a implementação obrigatória da Lei 10.639/03 no curso de graduação Letras com Inglês, através da oportunização de alunas graduandas (e da comunidade extra-muros) em estudar e debater questões étnico e raciais vivenciadas no Brasil e no mundo Afro-Diaspórico através de seu campo de atuação que é a língua inglesa, ou "as línguas inglesas", o *World English*, ou *Englishes*. Através da pesquisa e elaboração de material didático autêntico numa perspectiva pedagógica afrocentrada e da realização de aulas de inglês com objetivo específico de conversar sobre temas atinentes à comunidade afrobrasileira e diaspórica. Com isso, intenciona-se levantar a consciência política sobre questões raciais no Brasil e no mundo e contribuir para a tomada de consciência e subjetividades raciais. Acreditamos que com isso, atingiremos a comunidade extramuros da universidade com aulas de inglês em nível intermediário, elaboradas cuidadosamente dentro das metodologias internacionais e contribuir para seu aperfeiçoamento na língua.

A primeira justificativa para a proposição desse projeto é que ele, ainda que inicial, tentativo, e pequeno, o mesmo é pensado e estruturado para agir localmente dentro das estruturas da Universidade do Estado da Bahia e ajudar a mudar estrutura global. Para usar a ideia de Walter Mignolo de local e global se retroalimentando em projetos que somam, modificam mentalidade na vida de pessoas ordinárias. Segundo ele vai ajudar a ir na contra margem do epistemicídio negro em sala de aula, e isso é muito premente no ensino de inglês, um curso elitista, onde quer que exista, mesmo na Uneb, uma universidade que preza pela diversidade e igualdade. Quando avaliamos os diferentes materiais didáticos de ensino de língua inglesa, tanto aqueles produzidos por editoras nacionais ou internacionais, percebemos que há uma ausência de temas relacionados à realidade da população negra brasileira e afro global. Esse fato, acaba por gerar uma lacuna na formação das futuras professoras licenciadas. Além do mais, quando paramos para analisar a relação entre globalização, educação e conhecimento geral, verificamos que atualmente o

acesso à tecnologia faz-se necessário para a formação desse cidadão para além de suas fronteiras locais, e para que tanto se opere, a capacidade de comunicação em língua inglesa é necessária.

Ora, no que diz respeito à internacionalização das universidades, por exemplo, um dos maiores entraves, segundo o professor Isaac Almeida de Medeiros (UFBP) nesta língua, pouquíssimos têm certificações internacionais, como Toefl, Michigan, Cambridge, etc. Essas fronteiras fluidas internacionais, sejam elas acadêmicas ou não, englobam populações diversas, e o acesso a essa diversidade pode também ser feito através da sala de aula de inglês, ou de qualquer outra língua estrangeira. Nosso papel enquanto educadores de língua estrangeira é o de transitar por esses mundos com olhos de ver e ouvidos de ouvir, e trazer nossos alunos para mais perto desse lugar, sem a lente do exotismo.

Acreditamos, que os educandos de inglês devem ter acesso a um conteúdo mais diversificado da nossa realidade. Uma questão fundamental para desmontarmos a mentalidade racista eurocêntrica brasileira passa pela educação das Relações Étnico e Raciais, logo oportunizar as nossas alunas de ter acesso formal, didático, em sala de aula, a tal conteúdo somente irá fortalecer a nossa luta antirracista, que é de interesse de todos em nossa sociedade. As aulas serão oportunas para os discentes, para as alunas monitoras voluntárias e para os alunos da comunidade extra muros matriculados no curso de extensão de inglês.

Tendo em vista o caráter nuclear da Componente Curricular Língua Inglesa em todo curso de Letras com Inglês no Campus V, o qual prima pela prática incessante de treino do input de língua inglesa adquirida em sala de aula, e por entender a relevância em se refletir sobre a formação do profissional de Letras Língua Inglesa e Literaturas nos dias atuais, contribuindo com a elaboração de propostas pedagógicas condizentes com as reais necessidades do panorama educacional, entendemos que é de relevante importância a presença dos monitores voluntários para auxiliar no desenvolvimento das atividades dessa inovadora proposta de extensão. O ideal seria termos mais alunos recebendo bolsa, mas diante do recuo financeiro vivido no Estado da Bahia e no Brasil em época de pandemia, não há.

Atualmente, novembro de 2021, o projeto conta com o trabalho intelectual de 4 monitoras, sendo uma bolsista pela PROEXT e outras três voluntárias extremamente comprometidas com a sala de aula. São elas Poliana Peixoto, Juliana Lima, Márcia Santos e Jessica Santana. Por enquanto, a aluna Poliana está responsável por nossas redes sociais, ela integrou no mês de outubro a equipe por conta da saída de Juliana Lima dos sistemas remunerados, as outras três monitoras são responsáveis pela sala de aula. As turmas foram divididas em Conversação, com Juliana Lima. *Grammar in focus* com Jessica Santana e Inglês Instrumental, com Márcia Santos.

A metodologia usada no curso tem sido a Educação a Distância, com um modelo de aulas ao vivo e *online*, enquanto durar a pandemia de COVID19. Usamos as plataformas de chamada *Zoom e Meets*; o ambiente *Google Classroom* como organizador do material para as diferentes salas. Os temas a serem debatidos serão escolhidos com os alunos, de acordo com seus interesses e, também após análise de manuais didáticos disponíveis. A priori, alguns exemplos de temas para as aulas, que podem aparecer são: na unidade de países, apresentar outros países do mundo, africanos e caribenhos, onde se fala inglês e trazer um pouco dessa cultura para sala de aula. Ou podemos discutir os poderes da branquitude e a dificuldade da branquitude brasileira se enxergar como privilegiada, o *White privilege* é fundamental ser discutido.

Em alguma unidade quando formos estudar um item clássico: 'Describing people', vamos incluir nesse item pessoas de outras etnias, cabelos crespos e suas idiossincrasias, porque ainda em sala de aula, a menina preta ouve tanto do professor quanto dos colegas que ela tem cabelo de bombril, cabelo de casa de marimbondo. Isso não pode mais passar despercebido pelo professor de inglês, por exemplo. Quando falarmos de regiões do mundo e falarmos da África, não se pretende focar em animais do safári. E assim vamos repensando o que debater. Madona é ótima, mas vamos falar de Beyonce e de seu filme *Black is king*, por exemplo. Isso será debatido extensivamente com as monitoras.

A programação para este curso de extensão é de se desenvolver em etapas ao longo do ano de 2021. No primeiro semestre, pesquisamos material teórico nas áreas de Ensino de Língua Inglesa, Currículo Afro Centrado, Teorias do Afro Centrismo, Pensadoras/es afro centrados, Racismo e Linguagem, Racismo e Material didático. Faremos um levantamento bibliográfico da área específica de inglês, artigos, livros, teses e dissertações e material em áudio visual. A participação das monitoras envolverá leitura crítica do material teórico, compreensão de o que seja um currículo afrocentrado, o que seja afrocentrismo, lendo a fonte principal, Molefe Kete Asante e seus pensadores brasileiros Katiuscia Ribeiro e Renato Nogueira¹². Essas alunas irão auxiliar na elaboração de atividades propostas para o nível intermediário de Língua Inglesa e na elucidação de dúvidas concernentes à temática referida; co-elaboração de exercícios e práticas online para os alunos das referidas turmas. Além de reuniões quinzenais de avaliação, elas receberão orientação constante da professora coordenadora e de suas próprias colegas, além de analisarmos o *feedback* que recebemos dos alunos em aula.

Conquanto, durante o desenvolvimento das atividades de monitoria *online*, torna-se importante ressaltar que não deverá haver a dissociação entre ensino e realidade, e, que a garantia disto está inter-relacionada com nosso objeto de estudo onde se visa a unidade teoria e prática. Assim sendo, tem-se um contexto relacional entre prática-teoria prática, sendo importante para a formação do professor de língua e

¹² NOGUEIRA, RENATO. Afrocentricidade e Educação. In: **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, 2010.

literaturas de língua inglesa. Pois, orienta a formação do conceito de unidade, ou seja, teoria e prática [relacionadas], não apenas justapostas, dissociadas.

Neste segundo semestre de 2021, colocamos em prática o que planejamos no primeiro, e abrimos as turmas gratuitas e online, com uma chamada oficial no site da UNEB/*Campus V*. Nossa intenção era de ter um total de 60 alunos, e tivemos em 3 dias de inscrição aproximadamente 140 inscrições, o que nos alertou para encerrar as mesmas e fazer de imediato uma seleção, e ao cabo, decidimos por 25 alunos por turma, e o contingente que não conseguiu a vaga ficou em lista de espera.

De posse de um certo arcabouço teórico, um dos aspectos que iremos desenvolver na monitoria junto com a aluna regente será dar uma maior atenção à orientação das Leis 10.639/03 e 11.645 que direcionam a introdução de estudos sobre a África, Negro e as questões indígenas em sala de aula. A professora Joelma Santos, em sua pesquisa nos alerta que a área de inglês, nos Institutos Federais, nas escolas, nas universidades vem negligenciando a implementação desse currículo de acordo com a lei. Ele é inexistente na prática de inglês na Bahia, e no resto do Brasil também.

Buscar desenvolver as habilidades de comunicação do aluno de nível intermediário com mais atividades que tenham como foco a questão étnico racial que podem ser encontradas em sala de aula de um professor já em prática docente. O espaço de aprendizagem de língua inglesa também compreende espaço de luta antirracista. Por exemplo, nas unidades iniciais das aulas de idiomas, o que se estuda? Greetings, alfabeto, números básicos, dizer o nome, dizer de que país você é. Isso focado na função comunicativa da unidade didática. Com isso no horizonte, não vamos reproduzir os materiais em que tem somente um Katie branca dos Estados Unidos, Ken um Japonês em intercâmbio, Bob um canadense de férias e a famosa Karen da Nova Zelândia. Nós vamos trazer Jamal da Nigéria, vamos trazer Olana da África do Sul, vamos trazer Trícia da Jamaica, e quando eles se apresentarem, vão também contar a história de seus nomes, suas relações com suas famílias, etc. (isso é só um exemplo, tudo vai depender da criatividade dos alunos na elaboração do material).

No que diz respeito diretamente aos impactos acadêmicos e sociais desta primeira versão do curso de Extensão AFROEC, espera-se que as reflexões e informações resultantes dessa ação extensionista impactem, positivamente, na prática de ensino refletivo do Colegiado de Inglês no Campus V muito diretamente, que os docentes e discentes comecem a compreender que temos uma oportunidade cotidiana política de influenciar positivamente os educando na disciplina de Língua Inglesa, e que não podemos carregar mais o estereótipo de curso alienado e alienante, e que a batida imagem de 'The book isontheatable' tem que morrer ou ser ressignificada, Qual livro está sobre a mesa? Quem escreveu? Qual importância? Qual seu impacto nos leitores, etc.

Com a perspectiva de um ponto de vista mais amplo e de médio prazo, os resultados desse projeto de extensão, servirá como subsídios para mudanças curriculares, nos curso de Letras com Inglês, e poderão contribuir tanto para a ampliação dos conhecimentos sobre o negro no Brasil, na África e na Diáspora, assim como para o aperfeiçoamento de concepções teórico-metodológicas afinadas com a diversidade e especificidades dos diversos países que compõem este imenso continente e suas relações de novo, globais, de norte a sul. Acrescente-se a isso a possibilidade de ampliação do entendimento das singularidades culturais e civilizatórias da população negro brasileira, haja vista a inegável invisibilização (e até um epistemicídio) da imagem e das histórias negras nos livros e manuais de ensino de inglês, Brasil e mundo afora. A última afirmação em nível mundial de material respalda-se na análise de materiais didáticos de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira, nos quais o padrão branco de modelo impera, normalmente com *White people's problems* (problema de gente branca).

Até o presente estágio de implementação do projeto, podemos afirmar que os resultados iniciais observados poderão subsidiar os gestores educacionais e autores de livro e professoras, quem afinal está na outra ponta, no chão da escola, no cumprimento mais eficaz e célere das determinações contidas na Lei Federal nº 10.639/03. Lei essa, nunca é demais repetir, que inclui no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente vigente, a obrigatoriedade das escolas da Educação Básica, públicas e privadas, incluírem nos seus currículos os conteúdos da História da África e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Tudo isso pra dizer que é possível ser anti-racista na sala de aula de inglês e esperamos contribuir pra isso com o nosso projeto de extensão.

E por último, esperamos que a comunidade extra muro e nossos alunos se beneficiem das conversas e debates sobre questões negras locais e globais; que os alunos saiam com maior consciência da questão afro racial brasileira e internacional, e que os licenciados tenham contato com os problemas das relações raciais no Brasil e no mundo; finalmente, nosso desejo é que o público externo à Universidade tenha praticado inglês com conteúdo afrocentrado.

A compreensão teórica e a práxis pedagógica dentro daquilo que entendemos por letramento racial crítico deve ser o fio que conduz os trabalhos do AFROEC. Para que isso aconteça no chão da escola, acreditamos que as jovens professoras e professores devem ter tido acesso a esse conhecimento e a esse arcabouço ao longo de sua formação docente. A atuação do professor, como já mencionado, é o chamado chão da escola, e neste ambiente vários outros atores entram em convívio mútuo por aproximadamente 15 anos de vida escolar até o final do ensino médio. Haver professores críticos de sua práxis é muito importante para a quebra de ciclos racistas, de práticas, de falas e atitudes racistas. Andamos, ao longo do desenvolvimento em curso do projeto piloto AFROEC *pari passu* com o conceito de Letramento Racial Crítico desenvolvido em diversos artigos pela pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, conceito esse

que nos direciona a não somente saber que o racismo existe, mas a que tomemos atitudes diante de situações do cotidiano escolar em que o racismo se manifesta, não podemos deixar passar em branco as recusas de alunos evangélicos de participar de atividades de leitura em sala de aula, de uma leitura dramática de contos de orixás (por preconceito que vem do aluno e da família), não se pode permitir que os alunos fiquem chamando mais um e outro de *ugly monkey*, ou que professoras pintem alunos brancos de preto pra encenar um ato da escravidão, ou mesmo que se ilustre um cabelo *black power* numa atividade de artes com palha de aço Bombril (e isso acontece com mais frequência do que imaginamos !). Tanto Paulo Freire, quanto Magda Soares (2000) já deixaram explícito em seus livros que há uma diferença crucial entre o indivíduo alfabetizado e letrado. O letramento via de regra é um segundo estágio após a alfabetização, e um estado de permanente vigilância linguística em atenção plenas aos significados das letras, palavras, ações; porque o racismo violenta nossos alunos no ambiente escolar, e quem deve estar ali para protegê-lo é o professor com sua bagagem crítica e perspicaz do racismo à brasileira.

4. Entrelaçando as pontas para concluir

Até o momento, todos os projetos apresentados encontram-se em andamento, exceto o subprojeto do PIBID, interrompido devido as mudanças na política da CAPES que passou a priorizar os subprojetos de língua portuguesa e matemática, considerados prioritários. Para além dos inúmeros pontos de convergência nas propostas, tanto na concepção, na fundamentação teórica e epistemológica e nos modos de execução, as experiências relatadas através dos projetos, carregam o trauma da incerteza de grande parte das iniciativas que são financiadas e desenvolvidas como atividades extensionistas. Eles existem temporariamente, não pertencem ao núcleo obrigatório da matriz curricular e dependem do orçamento da universidade para o seu fomento através de bolsas e recursos financeiros.

Entendemos, portanto, que essas são pontas difíceis de enlaçar, mas não impossíveis. A continuidade desses projetos depende de financiamento, de renovação de bolsas, de reedição de editais, e possuem prazo de validade. Nós sabemos também o quanto é difícil tocar um projeto sem o apoio institucional mínimo, apenas com o trabalho voluntário de estudantes que em sua grande maioria estão em dificuldade socioeconômica. Dito isso, fica o desafio de pensar meios de garantir a continuidade desses projetos e torná-los permanentes visto que, comprovadamente, apresentam resultados e relevância social. Cabe ressaltar ainda que as experiências apresentadas a partir de seus projetos não estão voltados para o desenvolvimento econômico, para o mercado, para o capital, e sim para a promoção de vidas. Nesse sentido, nos reconhecemos como promotores de vida.

Acreditamos que todo o processo de curricularização da extensão precisa vir, pelo menos no que se refere aos temas abordados, amparada por uma política de apoio financeiro e incentivo a propostas e

programas mais duradouros e integrados com a universidade e com a sociedade. No entanto, é importante ressaltar que em se tratando de temáticas tão caras e eivadas de disputas políticas e ideológicas, foi justamente, graças a extensão que nossas iniciativas puderam florescer.

Seria a curricularização da extensão uma possibilidade de ampliar a discussão dessas temáticas? Chega o momento de discutirmos esse lugar da extensão como porta dos fundos da universidade e, conseqüentemente, das temáticas trabalhadas em nossos projetos. A imagem da porta dos fundos nos veio como metáfora para problematizar o próprio lugar da extensão nesse modelo de universidade operacional, ou seja, para pensar o lugar mesmo dessas discussões nos nossos currículos. No caso de nossas experiências essa foi a porta que encontramos. Cabe nos indagar que outras portas ainda temos que abrir para adentrar nos currículos? Qual o lugar nos nossos currículos para discutir, pesquisar, intervir a partir de temas como gênero, sexualidade, raça, etnia e classe?

Num futuro a médio prazo, é plausível rever nossas ementas acadêmicas do curso de Letras, relacionando-as à luta antirracista, antissexista, anti-homolesbotransfóbica, a partir de nossos pequenos nichos, reiteramos que acreditamos na lógica de agir localmente e colaborativamente e pensar globalmente. O projeto de Ensino de Inglês afrocentrado, os letramentos críticos para e pelas diferenças têm como impacto principal levantar a consciência daqueles que usam a língua inglesa como profissão, no caso licenciandas(os) de Letras com Inglês da UNEB, e do público em geral. Esperamos que nossos alunos e alunas cheguem ao fim do projeto, das aulas, com mais consciência linguística, algum letramento racial e entendam sobre o racismo, o sexismo, a lesbohomotransfobia e suas diversas formas de opressão.

A nossa intenção é que num futuro a médio prazo, as consciências dos professores de língua estrangeira sejam tocadas pela ideia de que não existe neutralidade no ensino de línguas, que muito pelo contrário, ao estarmos inseridos num mundo de sentimento antinegro global, esse racismo seja igualmente replicado em sala de aula de inglês. Logo, docentes e discentes dos Cursos de Letras precisamos desenvolver consciências e subjetividades com ímpetos antirracistas também. Não há mais tempo de se aceitar um curso de inglês inosso e insípido, de base extremamente elitista e classista, que repete semestralmente o bordão de que os alunos devem entrar no curso já sabendo inglês, ora, isso é pedido em licenciatura de Grego, Latim, Espanhol, Alemão, Russo?

Não. Mas, via de regra, os docentes de inglês acreditam acriticamente que estão certos, e não enxergam que para uma família padrão brasileira, pagar 300,00 por mês pra um filho estudar inglês em escola particular de idiomas é 'insonhável' e impraticável, logo isso não está presente no horizonte educacional e planos de futuro dessa família, aliás, que família de classe baixa planeja a vida dos filhos? Vão vivendo de acordo com a maré. Isso precisa acabar imediatamente. Ter acesso a um ensino de língua estrangeira de qualidade deve ser considerado um direito e uma questão de equidade e justiça linguística,

pois, já sabemos que ter no currículo uma língua global como o inglês é um diferencial social e cultural, que pode estabelecer pontes numa aldeia global ou que sua ausência pode implodir conexões que resultariam em avanços para a humanidade, à produção e ao acesso ao conhecimento.

Concluiremos retomando a ideia de utopia, colaboração e experimentação como estratégia de reinvenção e transgressão que povoaram nossas narrativas de desejo de mais-vida e ações mais efetivas e produtoras. Insistimos na defesa de um fazer colaborativo na produção de conhecimentos, fortalecendo tanto as redes visíveis quanto as invisíveis, afetivas e institucionais. Nossas práticas pedagógicas precisam se comprometer com uma ética partilhada, uma construção política encarnada com a descolonização do pensamento e a geopolítica do conhecimento. Que possamos sempre lançar mão de estéticas outras, potencialidades na/para a formação e transformação humana, no compromisso de fazer ciência com docência e docência com ciência, colocando em suspenso não só o próprio estatuto da ciência como o da educação.

Referências

- CHAUI, Marilena. *Contra a universidade operacional e a servidão voluntária*. UFBA, Salvador, 2016. Intervenção realizada no Congresso da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/conhe%C3%A7a-palestra-contra-universidade-operacional-e-servid%C3%A3o-volunt
- FINNEY, Denise. The ELT Curriculum: A flexible model for a changing world In: RENANDYA, W.; RICHARDS, J. (Eds) *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 2006. Ch. 7. p. 69-79.
- GALEFFI, Dante. A. *Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar*. Salvador: Quarteto, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martin Fontes, 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2003.
- MORRISON, Toni. *Recitatif*. 1983. Disponível em: https://www.cusd80.com/cms/lib/AZ01001175/Centricity/Domain/1073/Morrison_recitativessay.doc.pdf
- MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.
- NASCIMENTO, Clebemilton. *Tecendo leituras, (re)construindo identidades: o lugar das diferenças no ensino-aprendizagem da língua Inglesa*. In: GOMES, A. L.; FIGUEIREDO, C. S.; SALES, M. A. Salvador: EDUNEB, 2016.

NASCIMENTO, Clebemilton. *A gestão encarnada do conhecimento acadêmico-científico: cartografias de grupos de pesquisas em gênero, sexualidades e queer na Bahia (2009-2019)*. Tese de doutorado em Difusão do conhecimento. Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, J. L. *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ROCHA, José Claudio. *A reinvenção solidária e participativa da universidade*. Um estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil. Salvador: EDUNEB, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. *Não há inimigo pior do conhecimento que a terra firme*. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, S. Paulo, v.11, n.1, 189-195, maio de 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000