



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO**  
**E LINGUAGENS - PPGCEL**

ALINE DE SOUZA SANTOS

**ENSINAR PARA RESISTIR: PROPOSTA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO**  
**DE UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA NO BAIRRO DO**  
**URUGUAI EM SALVADOR - BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA  
2024

ALINE DE SOUZA SANTOS

**ENSINAR PARA RESISTIR: PROPOSTA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO  
DE UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA NO BAIRRO DO  
URUGUAI EM SALVADOR - BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA  
2024

S233e Santos, Aline de Souza.

Ensinar para resistir: proposta didática para construção de um ensino crítico de língua Inglesa no bairro do Uruguai em Salvador - Ba. / Aline de Souza Santos, 2024.

99f.

Orientador (a): Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de

Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da

Conquista, 2024.

Inclui referências: f. 85– 89.

1. Educação linguística crítica. 2. Decolonialidade. 3. Resistência - Uruguai. I. Silva, Kleber Aparecido da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

ALINE DE SOUZA SANTOS

**ENSINAR PARA RESISTIR: PROPOSTA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO  
DE UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA NO BAIRRO DO  
URUGUAI EM SALVADOR - BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

APROVADA POR:

Kleber Aparecido da Silva

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB)

(ORIENTADOR)



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC – SP)

(EXAMINADORA EXTERNA)

Fernanda de Castro Modl.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda de Castro Modl (UESB)

(EXAMINADORA INTERNA)

## AGRADECIMENTOS

*Je ne regrette rien.*

Quero agradecer à Aline criança, pois permanecemos juntas em nossos sonhos, mas, como nenhum ser humano é uma ilha, preciso agradecer àqueles que cruzaram meu caminho durante a minha jornada, o primeiro agradecimento vai para meu orientador Kleber Aparecido por não desistir de mim quando eu mesma já tinha desistido. Nossos caminhos se cruzaram em 2019 e o que eu posso dizer é que estava escrito. Obrigada por mostrar que a academia também pode ser o lugar de mulher preta e favelada.

Agradeço também aos meus colegas de mestrado, à minha colega Helen, à Amanda por me acolher, à Ana Maria pela simpatia e amor, à colega Cris por me deixar entrar em sua vida, agradeço ao colega Jade por partilhar comigo as agruras e desesperos, aos colegas do grupo GECAL tão bem administrado pelo nosso querido “Klebinho”, ao colega Lauro pela sabedoria, à colega Helenice por me ouvir e orientar com leituras e sabenças.

Nessa jornada, diversos professores me ensinaram pela prática o caminho do amor e me deram sentido para continuar; agradeço, então, aos meus professores do mestrado, à professora Fernanda Modl, por mostrar-se empática no meu momento de dor e por torcer para o meu sucesso; ao professor Diógenes, por me ensinar que a paciência é mais que uma virtude, é uma forma de se importar. Agradeço à professora Rosinda por segurar minha mão na reta final deste trabalho e agradeço ao professor Kleber por colocá-la em minha vida.

Agradeço à minha irmã de coração Fernanda, à minha sobrinha Lavínia, à minha irmã Mozânia, pelo amor e dedicação, agradeço a Rodrigo, pois, sem seu exemplo de garra, eu não continuaria; agradeço à Miléia pelas conversas.

Agradeço a Iuri, apesar de ter me deixado tão precocemente, sou grata por você ter me aceitado e ter me mostrado as melhores coisas da vida. Agradeço por te me presenteado com uma nova família através da figura de sua mãe, Jô, seu irmão, Netinho e Maria.

Agradeço também ao meu coração fora do peito: minha família. Agradeço à minha tia Bida, por todo investimento e por toda dedicação, este trabalho é fruto do nosso amor; agradeço à minha sogra, dona Cida, por me acompanhar em todo processo, acordar de madrugada e não ir dormir enquanto eu não chegasse. Agradeço ao amor da minha vida,

Gilberto, por literalmente me reerguer quando precisei me apoiar alguém, agradeço por permanecer ao meu lado nos piores momentos da minha vida, por enfrentar tudo e todos para me ver sorrir, por me colocar para dormir, por se transformar em travessia para eu poder passar. Por deixar eu ser morada quando eu precisei me abrigar. Agradeço à minha mãe Ângela Rita, que não está mais entre nós e nem vai ver nosso sonho se realizar, mas sei que de lá de cima ela está dizendo: “eu sempre soube, Liu”. Agradeço à minha prima Monalisa, ao meu tio Jair que nos deixou ano passado, agradeço ao meu irmão Thiago por ser a razão do meu viver e essa realização ser nossa realização.

Agradeço aos meus filhos de quatro patas por me acolherem e me fazer ter um motivo para continuar essa jornada, especialmente ao meu pequeno Banzé que ficava ao meu lado e amparava minhas lágrimas enquanto eu escrevia este trabalho.

Agradeço ao bairro do Uruguai, onde nasci, por me proporcionar a possibilidade de escrever este trabalho: foi andando nas suas ruas que aprendi a ser quem eu sou e hoje posso escrever no rol da academia a sua história.

Por fim, agradeço à vida por me mostrar que, como sei pouco e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteira, e, mesmo que meu pecado tenha sido me doar à vida, como já dizia a letra dos Racionais: estou há 35 anos “contrariando às estatísticas”.

*Ao amor da minha vida, dona Ângela (in  
memorian), daqui até a eternidade, nossos  
destinos foram traçados na maternidade.*

## RESUMO

Amparada na visão de escrevivência (Evaristo, 1992), tendo resistência como a palavra que, não só intitula este trabalho, mas serve de epistemologia para discutir sobre as dificuldades enfrentadas por professores no desenvolvimento de um ensino crítico e seus desafios, utilizando a docência como maneira de resistir, que esta pesquisa se corporificou. Este estudo foi baseado na ideia da educação libertadora que tomou *corpus* com Freire (1987, 1967), mas também foi defendida por Hooks (2013). É a partir dessa encruzilhada de saberes que surge esta pesquisa que objetiva atualizar, via elaboração didática, com proposta de atividade de inglês voltada a alunos do Ensino Fundamental II que integram a comunidade do Uruguai, em Salvador, Bahia, auxiliando-os, assim, a visualizar o estudo de língua(s) como um mecanismo de resistência e reexistência. A fim de atingir esse objetivo, esta pesquisa pretende, mais especificamente, analisar dados socioeconômicos do bairro do Uruguai, a fim de fornecer base para a construção de uma educação linguística crítica em consonância com a realidade apresentada nos dados. Além disso, devolver à comunidade do Uruguai em Salvador uma réplica didática que atravesse os alunos, especialmente àqueles integrantes do Ensino Fundamental II, e auxilie-os na superação de barreiras condicionadas pela realidade da qual eles fazem parte. No que tange à metodologia utilizada, ela é de cunho qualitativo (Denzel; Lincoln, 2006; Flick, 2009; Hughes, 1990) e interpretativista. O método de investigação escolhido para compor foi a pesquisa documental (Gil, 2002; Leffa, 2006; Yin, 2002). Após a análise dos documentos oficiais, foi possível inferir que, devido aos processos de invasão que culminaram no surgimento da região do Alagados e, posteriormente, à sua divisão no bairro do Uruguai, a região do Uruguai foi/tem sido negligenciada no que tange às políticas públicas e isso acarretou em índices baixos de Índice de Desenvolvimento Humano, pois quase metade da população não frequentou as etapas básicas da educação regular. Além disso, a população oriunda do bairro possui dificuldades em se identificar como povo negro. Posto isso, a proposta pedagógica elaborada foi pensada nessa análise e focou em uma educação que consiga discutir as condições dos jovens que integram as escolas do bairro e empoderar esses jovens para reconhecer e resistir às condições impostas pelo racismo, tudo isso intermediado pela língua inglesa.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Educação linguística crítica; Escrevivência; Resistência; Uruguai.

## ABSTRACT

Supported by the view of “*escrevivência*” (Evaristo, 1992), with resistance as the word that not only titles this work, but serves as an epistemology to discuss the difficulties faced by teachers in developing critical teaching and its challenges, using teaching as a way of resisting, that this research was embodied. This study was based on the idea of liberating education that took shape with Freire (1987, 1967), but was also defended by Hooks (2013). It is from this crossroads of knowledge that this research emerges, which aims to update, through didactic elaboration with a proposal for an English activity aimed at students of Elementary School II who are part of the Community of Uruguai, in Salvador, Bahia, thus helping them to visualize the study of language(s) as a mechanism of resistance and re-existence. In order to achieve this objective, more specifically this research intends to analyze socioeconomic data from the Uruguai neighborhood in order to provide a basis for the construction of a critical linguistic education in line with the reality presented in the data. In addition, to give back to the Uruguai community in Salvador, a didactic replica that reaches students, especially those in Elementary School II, and helps them overcome barriers conditioned by the reality of which they are part. Regarding the methodology used, it is qualitative (Denzel; Lincoln, 2006; Flick, 2009; Hughes, 1990) and interpretive. The research method chosen to compose this work was documentary research (Gil, 2002; Leffa, 2006; Yin, 2002). After analyzing the official documents, it was possible to infer that due to the invasion processes that culminated in the emergence of the Alagados region and subsequently its division into the Uruguai neighborhood, the Uruguai region was/has been neglected in terms of public policies and This resulted in low Human Development Index, almost half of the population did not attend the basic stages of regular education, in addition, the population from the neighborhood has difficulty identifying themselves as black people. That said, the pedagogical proposal developed was designed in this analysis and focused on an education that can discuss the conditions of young people who are part of the neighborhood's schools and empower these young people to recognize and resist the conditions imposed by racism, all of this mediated by the English language.

**Keywords:** Decoloniality; Critical linguistic education; *Escrevivência* Resistance; Uruguai.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alagados .....	25
Figura 2 - Mapa de Alagados datado de 1930 .....	26
Figura 3 - Irmã Dulce na região de Alagados na década de 40 .....	27
Figura 1 - Relação de escolas do bairro do Uruguai por etapas da educação básica.....	27
Figura 5 - Recorte das preocupações da Linguística Aplicada Crítica.....	35
Figura 2 - Conceitos das palavras educação, Linguística e crítica.....	38
Figura 7 - Tyre Nichols .....	41
Figura 8 - Vídeo do ataque a Tyre Nichols .....	41
Figura 9 - George Floyd .....	42
Figura 10 - Vídeo do ataque a George Floyd .....	42
Figura 11 - Manchete do jornal Folha de São Paulo anunciando o AI-1 em 1964 .....	50
Figura 12 - Mulheres da laje, fundadoras e idealizadoras da escola comunitária Luiza Mahin.....	53
Figura 13 - Moradores do Uruguai ajudando na construção da escola Luiza Mahin .....	54
Figura 14 - Manchete do Jornal a Tarde.....	56
Figura 3 - Variáveis da pesquisa documental.....	61
Figura 4 - Evolução urbana de Itapagipe.....	66
Figura 17 - Ocupação de Alagados em 1973.....	67
Figura 18 - Ocupação de Alagados em 2017.....	67
Figura 5 - Bairro do Uruguai, 2021.....	68
Figura 6 - IDH da cidade de Salvador.....	72
Figura 7 - IDH do Estado da Bahia.....	72
Figura 8 - Canal do Bate-estaca (trecho final) no Uruguai.....	73
Figura 9 - A borboleta que esbarra em espinhos rasga as próprias asas.....	78

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Percentual da população do Uruguai por raça.....	69
Gráfico 2 - População não alfabetizada acima de 15 anos no bairro do Uruguai.....	74

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Principais fontes documentais.....	62
Tabela 2 – Índices demográficos do bairro do Uruguai.....	69
Tabela 3 - IDHM do bairro do Uruguai.....	71

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – PREPARANDO A TRANÇA</b> .....	13
1.1 ABRINDO CAMINHOS .....	13
1.2 ESCOPO E ELUCUBRAÇÃO DA PESQUISA .....	16
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	17
<b>1.3.1 Pessoal: sobre o que me move, sobre a vida</b> .....	17
<b>1.3.2 Social e científica: pretagogia para empretecer os referenciais</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 2 – RAÍZES</b> .....	22
2. 1 ABRINDO OS CAMINHOS .....	22
<b>2.1.1 Alagados: onde tudo começou</b> .....	23
<b>2.1.2 O uruguai que não fala castelhano: origem e história</b> .....	25
2.2 ESCOLAS DO BAIRRO .....	26
<b>2.2.1 Escolas da rede municipal</b> .....	26
<b>2.2.2 Escolas da rede estadual de ensino</b> .....	27
<b>CAPÍTULO 3 – DESEMBARAÇANDO OS NÓS</b> .....	28
3.1 ABRINDO OS CAMINHOS .....	28
3.2 LINGUÍSTICA APLICADA, DE ONDE VIEMOS? .....	30
<b>3.2.1 Linguística Aplicada: novos rumos</b> .....	32
<b>3.2.2 Linguística Aplicada crítica, para que e para quem?</b> .....	33
3.3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	37
<b>3.3.1 Educação Linguística Crítica: (des)(re)construindo Sentidos</b> .....	41
3.4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS INTERESSES...43	
3.4.1 ARMADA DE ALFABETO: ENSINAR PARA RESISTIR.....	52
3.4.2 RESISTIR PARA EXISTIR: A QUEBRADA TÁ CASTELANO .....	56
<b>CAPÍTULO 4 – COMO TECEMOS ESSA TRANÇA?</b> .....	59
4.1 ABRINDO OS CAMINHOS .....	59
<b>4.1.1 Natureza da pesquisa</b> .....	59
<b>4.1.2 Pesquisa documental</b> .....	60
<b>4.1.3 Fontes de documentos</b> .....	61

<b>CAPÍTULO 5 – URUGUAI: DADOS SOCIOECONÔMICOS .....</b>	<b>64</b>
5.1 AS FONTES .....	64
5.1.1 ObservaSSA.....	64
5.1.2 Plano de bairros de Itapagipe.....	64
5.1.3 Compreensão do território.....	65
5.1.4 Aspectos demográficos e socioeconômicos.....	68
5.1.5 Índice populacional por raça e gênero.....	69
5.1.6 Índice de Desenvolvimento Humano.....	69
5.1.7 Acesso à saneamento básico.....	72
5.1.8 Acesso à educação.....	74
5.2 RESULTADO DA ANÁLISE.....	76
<b>CAPÍTULO 6 – PERCALÇOS DA PESQUISA.....</b>	<b>78</b>
6.1 ABRINDO OS CAMINHOS.....	78
6.1.1 Aláfia.....	79
6.1.2 A borboleta que esbarra em espinhos rasga as próprias asas.....	79
6.1.3 Atunbi.....	80
<b>CAPÍTULO 7 – TRA(N)ÇANDO CAMINHOS.....</b>	<b>81</b>
7.1 POSSIBILIDADES DE DISCUSSÕES.....	81
7.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA.....	82
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO A - Sequência didática.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO B – Desenvolvimento das aulas da sequência didática.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO C – Culminância da sequência didática e sugestão de conteúdos.....</b>	<b>97</b>

## CAPÍTULO 1 – PREPARANDO A TRANÇA

### 1.1 ABRINDO CAMINHOS

*"A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos". Evaristo (2007, p. 21)*

Os primeiros estudos concebiam a Linguística Aplicada (doravante LA) apenas como uma ciência responsável por aplicar os conceitos da teoria, ou seja, da Linguística, somente em meados da década de 1950, a nível mundial, e década de 1990, no Brasil, é que a LA apresenta novos rumos de pesquisa que refuta o modelo cartesiano e positivista de pesquisa, que separa o sujeito do objeto sem considerar as implicações sociais nessa relação, com o avanço da Linguística Aplicada Crítica os estudos sob o guarda-chuva da LA tornam-se uma atividade político-ideológica. Sai a visão dicotomizada de sujeito e objeto para dar lugar a um sujeito que se funde com a realidade que o cerca. Com a compreensão de que a língua agencia a construção de “projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso” (Brasil, 1998, p. 28), as discussões sobre a necessidade de construção de um ensino de língua crítico passou a vigorar entre os linguistas aplicados e os atores sociais envolvidos neste processo de ensinagem de língua, pois a ausência de consciência crítica nesse processo contribui para a manutenção de um *status quo*, ao invés de sua superação.

Cabe trazer à baila para essa discussão a visão proposta pela educação linguística crítica que, ao refutar a razão moderna e o *cogito ergo sum*<sup>1</sup> de Descartes, possibilitou discutir sobre “o uso consciente e crítico da língua não apenas para retratar uma realidade, mas principalmente para questionar e problematizar essa realidade, promovendo ações de mudança” (Pereira, 2018, p. 53). De acordo com Monte Mór (2018), a partir das teorias desenvolvidas por Ricoeur (1977, 1978) e Bourdieu (1996a, 1996b), a educação linguística crítica busca romper com o paradigma moderno-iluminista ao propor a

---

<sup>1</sup> Penso, logo existo.

percepção da língua como capaz de refletir as inequidades sociais, mas também refratá-las. O que a autora propõe é um estudo da língua que caminhe de mãos dadas com a perspectiva da Linguística Aplicada INdisciplinar de Moita Lopes (2006), da transgressora de Pennycook (2006) e da pedagogia crítica freiriana (Freire, 1996).

A construção de uma educação linguística pautada na criticidade é discutida também nos documentos normativos brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE), que pontuam como meta a ser atingida pelos aprendizes de língua estrangeira no Ensino Fundamental II a necessidade de “construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo” (Brasil, 1998, p. 67), cabendo ao professor intermediar o desenvolvimentos dessa consciência.

Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos e alunas têm o direito de aprender, de acordo com as competências que o documento preconiza para o Ensino Fundamental II no ensino de língua inglesa, considerando a sua função.

Através da busca por uma educação linguística pautada na criticidade, escrevo esta pesquisa do lugar de professora de língua inglesa, negra e oriunda da comunidade marginalizada do Uruguai, fruto da divisão da comunidade dos Alagados, localizada em Salvador. Trato aqui de criar um entrelaçamento tal qual as tranças que minha avó tecia em meus cabelos quando criança, entre a minha trajetória nessa comunidade, com a minha vivência na sala de aula. Portanto, neste trabalho, é possível ver traços dessa minha trajetória e vivência no bairro que contribuiu para a construção da minha *práxis* crítica (Pennycook, 2001). Utilizo, para compor este trabalho, a sabedoria encontrada no bairro através de *griôs*, na sabença dos terreiros, ou *ilè*, segundo a língua *yorubá*, que também carinhosamente chamo de o *lócus* de pesquisa do meu trabalho, uma alusão ao aprendizado que esse local me ofereceu durante minha infância. Por ser *cria*<sup>2</sup> de favela e conhecendo bem essa realidade, sou atravessada pelo seguinte questionamento que é basilar para a construção desse trabalho:

→ De que maneira os dados socioeconômicos do bairro do Uruguai, na cidade de Salvador, fornecem informações cruciais para fomentar a construção de um

---

<sup>2</sup> Cria é uma gíria bastante comum de ser escutada, principalmente entre os jovens, para definir um lugar de onde uma pessoa é. A palavra se popularizou através de músicas dos gêneros rap e funk, além das redes sociais, costuma para ser usada para se referir ao bairro onde nasceu. Um dos termos mais comuns e que ajudou a gíria a se popularizar foi "cria de favela". Ela é utilizada pelas pessoas que nasceram, cresceram e vivem nas periferias, conhecendo a todos do lugar.

ensino de língua que preconize a criticidade de forma que ampare os alunos para resistir às barreiras sociais, especialmente na localidade que vivem?

Busco aqui circunscrever, no rol das produções acadêmicas, a realidade que, durante muito tempo, foi negada pela comunidade científica. Portanto, esta pesquisa possui duas bases muito fortes: refutar as hierarquias sociais e (res)significar histórias que foram contadas a partir de uma perspectiva impessoal, repletas de versões embranquecidas, e, além disso, ancorada pela escrevivência<sup>3</sup> de Conceição Evaristo (1992).

Amparada na concepção de que os objetivos são o que se pretende na pesquisa, este trabalho tem como objetivo principal atualizar, via elaboração didática, com propostas de atividades de inglês voltadas a alunos do Ensino Fundamental II que integram a comunidade do Uruguai, em Salvador, auxiliando-os, assim, a visualizar o estudo de língua(s) como um mecanismo de resistência e reexistência. No intuito de atingir esse objetivo mais amplo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar dados socioeconômicos do bairro do Uruguai a fim de fornecer base para a construção de uma educação linguística crítica em consonância com a realidade apresentada nos dados;
2. Devolver à comunidade do Uruguai em Salvador uma réplica didática que atravessasse os alunos, especialmente àqueles integrantes do Ensino Fundamental II, auxiliando-os na superação de barreiras condicionadas pela realidade da qual eles fazem parte.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo interpretativista e o método de investigação escolhido para compor este trabalho é a pesquisa documental. No que tange à organização, utilizo novamente a metáfora das tranças para imaginar a estrutura deste trabalho. Quando criança, existia o momento de “arrumar” os cabelos e, para isso, nossas avós faziam tranças, já que à época não existiam muitos produtos voltados ao trato do cabelo crespo. A realização desse penteado era repleta de detalhes: tinha que preparar o cabelo com aplicação de óleos, desembaraçar os cabelos, separar as mechas simetricamente, entrelaçar cada mecha, e, por fim, tinha-se o penteado final: a trança. Por

---

<sup>3</sup> Para aprofundamento do conceito que este trabalho ampara-se, ler o livro *Escrevivência: a escrita de nós e reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, o livro é resultado da parceria entre o Itaú social e Mina comunicação e arte.

isso, assim como cada mecha se entrecruza para formar a trança na cabeça, cada capítulo deste trabalho é uma mecha que se entrelaça para dar origem a este projeto.

Desse modo, o capítulo 1 é intitulado *Preparando a Trança*, nele apresento o desenho da pesquisa que aborda o questionamento do trabalho, as justificativas de cunho pessoal, além daquelas relacionadas à relevância da proposta para o cenário social e acadêmico. O capítulo 2 intitulado *Raízes* é uma referência a minha ancestralidade e vivência, no qual abordamos o local da pesquisa, que denomino de *ilè*, contendo dados da origem e história do bairro dos Alagados e, depois, a divisão em outros bairros, dentre eles o do Uruguai, escolhido para esta pesquisa. São apresentadas também, neste capítulo, as características demográficas e sociais do bairro do Uruguai.

No capítulo 3, *Desembaraçando os nós*, apresentamos as praxiologias escolhidas para desenredar as discussões abordadas nesta pesquisa. De início, tratamos sobre o percurso da Linguística até os estudos sobre Linguística Aplicada Crítica. Para tanto, foram utilizadas as concepções de autores, como Rajagopalan (2003), Pennycook (2006), Moita Lopes (2006), Menezes (2009). No intuito de delimitar as discussões sobre a educação linguística crítica e o ensino de língua inglesa, foram utilizadas as perspectivas teóricas propostas por Monte Mór (2018, 2006). Ainda nesse capítulo, abordamos as principais discussões sobre a educação e resistência, utilizando as perspectivas teóricas de Freire (1967, 1987), Muniz (2021), Latties e Gomes (2021) e Hooks (2013). O capítulo 4, *Como tecemos essa trança?*, é dedicado à metodologia da pesquisa, na qual apresentamos a natureza da pesquisa escolhida. O capítulo 5 é dedicado a explanação dos dados do bairro do Uruguai sendo assim denominado Uruguai: dados socioeconômicos. O capítulo 6 é dedicado a exemplificar que nenhuma pesquisa cumpre um ciclo perfeito e que às vezes nos quebramos, mas voltamos mais fortes, portanto nesse capítulo narro os percalços da pesquisa. O capítulo 7 intitulado *Tra(N)çando caminhos* é dedicado a discutir as possibilidades que essa pesquisa pode proporcionar para a academia, a Linguística Aplicada, além disso, nele foi apresentado uma proposta de sequência didática que coadunou com as informações interpretadas a partir da inferência de informações obtidas através dos dados socioeconômicos do bairro do Uruguai.

## 1.2 ESCOPO E ELUCUBRAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo tem como objetivo principal atualizar, via elaboração didática, com propostas de atividades de inglês voltadas a alunos do Ensino Fundamental II que

integram a comunidade do Uruguai, em Salvador, auxiliando-os, assim, a visualizar o estudo de língua(s) como um mecanismo de resistência e reexistência. De maneira mais específica, este trabalho objetiva:

1. Analisar dados socioeconômicos do bairro do Uruguai a fim de fornecer base para a construção de uma educação linguística crítica em consonância com a realidade apresentada nos dados;
2. Devolver à comunidade do Uruguai em Salvador, uma réplica didática que atravesse os alunos, especialmente àqueles integrantes do Ensino Fundamental II, auxiliando-os na superação de barreiras condicionadas pela realidade da qual eles fazem parte.

A problemática que norteia este trabalho surgiu a partir da minha experiência como professora de língua inglesa, atrelada à minha realidade como moradora de uma comunidade marginalizada denominada Uruguai, localizada na cidade de Salvador. Essa comunidade teve origem da região conhecida como Alagados e ambas trajetórias convergiram no seguinte questionamento que guiará a pesquisa: de que maneira os dados socioeconômicos do bairro do Uruguai, na cidade de Salvador, fornecem informações cruciais para fomentar a construção de um ensino de língua que preconize a criticidade de maneira que ampare os alunos para resistir às barreiras sociais, especialmente na localidade que vivem?

## 1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

### 1.2.1 Pessoal: sobre o que me move, sobre a vida

O ponto fulcral desta pesquisa é a busca de reconexão com a minha identidade de mulher negra e favelada, cabe ressaltar aqui que o termo “favelada” é utilizado no intuito de valorizar a minha origem, não o contrário. Nasci, criei-me e vivo atualmente no bairro periférico do Uruguai, localizado na cidade de Salvador e oriundo da divisão da comunidade conhecida como Alagados, advinda de uma família imbuída de valores de religiões como candomblé, umbanda e espiritismo, religiões que fomentaram a minha concepção de justiça social, coletividade e valorização do “chão social”. Fui a terceira geração da família a ingressar em uma universidade pública, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Tive como antecessor meu avô, o primeiro a ingressar na Universidade

Federal da Bahia no curso de Odontologia, um marco para nossa família que se equilibrava na insegurança das palafitas, seu ingresso na universidade foi uma maneira de dizer: *Yes, we can!*

Durante quase toda a minha trajetória acadêmica, da graduação até a pós-graduação, não expunha a minha origem, sequer compreendia a inter-relação que a minha trajetória exercia e exerce na composição da minha identidade, especialmente como professora. Por isso, ao me formar como professora e já no processo de pós-graduação, resolvi que *o lócus* da minha pesquisa deveria ser onde fui forjada como ser humano e, sobretudo, cidadã consciente, pois entendi que externar sobre minhas vivências é “existir através da vida vivida” (Natália, 2008, p.208). A minha origem está intimamente relacionada com minha docência e à forma como atuo na sala de aula, especialmente na construção de uma educação combativa, consciente e reflexiva.

Uma história que gosto de compartilhar é como meu avô ensinou-me, à sua maneira, a importância da reparação social. Ainda criança, nossa condição de vida teve uma pequena melhora, em termos de segurança alimentar especialmente, e, a partir disso, meu avô fazia questão de montar uma sacola de supermercado com alguns itens a fim de ajudar os vizinhos que ainda não gozavam dessa segurança. O ato de meu avô acompanhou-me e acompanha, principalmente na visão que desenvolvi sobre a sala de aula. Hoje, entendo que a reparação que meu avô queria proporcionar, mesmo ainda sendo pobre, era a de que é possível se desenvolver na escola, através da criticidade, do reconhecimento da sua condição para superação.

Conforme procuro salientar ao longo deste trabalho, esta pesquisa se entrelaça com minha trajetória pessoal, mas cabe ressaltar que minha vivência como professora de língua inglesa também reverbera na composição deste trabalho, especialmente no que diz respeito à criticidade e sua construção ao longo da carreira docente. A partir disso, relato um pouco do meu caminho como professora e a relação com a criticidade, desde o período da graduação até a atualidade já em sala de aula.

No que se refere à graduação no curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, posso traçar a minha permanência na universidade com a ideia de um estranho no ninho, pois a sensação é de que estava invadindo um espaço sagrado, afinal, nunca tinha visto nenhum professor como eu (negra) falar inglês. O fato de existir somente duas alunas negras no curso me fazia pensar que talvez ali não fosse meu lugar. Toda essa situação, acrescida do fato de que ingressei na universidade com uma bagagem de lutas sociais,

inclusive fazendo parte ativamente de partido político, conferiu a mim um *status* de questionadora e, assim, era vista por meus colegas e professores.

Estranhava que meus colegas estavam preocupados em corresponder aos padrões miméticos, muitos incentivados pelo próprio corpo acadêmico, e em reproduzir os modos do nativo falante de língua inglesa. Sempre que o assunto se tratava de discussões relacionadas a aspectos como raça, gênero, classe, era possível ouvir baixinho um soluçar de desânimo. A disciplina que mais empolgava a turma era a voltada para estudos estruturais da língua, como a disciplina de fonética, na qual a turma envolvia-se na reprodução de sons fricativos, africativos. Mas, foi com a oferta da disciplina História da Cultura Afro-Brasileira, estabelecida pela lei nº10.639<sup>4</sup>, que pude perceber a resistência dos colegas com assuntos que se afastavam daquilo que eles concebiam como essencial para aprender e ser um professor de inglês. A adesão para essa disciplina foi baixa, muitos alunos optaram por não cursar a disciplina e adiantar o curso com outros componentes “mais relevantes”, deixando para mais tarde o estudo da cultura afro-brasileira. Como resultado da baixa procura, o colegiado optou por juntar turmas de outros cursos já que a disciplina era obrigatória no ambiente acadêmico. Mesmo com a baixa adesão, alguns alunos participaram e, durante uma aula, uma colega de curso saiu enquanto a aula ocorria e questionou sobre a relevância desse tipo de estudo como professora de inglês, já que ela exercia a profissão em um curso de idiomas e discussões como as suscitadas na disciplina não pareceriam significativas.

As dificuldades que enfrentei percorreram toda a graduação com a resistência aos assuntos que trazia, seja como membro do movimento estudantil, ou através das pautas raciais, visto que era uma das poucas mulheres negras em todo curso de língua inglesa. Cabe ressaltar que, até então, minha concepção de ser crítica era ser política: lia Marx como uma bíblia e, então, achava que já tinha minha criticidade pronta, estava sempre nos corredores questionando padrões normativos, chegando ao ponto de ser questionada inúmeras vezes se não estava no curso errado, pois parecia ter um perfil de professora de História.

Já na sala de aula, acreditava que estava pronta para ser uma professora de língua inglesa crítica, uma vez que a minha história, junto à minha condição de mulher negra me prepararam para tal exercício. Entretanto, nunca se está pronta para ser crítico, pois,

---

<sup>4</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

corroboro com Ferreira (2018, p.41), ao dizer que ensinar língua inglesa é “ouvir as necessidades dos alunos e, a partir daí, discutir educação linguística crítica”. Essas necessidades variam de acordo com a realidade que a produz e, por isso, na nossa profissão, nunca estamos prontos e acabados, tendo em vista que devemos almejar estar preparados para lidar com a multiplicidade de identidades que circulam em uma sala de aula, assim como sugere a obra de arte *Self Made Man* de Bobbie Carlyle - somos pedra bruta que deve ser lapidada.

Durante todo período que lecionei, cerca de 10 anos dedicados à sala de aula, sempre me deparei com a dificuldade de preparar o aluno para o exercício da criticidade: essa dificuldade esteve ligada a fatores como dificuldade de adequar os documentos normativos à realidade que me encontrava, exigências internas do corpo escolar para que o aluno desenvolvesse, como um nativo, as habilidades linguísticas. Essas e outras dificuldades fizeram e fazem parte da minha experiência na sala de aula como professora de língua inglesa para alcançar o ensino crítico, pautado na realidade, assim como propõem as discussões ensejadas pela Linguística Aplicada Crítica.

Outro aspecto que posso acrescentar no rol das justificativas que compõem essa pesquisa foi a experiência direta como meu orientador, o professor Dr. Kleber Aparecido, e a sua relação com o luto. Durante toda orientação, ele contava a história de como ele tornou-se negro e que esse *insight* veio através da morte de seus pais, quando ele precisou perscrutar suas memórias e olhar para seu interior; essa autoanálise revelou caminhos que ainda não haviam sido alcançados. Durante minha trajetória na pós-graduação, passei também por um processo de luto ao perder a minha mãe; como a morte é a ausência, a morte nos deixa pela metade, é como se tivesse apenas “metade dos olhos, metade do peito e metade das pernas, metade da casa e dos talheres, metade dos dias, metade das palavras para se explicar às pessoas” (Mãe, 2011, p.170).

Ofuscada por essas ausências busquei nas minhas memórias, especialmente na vivência no bairro que nasci, aconchego para lidar com a dor. Ao abrir o baú das memórias me dei conta que toda a minha existência e vivência estava intimamente ligada à minha trajetória como professora de língua inglesa, resolvi escrever essa história e cravá-la na academia como se estivesse tomando as rédeas ao contar minha perspectiva dos fatos, quando isso sempre foi negado, especialmente a mulheres negras e, citando Muniz (2021, p.275), “o tempo de luto é tempo de luta geralmente. Chora hoje. Levanta cedo amanhã. Isso marca nossas vidas e escritas. E quem vai escrever nossas escritas da dor

senão nós”. Embora a colonialidade tente de diversas maneiras eliminar o fato de que sou mulher negra e favelada, não é possível riscar esses aspectos da minha identidade.

A minha origem, assim como minha trajetória profissional, garantiu organicidade para a construção deste trabalho. Assim, busquei beber da fonte que sempre saciou os meus desejos, o meu bairro, para dessa maneira ter inteligibilidade sobre as dificuldades que professores (as) de língua inglesa têm para desenvolver um ensino que considere o relacionamento de salas de aula com o mundo além das paredes (Pennycook, 2000).

### 1.3.2 Social e científica: pedagogia para empretecer os referenciais

*[...] porque não é verdade que a obra do homem está acabada  
que não temos nada a fazer no mundo  
que parasitamos o mundo  
que basta que marquemos o nosso passo pelo passo do mundo  
ao contrário a obra do homem apenas começou  
e falta ao homem conquistar toda interdição imobilizada nos recantos do seu  
fervor  
e nenhuma raça possui o monopólio da beleza, da inteligência, da força  
e há lugar para todos no encontro marcado da conquista [...] (Césaire, 2012,  
p.81).*

As palavras do poeta Aimée Césaire ilustram a justificativa social e acadêmica deste trabalho, que é pautada em refutar as hierarquias sociais embasadas especialmente nas questões raciais e reescrever histórias que foram contadas a partir de uma perspectiva impessoal, repletas de versões embranquecidas. Uma visão que Petit (2015, p. 67) define como “uma Pedagogia que venha empretecer seus referenciais com ginga e mandinga”. Aqui, pretende-se criar o que Conceição Evaristo chama de borrão no passado, onde corpos negros foram apagados, tendo sua corporeidade subtraída pela colonialidade. Ao propor ouvir histórias de professores de língua inglesa em uma comunidade marginalizada na árdua tarefa de desenvolver um ensino crítico da sua própria realidade, recontamos histórias, mas, desta vez, como protagonistas, desafiando a objetividade e linearidade acadêmica, que, durante décadas, refutou qualquer traço de expressão das travessias pessoais. Desse modo, esta pesquisa faz jus ao termo pesquisador (Silva, 2022), ou seja, aquele que ausculta as dores e as transformam narrativas.



## CAPÍTULO 2 – RAÍZES

### 2.1 ABRINDO OS CAMINHOS

*Todo dia  
O sol da manhã vem e lhes desafia  
Traz do sonho pro mundo  
Quem já não queria  
Palafitas, trapiches, farrapos  
Filhos da mesma agonia, ô<sup>5</sup>*

Constantemente, nesta pesquisa, eu evoco minha vivência e história, majoritariamente formada pela periferia que nasci, pois, através da musicalidade, história da população, riqueza das manifestações culturais e multiplicidade de manifestações religiosas, essa comunidade tida como marginalizada foi responsável por moldar minha identidade. Assim, reivindico recontar histórias ceifadas pelo colonialismo histórico que, em nome das disputas de poder, aniquilaram a possibilidade de comunidades marginalizadas contarem suas versões. Dessa maneira, nesta parte do trabalho, dedico-me a apresentar a comunidade do Uruguai, cuja origem remonta da ruptura e reclassificação do conglomerado de assentamentos conhecido como Alagados.

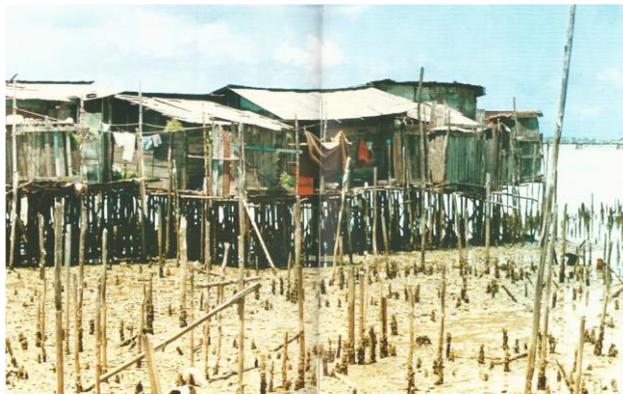
Trato aqui de historicizar o surgimento e processos formativos do bairro, salientando algumas características demográficas, devido ao meu histórico já discutido em seções anteriores, carinhosamente chamo o local da pesquisa de *ilè*, de acordo com o dicionário *yorubá* de José Beniste, a palavra *ilè* pode ser assim definida: “um substantivo que significa chão, terra, solo”. Quando criança sabíamos que ir ao *ilè* era ir ao terreiro participar das festas, buscar a sabedoria ancestral dos orixás; conforme mencionei anteriormente, esta pesquisa é fruto das minhas vivências e é nesse sentido que uso esta palavra aqui para definir o chão, o lugar onde vou buscar sabedoria para composição dessa pesquisa. Posto isso, o chão social, ou simplesmente o local escolhido para coleta de dados dessa pesquisa é a comunidade periférica do Uruguai, localizada na cidade de Salvador – BA.

---

<sup>5</sup> Música intitulada *Alagados*, conhecida pela interpretação do grupo musical Os Paralamas do Sucesso. Compositores: Felipe De Nobrega B. Ribeiro / Herbert Vianna / Joao Alberto Barone Silva.

### 2.1.1 Alagados: onde tudo começou

Figura 10 – Alagados.



Fonte: Geraldo Melo.

De acordo com Carvalho (2002, p.85), os Alagados pode ser definido como:

um conglomerado urbano localizado na Enseada dos Tainheiros (figura 2), Salvador, Bahia, Brasil, que consiste na “conurbação<sup>6</sup>” de cinco assentamentos, apresentando diferentes estados de consolidação e infraestrutura, então classificados como invasões, cuja característica comum, no seu processo de formação, é a construção de casas de madeiras sobre palafitas em áreas alagadiças, compreendendo parte dos bairros de Massaranduba – que abriga os aglomerados de Baixa do Petróleo e Mangueira onde se deu início ao processo de ocupação de Alagados no ano de 1946; Jardim Cruzeiro - onde se situa a chamada invasão de Caminho de Areia, posteriormente denominada Vila Rui Barbosa que sofreu um processo de invasão no ano de 1949; Itapagipe – palco das ocupações em 1942; Uruguai – ocupação iniciada nos começo dos anos 50 e Lobato – mais especificamente a península de Joanes, limite norte de Enseada dos Tainheiros e início da Avenida Suburbana, também palco de ocupações que datam do início da década de 50.

No que tange à sua historicidade, dados dão conta que, em 1946, a cidade de Salvador vivia um processo de industrialização tardia e, por isso, contou com um grande *boom* populacional de imigrantes buscando oportunidade de emprego nas indústrias. No entanto, a oferta de emprego era menor em relação à quantidade de mão de obra, o que

---

<sup>6</sup> La conurbación es un fenómeno mediante el cual dos o más ciudades se integran territorialmente, independientemente de su tamaño, de sus características propias y de la adscripción administrativa que posean. El término conurbación fue acuñado en 1915 por el geógrafo escocés Patrick Geddes cuando, en su texto *Ciudades en evolución*, hacía referencia a un área de desarrollo urbano donde una serie de ciudades diferentes habían crecido al encuentro unas de otras, unidas por intereses comunes: industriales o de negocios, o por un centro comercial o recreativo común (Jamarillo, 2008, p.2).

acarretou o crescimento de trabalhadores desempregados e, conseqüentemente, sem moradia. Envolto neste momento histórico é que surge, na região conhecida como Enseada dos Tanheiros, o conjunto de invasões denominada de Alagados, caracterizada por um conjunto de moradias simples que tinham em comum o fato de serem frutos de invasões construídas sob palafitas e que eram fincadas na região alagadiça de mangue. O terreno ocupado pertencia à União e em parte à Marinha.

Figura 11 - Mapa de Alagados datado de 1930.



Fonte: Jânio Santos.

A região dos Alagados foi tema de discussão local, nacional e até mundial, por conta da visita do Papa João Paulo II. Como consequência da sua vinda ao bairro, ruas foram aterradas, criou-se a avenida principal e uma igreja foi erigida no alto da colina. A Santa dos pobres, Irmã Dulce, também elevou a discussão sobre a situação de miséria extrema no bairro, além de ajudar a população que lá vivia. Por décadas, Irmã Dulce caminharia pelas palafitas dos Alagados levando comida, remédios, assistência médica,

roupas e até um teto para quem vivia em situação precária. Ia de duas a três vezes por semana. Irmã Dulce era a voz da comunidade; segundo relatos de antigos moradores e párocos de igrejas circunvizinhas, a freira tinha como objetivo maior a construção de casas de alvenaria para a população que vivia nas palafitas, a construção das Obras Sociais de Irmã Dulce no bairro de Roma na década de 60 também impactou na qualidade de vida dos moradores oriundos da antiga invasão do Alagados.

Ausente de políticas públicas e com a alcunha de cartão postal às avessas de Salvador, a invasão dos Alagados contou com a luta de figuras como a Santa dos pobres para requerer um local de sobrevivência. Irmão Dulce começou a “atender” em um barraco localizado nas palafitas, sempre com ajuda de empresários e médicos de Salvador. Em entrevista ao jornal Correio, o historiador Rafael Dantas explica que a relação entre Irmã Dulce e a invasão é muito mais do que parte da sua vocação, pois a atuação de Irmã Dulce, na região dos Alagados, “confunde-se com um momento de expansão populacional na cidade, onde muitas pessoas saíram do Recôncavo e do Sertão para a capital”, e “a pobreza existente na região escancarou todo o abandono e a ausência de políticas públicas intensivas ao longo do tempo” (Correio, 2019).

Figura 12 - Irmã Dulce na região de Alagados na década de 40.



Fonte: Obras Sociais Irmã Dulce – OSID.

### **2.1.2 O Uruguai que não fala castelhano: origem e história**

Como já mencionado, a situação dos Alagados foi pauta de veículos nacionais e locais de comunicação, que divulgaram as condições precárias de habitação e saneamento

no bairro. Após diversas tentativas de intervenções, incluindo os próprios moradores que buscavam maneiras de reconstruir suas moradias com materiais reciclados e achados em lixões ou descartados pela população, o Governo do Estado da Bahia, juntamente com o Banco Nacional de Habitação - BNH, buscou uma solução para a condição alarmante da população que ali residia. Como resultado dessa parceria, surgiu o Plano Urbanístico de Alagados, implementado entre 1973 e 1984, visando melhorias habitacionais e urbanização do bairro, através da transposição das casas sob as palafitas para uma área seca e urbanizada.

Após esse processo de revitalização que perdurou por cerca de 40 anos, o Alagados cresceu vertiginosamente, sofrendo rupturas e reclassificações. Tais reclassificações são inúmeras e divergentes, e, portanto, para esta pesquisa, utilizou-se como referência para a classificação das delimitações do bairro dos Alagados o trabalho do geógrafo Jânio Santos (2004). Segundo Jânio Santos (2004), a região dos Alagados, classificada por ele como Núcleo dos Alagados, possui três etapas, a saber: Alagados, Novos Alagados e Outros Alagados. As etapas mencionadas pelo autor são compostas por bairros. A etapa que interessa para esta pesquisa é aquela denominada de Alagados, pois é onde encontra-se o bairro do Uruguai, além dos bairros de Massaranduba, Itapagipe, Vila Rui Barbosa e Bairro Machado (Santos, 2004), sendo o bairro do Uruguai escolhido como *lócus* desta pesquisa.

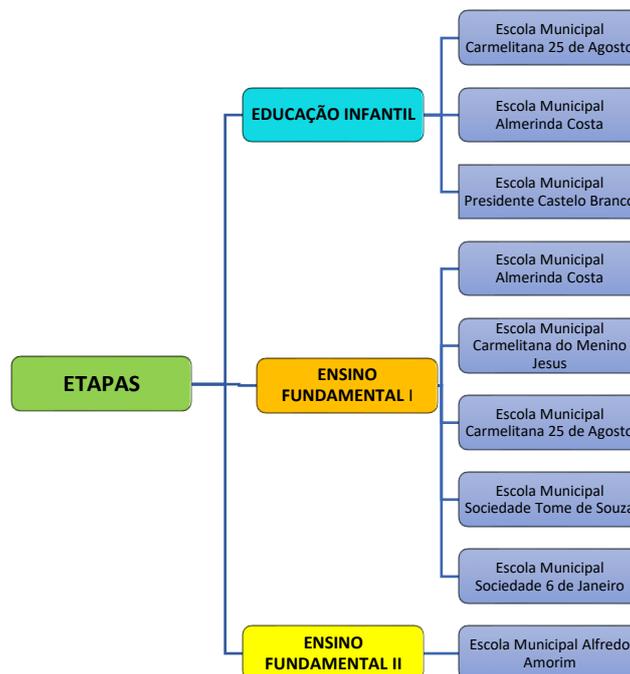
No entanto, cabe ressaltar que as delimitações sobre as áreas correspondentes aos Alagados não são uníssonas, pois, devido a seu crescimento indistinto, caracterizado por invasões e ocupações irregulares, há uma dificuldade em demarcar onde começa e onde termina. A percepção sobre as áreas limítrofes da região é encarada de forma diferente, seja pelos moradores, ou pelos órgãos governamentais que se relacionam diretamente com a região e seus bairros adjacentes.

## 2.2 ESCOLAS DO BAIRRO

### 2.2.1 Escolas da rede municipal

O bairro do Uruguai, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação - SME de Salvador, conta com 9 escolas que, na figura abaixo são classificadas de acordo com as etapas ofertadas nestas instituições:

Figura 13 - Relação de escolas do bairro do Uruguai por etapas da educação básica.



Fonte: Elaborada pela autora.

### 2.2.2 Escolas da rede estadual de ensino

De acordo com informação divulgada no *site* da Secretaria de Educação da Bahia – SEC, existem duas escolas estaduais alocadas na comunidade do Uruguai: o Colégio Estadual Polivalente San Diego e o Colégio Estadual Solange Hortélio Franco - Tempo Integral; ambos atendem às etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

## CAPÍTULO 3 – DESEMBARAÇANDO OS NÓS

### 3.1 ABRINDO OS CAMINHOS

Início esta seção pedindo a benção (*àwúre*<sup>7</sup>) à toda ancestralidade que me conduziu e abriu os caminhos para que esta pesquisa fosse feita. Agradeço por cuidar do meu *orí*<sup>8</sup>. Assim, demonstrando respeito pela sabedoria ancestral, inicio o capítulo intitulado *Desembaraçando os Nós*, no qual proponho desenredar as referências teóricas que conduziram esta pesquisa, buscando desenvolver as discussões e sobre quais terrenos pretendo caminhar para alcançar o que se busca neste estudo.

Esta seção é dedicada ao entendimento dos estudos linguísticos a partir da Linguística Aplicada (doravante LA) e, depois, com a Linguística Aplicada Crítica. Longe de fornecer um percurso histórico e detalhado, esse espaço será dedicado para a discussão da importância dos estudos linguísticos na formação de consciência crítica. Além disso, aqui situamos o leitor sobre o que se convencionou chamar de Linguística Aplicada e qual a urgência de um outro olhar voltado para o social que esteja em consonância com as mudanças fugazes próprias do mundo globalizado e de identidades transitórias.

No intuito de situar a discussão aqui proposta, utilizamos o conceito de praxiologias para nos referirmos a todo conhecimento teórico e prático que tece essa pesquisa. A concepção de conhecimento praxiológico surgiu na década de 50 e 60, encabeçado por teóricos como o sociólogo Bourdieu, que, ao lançar críticas às explicações fenomenológicas para as teorias sociais, desenvolveu o conceito de praxiologias em vista de superar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo da vida social. A partir do conhecimento praxiológico, Bourdieu recriou o conceito de *habitus* na tentativa de superação do objetivismo e fenomenologia na ação social. Esse método que o teórico propõe volta-se para:

a construção de uma teoria da ação. Buscando na utilização do conceito de *habitus* em Panofsky um antídoto ao paradigma estruturalista com o qual se defrontava, ele contestava particularmente a ausência de uma teoria da ação estruturalista, tal como proposta na noção de inconsciente

---

<sup>7</sup> De acordo com o dicionário *yorubá* – português, sob a autoria de José Beniste (2011), a palavra *àwúre* significa bênção.

<sup>8</sup> De acordo com o dicionário *yorubá* – português, sob a autoria de José Beniste (2011), a palavra *orí* significa cabeça.

de Lévi-Strauss, segundo a qual os homens seriam suportes ou vítimas das estruturas (Andrade, 2006, p.103).

A teoria praxiológica de Bourdieu concentra-se, assim, em explicações mais amplas e profundas sobre os processos sociais, levando em conta os condicionamentos externos aos agentes e à própria subjetividade desses, uma troca dialógica entre o mundo objetivo e a subjetividade inerente às diversas individualidades. O que o sociólogo, com bases fortes na filosofia, pretendia inaugurar era uma via que discutisse as questões sociais sob a ótica de que a realidade é condicionada pelas atividades humanas.

Para dar início, então, as discussões dos aspectos linguísticos, este capítulo apresenta um breve panorama da Linguística Aplicada, perpassando pela Linguística Aplicada Crítica, fruto da necessidade da língua em coadunar com discussões que desencadeiem mudanças sociais alinhadas a uma pedagogia crítica que transforme sujeitos em “senhores de si”, capazes de defenderem suas bases e fazer escolhas.

Faz parte também desta seção a discussão sobre a educação linguística crítica e sua contribuição para o ensino de língua inglesa. É amparando-se nos pressupostos de autores, como Monte Mór (2018) Rocha (2018) e Ferreira (2018), que avanço na discussão em busca de um ensino de língua que (re)conecte os indivíduos às suas bases sociais e os tornem capazes de refutar as normas de agências de poder que agem em ordem de promover o apagamento das histórias de grupos denominados, equivocadamente, de minorias.

Para fazer jus ao nome resistência que esta pesquisa carrega em seu título, discutiremos nesse capítulo a resistência, como forma de (re)existir das comunidades marginalizadas, em especial a comunidade que é o lócus dessa pesquisa: o bairro do Uruguai. Nomeio a seção, que abordará essas questões, como *Resistir para existir: a quebrada tá castelano*. Sobre o título da seção, aqui explico o porquê da escolha desse jogo de palavras: primeiramente, a palavra “quebrada” é utilizada para referir-se às comunidades marginalizadas. Essa variação é transitória conforme a região e localidade do país, como explica a professora Marcela Moura Torres Paim, pesquisadora e professora de Língua Portuguesa da UFBA, e diretora científica do projeto Atlas Linguístico do Brasil: “ há diferenças entre o vocabulário dialetal das favelas e de outros núcleos urbanos, pois a diversidade da língua está presente nas várias comunidades de fala e é necessária para satisfazer as exigências linguísticas da vida cotidiana” (Paim, 2019, p.2). Na comunidade na qual nasci, referimo-nos ao local onde moramos e vivemos

como quebrada. A escolha da expressão “tá castelano” também é uma alusão às gírias utilizadas na localidade: castelar é dar “as ideias”, “pensar certo”, ou “refletir”. A partir disso, nomeio a seção utilizando a gíria como forma de explicar que, apesar do que é comumente difundido, a favela também resiste através das suas ideias.

A fim de discutir as relações interesseiras que se estabeleceram na educação brasileira desde a sua instauração no território nacional, através da penúltima seção deste capítulo, intitulada *Breve histórico da educação brasileira e seus interesses*, vamos discutir brevemente sobre o uso da educação, no contexto nacional, como aparto ideológico a fim de promover interesses de elites dominantes e manter a população alheia as condições que a oprime. A última seção desse capítulo é intitulada *Armada de alfabeto: ensinar para resistir*, através da qual desenrolarei as bases teóricas que tratam sobre o ensino como forma de resistir, ou transgredir como bem coloca Hooks (2013).

### 3.2 LINGUÍSTICA APLICADA, DE ONDE VIEMOS?<sup>9</sup>

Os primeiros estudos concebiam a Linguística Aplicada (LA) apenas como uma ciência responsável por aplicar os preceitos da teoria, ou seja, da Linguística. Os estudos iniciais sobre a LA sofriam influência do behaviorismo e estruturalismo linguístico. O marco temporal do surgimento da Linguística Aplicada é o ano de 1946, na Universidade de Michigan, com a criação do periódico *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Este documento foi fulcral, visto que grande parte das produções sobre a linguagem dedicavam-se a aspectos gramaticais e descritivos da língua. Eram cruciais, portanto, estudos que refutassem essas análises reducionista da língua e oferecessem “a noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto” (Kaplan, 1985, p. 4). Apesar desses avanços, a institucionalização da LA ocorreu em 1956, com a fundação da Escola de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburgh.

No Brasil, a Linguística Aplicada tomou *corpus* a partir da criação do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP e o programa de doutorado na década de 80. Ainda na década de 80, o Programa de Doutorado da PUC – SP lançou a Revista Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados - D.E.L.T.A.

---

<sup>9</sup> O título desta seção é uma referência ao texto de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Marina Morena dos Santos e Silva Iran Felipe Alvarenga e Gomes, intitulado *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

Outro marco para a difusão da LA no Brasil foi a criação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. Na década de 1990, foi a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB que contribuiu para impulsionar as pesquisas em Linguística Aplicada e as suas vertentes.

O breve panorama aqui apresentado mostra que a LA cresceu vertiginosamente, tendo vários marcos importantes, especialmente nas universidades. No entanto, desde a década de 1980 “em diante a linguística vem experimentando um certo desgaste. As matrículas têm despencado em diversas universidades do mundo inteiro. As verbas vêm escasseando a cada ano. Há casos até de encerramento sumário de centros e departamentos” (Rajagopalan, 2003, p.78). O desgaste ao qual o autor faz menção era uma visão do que estava por vir, pois a LA exibia sinais, apontando necessidade de reinvenção, seja como disciplina e até no que diz respeito ao seu objeto de estudo.

Podemos pontuar que a grande discussão que pairava a Linguística Aplicada foi a necessidade da ruptura com a disciplina mãe, a Linguística, sobre isso Rajagopalan (2003, p.79) conclui: “Ou seja, percebeu-se, ao longo de todos estes anos, que para levar adiante a proposta original de uma linguística aplicada, era preciso decretar sua plena autonomia”. Embora essa autonomia tenha sido primeiramente interpretada como uma divisão para traçar o que era “linguística pura” e o que era Linguística Aplicada, uma clara alusão à noção positivista disciplinar que, como um ranço, instalou-se na ciência moderna. Não eram essas as preocupações dos linguistas aplicados, especialmente porque não há nenhuma intenção de deixar o trabalho teórico de lado. As novas preocupações da Linguística residiam na necessidade de reinvenção, como podemos perceber nas palavras de Rajagopalan (2003, p.79), quando afirma que:

O que a linguística aplicada precisa é repensar sua própria razão de ser enquanto disciplina e buscar suas próprias credenciais acadêmicas, admitindo até mesmo, como uma das possibilidades no fim da trilha, a de a nova disciplina pode vir a ser uma alternativa à disciplina mãe, ou quem sabe até mesmo, algo que a própria disciplina mãe pode emular em proveito próprio.

A iminência de novos ventos que sopravam na direção de mudanças foi discutida por autores como o próprio Rajagopalan que, nos ides do início do ano 2000, já enxergava que faltava crítica na Linguística, anunciando que conceitos precisavam ser (re)definidos e que precisávamos alcançar os movimentos cíclicos que o universo realiza para, assim, pensar em um futuro pautado nas necessidades humanas.

### 3.2.1 Linguística Aplicada: novos rumos

*Developing an adaptive framework for AL is one great challenge for a new millennium! The other great challenge, along with keeping their own house in order, is that applied linguists will have the job of resuscitating linguistics as a discipline – one with a more socially responsible role to play in a post-colonial, post-modern world*  
(J.R Martin, 2000, p.10 *apud* Rajagopalan, 2009, p.77).

A citação de J. R. Martin, encontrada no livro *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*, sob autoria de Kanavillil Rajagopalan, faz menção à necessidade da Linguística Aplicada superar a relação com a “ciência mãe” e assumir que as identidades já não são concebidas como estáticas: ao contrário, vivemos em uma sociedade com identidades múltiplas e em rápida transformação. De acordo com o que propõe a citação acima, os linguistas aplicados devem assumir uma responsabilidade social em consonância com o mundo pós-colonial e pós-moderno.

De acordo com Rajagopalan (2009, p. 106), a linguística aplicada “nasceu no berço esplêndido do mundo acadêmico”. A provocação do autor reside na falta ou pouca preocupação dos linguistas aplicadas com a realidade do mundo e como a língua acompanha essa realidade. Segundo ele, apoiado na pedagogia freiriana, não há como separar a educação da realidade que a circunda, pois a sala de aula se mostra “uma pequena, porém fiel amostra da realidade” (Rajagopalan, 2009, p. 105).

Amparado nesses paradigmas, a LA, imbuída pelo Positivismo, pensamento cartesiano e o Iluminismo, refutava qualquer possibilidade de discussões em prol de mudanças sociais, tendo a língua como catalisadora dessas mudanças. Dessa maneira, valorizava-se a racionalidade ao pensar ser plenamente possível separar a vida da realidade e, imbuído nessa concepção que foi concebida também a ideia de separar a realidade da prática. Foi a partir dessas ideias que tanto a LA quanto o ambiente acadêmico viveram à luz de ideias como neutralidade científica e concepções como doutrinação para classificar aquele que, ao educar, assume a tarefa de persuadir uma mudança da realidade posta.

Segundo Moita Lopes (2010), algumas viradas foram responsáveis por conduzir a LA para uma proposta mais crítica: a primeira virada ocorreu com a mudança da ideia da LA como aplicação da Linguística; e a segunda ampliou a abrangência dos estudos da LA, deixando de estar ligada apenas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. A

partir dessas viradas, a LA assumiu um caráter classificado por Moita Lopes (2006) como INdisciplinar, e como transgressiva por Pennycook (2006), apontando uma evolução crítica dos estudos relacionados à linguagem.

O que Moita Lopes compreende como Linguística Aplicada INdisciplinar diz respeito à necessidade de sair da sombra da Linguística, buscando relevância social e, além disso, possibilitando diálogos com outras áreas do saber. Em uma entrevista para a *Revista de Crítica Cultural Grau Zero*, Moita Lopes justificou a necessidade de uma Linguística Indisciplinar: “Não tenho preocupação com os rótulos disciplinares. Ao contrário, desejo destruí-los. Em geral, são barreiras impostas por poder acadêmico que freia a inovação teórica, metodológica e analítica” (2015, p.335). O que o autor sugere é uma aliança entre diferentes disciplinas sempre pensando que essas diferentes percepções podem contribuir para uma visão mais abrangente da realidade.

Insatisfeito com os rumos da LA, Alastair Pennycook, no seu texto *Uma Linguística Aplicada transgressiva*, propõe que essa seja capaz “de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (Pennycook, 2006, p. 82). Para o autor, uma linguística aplicada transgressiva permite a transgressão dos pensamentos e das políticas tradicionais que ignoram questões como raça, gênero e classe. Para os que discutem sobre a necessidade de uma LA transgressiva, é preciso lançar um olhar de desconfiança sobre as regras que normatizam padrões e utilizam a linguagem na propagação destes padrões.

Independente das terminologias adotadas para definir as mudanças no rumo da linguística aplicada, algumas questões fazem parte do consenso daquilo que desejamos para uma linguística progressista: a existência de fronteiras entre as áreas corrobora com a visão binária, linear e maniqueísta do conhecimento que outrora esteve presente no cenário científico mundial. É necessário que as fronteiras sejam abertas, como forma de sinalizar que o mundo já não comporta uma visão reducionista e singular que segmenta o conhecimento, tentando reduzi-lo a uma fórmula pronta, e, se o mundo já não comporta essa visão, a ciência, assim como a linguagem, também não.

### **3.2.2 Linguística Aplicada Crítica, para que e para quem?**

Se, conforme discutimos na seção anterior, a Linguística Aplicada rumava para novos caminhos e esses estavam pautados na necessidade de uma abordagem crítica.

Discutiremos, então, nesta seção, as noções de Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) e como chegou-se à conclusão da necessidade deste olhar crítico apontado para os estudos da linguística aplicada.

De início, antes de jogar as cartas à mesa, é necessário compreender o que é a LAC. Simplificando, conforme Pennycook (2001, p. 1), a LAC “é uma abordagem crítica para a linguística aplicada”. Evidentemente, não podemos entender a explicação do autor como simplista ou reducionista, tendo em vista que não se trata apenas de adicionar a palavra crítica à expressão Linguística Aplicada, pois existe uma série de preocupações e conceitos que criaram a necessidade de um olhar crítico para os estudos linguísticos. Tais preocupações são apresentadas por Pennycook em seus estudos, mais especificamente no livro *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (2001), que ajuda a compreender do que se trata a LAC. Para ele, mais importante do que fornecer uma definição pronta, é necessário lançar um olhar para algumas dessas preocupações, as quais podemos visualizar através da figura 5.

Figura 14 - Recorte das preocupações da Linguística Aplicada Crítica.

#### PREOCUPAÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

Linguística crítica aplicada como questionamento constante de pressupostos.	A importância de um elemento de auto-reflexividade no trabalho crítico.	O papel da teoria crítica.
A noção de práxis como forma de ir além de uma relação dicotômica entre teoria e prática.	O escopo e a cobertura da linguística aplicada.	Diferentes formas de entender a noção crítica.
Uma compreensão da linguística aplicada crítica como muito mais do que a soma de suas partes.	A necessidade de uma forma crítica de investigação social	A importância de relacionar as micro relações da linguística aplicada às macro relações da sociedade.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Sobre o que Pennycook apresenta como *Critical Applied Linguistic Concerns* (preocupações da Linguística Aplicada Crítica, em tradução livre) em seu livro

supracitado anteriormente, é preciso destacar alguns pontos cruciais para o entendimento daquilo que a LAC anseia. O primeiro ponto que o autor cita é a necessidade da linguística aplicada atuar de forma crítica na investigação social, o que coaduna com a proposta deste trabalho, pois, para o autor e para os que sustentam a discussão sobre a LAC e seu alcance, a preocupação dos estudos críticos da língua deve focar em uma análise crítica da realidade. Além disso, ainda mais importante é oferecer a possibilidade de mudanças nos padrões socialmente estabelecidos, especialmente através da língua, uma vez que é na problematização das estruturas sociais que será possível ressignificar essas estruturas, sem querer apelar para o simplório. Portanto, simplificando: é necessário ter política na linguística aplicada e essa perspectiva pode ser alcançada através da visão crítica dos aspectos sociais.

Aliado a essa concepção, Pennycook também cita em seu livro outra preocupação da LAC que consiste em uma linguística aplicada crítica como questionamento constante de pressupostos, levando em conta que uma prática problematizadora não aceita o que é posto como realidade, pois compreende que a realidade está atrelada a questões ideológicas. Desse modo, a prática problematizadora ampara-se no pós-estruturalista, no pós-moderno e nas perspectivas pós-coloniais, cabendo ressaltar, no entanto, que não é papel da LAC apenas constatar as inequidades apontando que elas existem. A Linguística Aplicada enveredou por esse caminho e mostrou-se insuficiente, o que a Linguística Aplicada Crítica pretende é “o questionamento constante de todas as categorias” (Pennycook, 2001, p.7).

Outro ponto destacado por Pennycook é a necessidade da Linguística Aplicada Crítica relacionar as microrrelações da Linguística Aplicada às macrorrelações da sociedade, pois nem os textos, a sala de aula e a educação como um todo podem ser compreendidos isolados da realidade, visto que as relações entre língua e sociedade não são autônomas, pelo contrário, uma determina a outra. Pensar em uma LA que ignore essas relações é ignorar o que Paulo Freire pensou ao propor uma educação que nos libertasse de um sistema na qual o oprimido nunca se reconhece como tal e nem é capaz de apontar como o sistema capitalista determina essas divisões.

A LAC ganhou diversos contornos e nuances desde a escrita do livro de Pennycook, adicionando discussões ao seu domínio e galgando uma reconciliação entre a língua, compreendida como independente, e a sociedade, que pulveriza sistemas de dominação, mas que os reinventa na mesma velocidade. Mas qual a relevância de tudo que foi discutido até aqui? Mais especificamente, qual a relevância da discussão de uma

Linguística Aplicada Crítica para este trabalho? Enquanto escrevo esta pesquisa, faço a leitura do livro de Pennycook (2001), mais especificamente a conclusão do primeiro capítulo do livro que, à sua maneira, me dá munição para responder esses questionamentos que lanço. Enquanto conclui o primeiro capítulo do livro, Pennycook questiona qual a relevância do que ele escreveu e vem batalhando por alguns anos em prol de uma linguística que seja mais crítica, ou seja, que se situe politicamente, desabafando nas linhas finais:

[...] enquanto faço uma pausa e reflito sobre os argumentos, caixas, gráficos, estruturas, domínios, teorias e termos que estão começando a proliferar aqui, também tenho minhas dúvidas. Esta é uma tarefa com alguma relevância fora da disciplina acadêmica de linguística aplicada? É este é um exercício inútil de posicionamento, definição e explicação? Então, finalmente: Por que escrever uma introdução à crítica aplicada linguística? Por que eu estou fazendo isso? (Por que de fato? Eu me pergunto, quando minhas pálpebras caem e minha cabeça dói, e eu luto compreender alguns dos materiais difíceis aqui apresentados). Pode ser sugerido que meu objetivo aqui é definir e reivindicar este domínio de trabalho para mim mesmo. Mas embora eu tenha que reconhecer que escrever este livro provavelmente anexará a Linguística Crítica aplicada ao meu nome (“Pennycook, 2001”), meu objetivo aqui não é desenvolver um modelo para Linguística Aplicada Crítica. Ao invés disso, meu objetivo é explorar suas complexidades. A motivação vem de 10 anos de tentativa de relacionar o trabalho crítico em muitos domínios com meus próprios campos de prática em Linguística Aplicada. Ela vem da tentativa de ensinar um curso sobre Linguística Aplicada Crítica. Ele vem da frustração de tentar descobrir o que está acontecendo em diferentes discussões ou artigos sobre análise crítica do discurso, feminista pedagogia, ou multiletramentos. E também vem de uma convicção de que este material é importante, que as muitas discussões que tive sobre este trabalho em todo o mundo sugerem algumas lutas compartilhadas significativas (Pennycook, 2001, p.21, tradução minha).

Pennycook (2001), no excerto acima, deixa bem claro que o que ele escreve pode cair no objetivismo acadêmico e transformar-se apenas em meras citações sem que haja o reconhecimento da profundidade de suas palavras, nem o reconhecimento da sua luta em prol de uma linguística aplicada crítica, mas, mesmo com ares de incertezas, ao final do seu texto ele mostra que esperar é o único caminho, e não apenas um verbo, para o autor a linguística aplicada crítica torna possível a compreensão, não apenas dos aspectos educacionais, mas do que engendram as relações em nossa sociedade, para ele a linguística aplicada crítica ao abordar temas sobre comunidades marginalizadas, povos negros, comunidade LGBTQIA+, povos indígenas, mulheres, etc. cria uma maneira de

desarmar a estrutura social que, na história mundial, amparada pelo colonialismo, buscou inviabilizar essas histórias.

Sobre meus questionamentos acima, a tendência é que eles não sejam respondidos, especialmente a esta altura do trabalho, pois, a linguística aplicada crítica requer exatamente que novos questionamentos surjam para elencar maiores discussões, mas ousou aqui responder primariamente essas questões, utilizo para tanto a história de ogum<sup>10</sup>: Nos primórdios a terra chamava-se *Ilê-Ifé*, seres humanos e orixás viviam lado a lado. Houve um momento em que a população aumentou e surgiu a necessidade de criarem novas áreas de plantio. Os orixás se reuniram para decidir o que fazer e alguns deles até tentaram fazer o trabalho, mas sem sucesso. Foi aí que Ogum entrou em ação, empunhando um facão, entrou na mata e limpou o terreno para a lavoura. Por esse motivo Ogum ficou conhecido como o orixá que abre os caminhos.

Tal qual a espada de ogum esta pesquisa pretende abrir caminho para que as escrevivências de povos, erroneamente e intencionalmente classificados como marginais, tenham reconhecimento, não apenas isso, mas levantar discussões sobre como a língua, a língua inglesa mais especificamente, e o seu ensino corroboram para que esses caminhos sejam abertos para os que virão, e para articular essas mudanças é necessário nos debruçarmos em uma linguística aplicada crítica.

### 3.3 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Antes de adentrarmos nas discussões e praxiologias que definem a educação linguística crítica, é necessário observar que três palavras fundamentais formam o conceito que discutimos aqui: educação, linguística e crítica.

Conforme é possível observar na figura 6 a seguir, a educação linguística crítica é formada por três nomenclaturas que lhe concedem organicidade e também a capacidade de “formar pessoas autônomas e críticas, capazes de ler a realidade e relacioná-la às manifestações linguísticas em diversas modalidades”.

---

<sup>10</sup> "Ogum é um orixá costumeiramente associado à guerra e ao fogo. Sendo geralmente representado sob a figura de um guerreiro, Ogum estabelece um arquétipo de luta e conquista aos que se dedicam à sua adoração. Seu grau de importância é tamanho, pois ele é o orixá que possui maior proximidade com os seres humanos depois de Exu. Conhecedor de segredos, ele sabe muito bem como fabricar os instrumentos necessários para a batalha e para o trabalho com a terra".

Figura 15 - Conceitos das palavras educação, Linguística e crítica.

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA



### EDUCAÇÃO

Veio do verbo latino *educare*, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade (MARTINS, 2005, p. 32).



### LINGUÍSTICA

Pode-se inicialmente dizer que a Linguística é a ciência da linguagem (CÂMARA JUNIOR, 1987, p. 1).



### CRÍTICA

A palavra “crítica” vem do Grego “*kritikos*”, que significa “a capacidade de fazer julgamentos”. No sentido filosófico, o senso crítico prende-se com o desenvolvimento de uma consciência reflexiva baseada no “eu” (autocrítica) e no mundo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Para tanto, a educação linguística crítica deve amparar-se no sentido geral que é a educação, seja aquele sentido expressado pela filosofia através de filósofos como Sócrates e seu princípio da maiêutica; Platão e Aristóteles, perpassando pelo classicismo do pensamento helenista; até à filosofia moderno e contemporânea representada pelo iluminismo e o século das luzes; para, então, chegarmos ao conceito marxista de práxis cunhado por Marx e Engels, ambos contestadores da filosofia racional, que inauguraram a ideia de prática social, contribuição basilar para as discussões contemporâneas da educação.

Além disso, faz-se mister que a educação linguística crítica se ampare na premissa dos estudos linguísticos inaugurados pela Linguística que, àquele período, baseava-se nas influências de correntes como o racionalismo e apostava na racionalidade da língua, isentando-a de qualquer interesse prático. É certo que essa tentativa de inocentar a língua em nome da razão não foi suficiente por muito tempo e, após anos de inquietações quanto ao objeto de estudo da Linguística, surge a Linguística Aplicada (LA) como um alívio ao grito de socorro daqueles que reclamavam maior interação entre ciência e prática.

No entanto, os estudos da LA caíram no obscurantismo da ciência moderna e foi preciso uma reinvenção dos estudos linguísticos. Dessa vez, a LAC foi responsável por

vincular novamente o ensino de língua à vida vivida, mas embalados pelo senso de justiça social, possibilitando aos aprendizes resistir às dificuldades que erigem da própria existência. Assim, a educação linguística crítica, com a ajuda dos estudos linguísticos, trata de estreitar a relação entre a língua e seus aprendizes que a utilizam como prática discursiva para se posicionar mediante o mundo e suas estruturas de poder.

Completando a peça do quebra-cabeça que compõe a educação linguística crítica, temos a definição do *Dicionário Michaelis* para a palavra “crítico”: o primeiro significado diz respeito àquele que “faz julgamento”; outro significado atribuído à palavra é relacionado à “apreciação, escrita ou verbal, de obras artísticas, científicas e literárias, além de costumes e comportamento ou qualquer outro fato”; além disso, o dicionário define crítico como a capacidade de usar “bom senso para distinguir aspectos cognitivos e estéticos”. É muito comum a associação da palavra crítico à ideia de criticismo, fazer julgamento, até mesmo no sentido pejorativo, atrelado à ideia de atacar alguém ou apontar defeito. Nenhum dos significados apresentados pelo dicionário tem correlação com a ideia proposta aqui.

O que se pretende, nesta discussão, é acrescentar à educação linguística o que Pennycook (2001, p. 4) chama de “pensamento crítico”: “uma forma de trazer uma análise mais rigorosa para a solução de problemas ou entendimento textual”. A ideia de pensamento crítico proposta aqui bebe também da fonte da filosofia moderna, ao propor *de omnibus dubitandum*<sup>11</sup>: ou seja, é crucial fiscalizar a fidedignidade das informações e conhecimentos e discutir se esses dogmas não agem em função dos nossos interesses e sim de uma lógica perversa, a do capital.

As três noções aqui apresentadas são basilares para uma discussão da significância de uma educação linguística crítica. Sobre a sua conceituação e relação com o ensino de língua estrangeira, Monte Mór (2018, p. 268) afirma que entende “que a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da língua/cultura/identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras”. Além da definição dada por Monte Mór (2018), acrescento mais alguns conceitos de diferentes autores, com percepções diferenciadas sobre a educação linguística crítica.

A segunda definição que apresento é de Jordão (2018, p. 69), para quem a educação linguística crítica:

---

<sup>11</sup> É preciso duvidar de tudo.

pressupõe sujeitos associativos, que relacionam dimensões do saber linguístico a práticas que elas podem estar informando, e que associam as práticas com que têm contato a perspectivas epistemológicas e ontológicas que as tornam possíveis. Mais do que isso, criticidade pra mim envolve, como disse Menezes de Souza (2011, p. 296), “ler se lendo”, e também “ler-se lendo”, ou seja, perceber-se construindo sentidos para as coisas do mundo, implicado no processo constante de atribuir sentidos, e ao mesmo tempo consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades[...].

De uma realidade que envolve sua trajetória pessoal na educação progressista das igrejas católicas e seus princípios de teoria da libertação, Pereira (2018) fornece um conceito de educação que parte da compreensão do macro para discutir as microrrelações. Segundo ele:

Na minha concepção, educação linguística crítica se situa em um contexto mais amplo, que é a educação geral numa perspectiva crítica, a qual compreende, entre outras coisas, a tomada de consciência de que existe uma multiplicidade de formas de compreensão de mundo, e o preparo dos sujeitos para o exercício da cidadania em uma sociedade em que relações de poder permeiam e determinam as relações sociais, econômicas e políticas. A educação linguística crítica pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social (Pereira, 2018, p. 51).

A fim de fornecer um conceito que respeite a multiplicidade de saberes e não tenha a intenção de “substituir um regime de verdade por outro”, Sabota (2018, p. 59) busca analisar o contexto e os diversos ambientes para fornecer o seu entendimento sobre o que é a educação linguística. Seu objetivo é não apenas beneficiar as leituras tidas como cânones, concebendo, portanto, a educação linguística crítica como capaz de compreender:

[...] que os sentidos do texto (oral, escrito, multimodal e multissemiótico etc.) não precisam ser desvelados, pois são ativamente construídos e constantemente ressignificados, por todos nós, falantes da língua, independente de nosso grau de parentesco (nossa fluência e conforto) com a língua (Sabota, 2018, p.64).

Rocha (2018), ao citar Kalaf Epalanga, conclui que a língua constitui-se como o primeiro instrumento de opressão e, ao afirmar isso, ela constata o que Phillipson (1992)

denunciou em seu livro *Linguistic Imperialism*, ao propor que a língua inglesa difundiu-se mundialmente através de práticas imperialistas - uma referência ao que Lênin chamou de imperialismo econômico. Não precisamos ir tão distante, pois, na própria história da formação do nosso país, a língua sempre foi artifício de opressão e prática forçosa de corromper valores, como, por exemplo, as práticas do diretório de Pombal<sup>12</sup>. Se a língua é tão poderosa, o que pode ser feito para que a usem a serviço de dominação? Como tudo que é discutido neste trabalho, estamos longe de fornecer respostas diretas e objetivas, mas buscamos conseguir suscitar discussões que tragam perspectivas e caminhos. Assim, um dos caminhos para que a língua seja instrumento de contestação de práticas de opressão é a adoção de, no campo dos estudos linguísticos, uma educação que seja responsiva aos problemas sociais.

### 3.3.1 Educação Linguística Crítica: (des)(re)construindo sentidos

Figura 7 - Tyre Nichols.



Fonte: *People*

Figura 8 - Vídeo do ataque a Tyre Nichols.



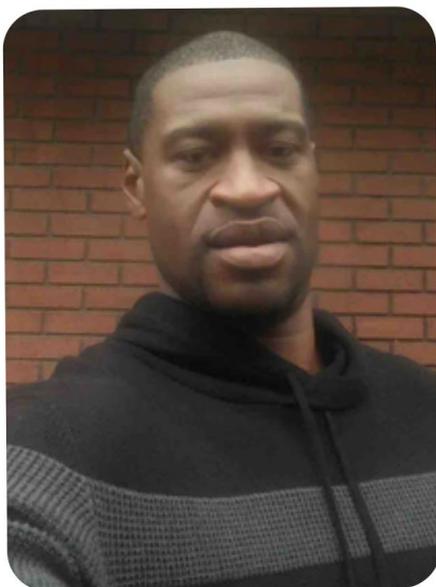
Fonte: *Chicago Sumertimes*

<sup>12</sup> O Diretório Pombalino (1758) foi uma das mais importantes medidas jurídico-administrativa implantada e institucionalizada no processo colonizador do governo português no Brasil na segunda metade do século XVIII. A implantação do Diretório ocorreu no governo de D. José I, e foi mais uma, de uma série de reformas promovidas na política administrativa do império sob os auspícios do gabinete ministerial da Secretaria dos Negócios do Reino, que tinha a frente o então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. A criação do Diretório foi uma das reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, o qual promoveu uma nova forma de pensar a condição e regulação da liberdade das populações indígenas no contexto do processo colonizador europeu (Carvalho, 2021, p. 455).

No dia 7 de janeiro de 2023, o jovem Tyre Nichols foi brutalmente morto por policiais na cidade de Tennessee. De acordo com os policiais, eles pararam o carro de Nichols porque o jovem estaria dirigindo de maneira imprudente. Em meio a gritos de socorro e chamando pela mãe, Tyre foi chutado e recebeu socos dos cinco policiais, ele morreu três dias após o ocorrido. Vale ressaltar que todos os cinco acusados são homens negros.

No dia 25 de maio de 2020, na cidade de Minneapolis, George Floyd, homem negro, foi estrangulado por um policial. A situação se assemelha à anterior: em um chamado por ter supostamente passado uma nota falsa de 20 dólares, o homem foi abordado por um policial que, logo após, ajoelhou-se em seu pescoço, matando-o em seguida. Segundo relatos, George Floyd também pedia socorro e chamou por diversas vezes pela sua mãe.

Figura 9 - George Floyd.



Fonte: Wikipedia

Figura 10 - Vídeo do ataque a George Floyd.



Fonte: G1

Por que início a discussão sobre educação linguística com essas duas notícias? A resposta está na citação de Pessoa (2022, p. 91): “Para mim língua é ação! Boom!”<sup>13</sup>. Trata-se de uma percepção um tanto enérgica que Pessoa (2022) tem em relação a uma língua ativa e multifacetada que, aos poucos, vai assumindo o lugar das percepções que antes concebiam a língua como neutra e universal. Acompanhando essas novas concepções sobre o estudo de línguas, a educação linguística crítica busca também contestar discursos

<sup>13</sup> *For me, language is action! Boom!*

únicos e resistir à opressão imposta por um sistema economicamente capitalista e politicamente neoliberal, pois, como afirma Adichie (2009), “Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”. Enfatizando a ideia da educação linguística crítica como contestadora de padrões, Ferreira (2018, p.43) argumenta que esta pode e deve:

[...]colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem.

A noção que Ferreira apresenta nesse excerto valoriza o uso da língua como problematizadora de padrões normativos da nossa sociedade e que são embasados em histórias repletas de vieses que geralmente favorecem grupos sociais em detrimento de outros. É a partir da tomada de consciência do poder da língua e do seu alcance nas reflexões dos problemas sociais que seremos capazes de buscar caminhos que ressignifiquem nossas existências.

É por entender que a educação deve estar comprometida e engajada com o social que iniciei este capítulo com situações que repercutiram mundialmente, trazendo à baila discussões sobre aspectos raciais, ação policial e extermínio do povo negro. Essa é a função que nomes como Pessoa (2018), Monte Mór (2018) preconizam no que se concebe como educação linguística crítica. Ao compreender o caráter político-ideológico da educação linguística, somos compelidos a nos movimentar em prol de mudanças.

### 3.4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS INTERESSES

A história da educação é atravessada pela dominação e imposição dos saberes. No âmbito nacional, a educação formal brasileira é datada de 1549 com a chegada dos jesuítas. No período que a educação ficava sob responsabilidade dos jesuítas, ela servia aos dogmas da nobreza e elite e da burguesia mercantil, cujos valores ensinados eram importados da Europa e da metrópole, Portugal. No modelo de educação jesuítica, os índios eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis impostos pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em pecado. A conversão possibilitou o domínio

do colonizador sobre os nativos, atendendo aos interesses políticos e econômicos de Portugal. Sobre esse modelo educacional, Melo (2012, p.12) esclarece que era:

distante dos problemas e necessidades da colônia. Num contexto social com tais características, o ensino só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes), servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Nota-se, na citação do autor, que a educação proposta pelos jesuítas era apenas um mecanismo para mediatizar as relações interesseiras da metrópole com a colônia a fim de impor valores descontextualizados da realidade vivida naquele período pelos colonos. Parece que vigorava o que Freire (1970, p. 43) denunciou cerca de 400 anos depois, ao afirmar que a educação configura-se “como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”.

Outro aparato amplamente utilizado na educação promovida pelos jesuítas foi o plano de estudo da Companhia de Jesus, publicado em 1599. Esse plano, inicialmente chamado de *Ratio atque Institutio Studiorum*, pretendia unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas. O documento era composto de regras que deveriam ser seguidas no intuito de garantir efetividade do ensino, mas também para difundir os valores da igreja católica. Ao observar o objetivo geral desse documento, é possível perceber a carga ideológica que ele carrega:

1. Objetivos dos estudos da Companhia: como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o provincial<sup>14</sup> como dever seu zelar com todo empenho para que nossos esforços tão multiformes no campo escolar correspondam plenamente ao futuro ao fruto que exige a graça da nossa vocação (Franca, 1952, p.120).

A educação que os jesuítas pregavam baseava-se no humanismo, porém o humanismo que harmonizassem a fé cristã e razão; seu método de ensino valorizava a fé,

---

<sup>14</sup> Administrativamente a Companhia dividia-se em Províncias que englobavam várias casas e colégios e poderia ocupar território de uma nação ou apenas parte dele. O Provincial era o principal chefe dessas unidades, porém era o Reitor a figura central dos colégios. A principal função do Provincial era zelar pelo bom andamento do trabalho dos missionários, cuidando o Reitor mais diretamente das atividades relacionadas à educação e à catequese.

a obediência, tradição e autoridade em detrimento de qualquer possibilidade de pensar e expressar suas opiniões a não ser que elas coadunassem com os valores expressados pela fé católica.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas estabelecendo-se de 1750 a 1777. Durante sua gestão, o Marquês instituiu as denominadas aulas régias de Latim, Grego e Retórica, as quais eram ministradas por professores específicos, de forma autônoma e isolada. Além disso, criou o subsídio literário, resultante de imposto sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente, para a manutenção dos ensinos primário e secundário. Embora houvesse a preocupação de manter uma educação laica, isso não foi possível, visto que a colônia ainda era influenciada pelos valores deixados pelos jesuítas. Além disso, boa parte dos professores que lecionavam era escolhida pelo clérigo.

Marquês de Pombal ficou conhecido como primeiro-ministro de Portugal e propôs leis que são fruto de debates até a atualidade. De acordo com Maxwel (1996, p.32), o período pombalino, ao longo de décadas, ficou conhecido como “o lastro ideológico, reformador e autoritário, voluntarista e despótico e de tirano esclarecido”.

É relevante frisar que as reformas propostas por Pombal tinham estritamente o intuito de beneficiar a metrópole lusitana. As aulas régias, por exemplo, capacitavam os filhos das classes proeminentes e os preparavam para o ensino superior: segundo Zotti (2004, p. 32), “restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa”. A própria expulsão dos jesuítas, principais responsáveis pela educação nas colônias, configurou-se como uma legitimação de interesses, pois as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, não atendendo, portanto, aos anseios de Pombal de organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Em 1808, o Rei D. João VI e a Família Real vieram para o Brasil com intuito de fugir da invasão da metrópole pelas tropas francesas. Com a vinda da Família Real, instaurou-se o período joanino no âmbito educacional, no qual foram criados os primeiros cursos superiores: Cursos de Economia (1808), Matemática Superior (1809), Agricultura (1812), Química (1817), História (1817) e Desenho Técnico (1818). Embora tenha ocorrido um pequeno avanço com a criação dos cursos superiores e o rompimento com os resquícios da educação jesuítica, a educação continuou servindo a interesses maiores que não eram a melhoria e qualidade de vida da população. A relação interesseira entre metrópole e colônia, no âmbito educacional, visava quitar as dívidas que o Brasil contraiu de Portugal com a Inglaterra. Essa dependência econômica criou a necessidade de um

modelo educacional, especialmente na formação superior que atendessem a exigência do mercado europeu.

Em 1821 a Família Real retornou a Portugal, assim a elite local decidiu efetivar a emancipação do país. Como consequência da pressão desse grupo, D. Pedro I, príncipe Regente, filho de D. João VI, decidiu proclamar a Independência do Brasil, no dia 7 de setembro de 1822. Assim, iniciou-se o Período Imperial brasileiro, que compreende o 1º Império, com D. Pedro I (1822-1831) e o 2º Império, com D. Pedro II (1840-1889). No que concerne à educação, o Brasil Imperial foi marcado pela promulgação da nossa primeira Constituição, a de 1824, que, dentre seus artigos, prescrevia no Art. 179 “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Em 15 de outubro de 1827, criou-se a lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o território nacional, estabelecendo currículo e concedendo às meninas o direito de estudar.

Ainda em 1827, foram criados o Observatório Astronômico no Rio de Janeiro e os cursos de Direito de São Paulo e Olinda; em 1831, a Escola Real das Ciências, Artes e Ofício passou a se chamar Academia Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, no antigo Seminário de São Joaquim, o Colégio Pedro II. Em 1870 criaram a Escola Americana, o Colégio Piracicabano de ensino primário, ambas baseadas na ideia de Pestalozzi. Ainda nesse período, foi implementada a reforma de Leôncio de Carvalho em 1879, que fornecia instrução para o ensino primário e secundário, além do ensino superior em todo império. O decreto supracitado autorizava o governo a criar cursos para o ensino primário, fazendo parte também do decreto a permissão de escravos para estudar. Apesar da série de reforma e implementação de escolas, especialmente do ensino superior, a educação no Período Imperial estava longe de corresponder ao que era proposto na maioria das reformas educacionais, como explica Melo (2012, p.32):

Apesar do texto expresso em lei, na prática, o ensino não foi oferecido para todos, porque não houve preocupação em ampliar o número de vagas e nem em oferecer cursos de preparação para professores, mesmo para escolas de primeiras letras. O ensino assumiu características regionalistas. Faltava também material didático-pedagógico básico para as aulas. Os professores faltavam muito porque não podiam dedicar-se integralmente ao magistério; tinham que trabalhar em outras áreas para obter remuneração necessária ao seu sustento. A educação era privilégio dos homens livres.

Conforme explica o autor, a legislação proposta no Período Imperial não garantia isonomia no que diz respeito ao acesso à educação, o que mostra que a preocupação, no

âmbito educacional no Brasil Império, não almejava solução de problemas que acometiam o país, como, por exemplo, a dependência econômica da Inglaterra. O ensino no Brasil Império era destinado a uma aristocracia, pois, como pontua Melo (2012, p.34), o Brasil tinha nesta época uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias.

O período seguinte ao Brasil Império, denominado Brasil República (1889-1929), foi caracterizado pela predominância dos valores positivistas e liberais. Imbuídos por esses valores, surge à época, no Brasil, uma nova elite, a burguesia do café (militares, religiosos, profissionais liberais e comerciantes), responsável pela Proclamação da República.

No que diz respeito à educação, ela continuou servindo à elite, apesar do que era determinada pela legislação. Conforme observa-se na Constituição de 1891, no artigo 35, 2º parágrafo, é papel do Congresso “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais” (Brasil, 1891). Apesar dessa preocupação, não era esse cenário que vigorava no Brasil República, uma vez que, de acordo com Melo (2012, p.43),

A preocupação em aplicar modelos importados, desvinculados das necessidades da sociedade brasileira (teoria dissociada da prática), acentuou o problema do analfabetismo, que em 1920 atingia a 75% da população. Não houve um estudo sistemático da realidade nacional para o planejamento e execução de programas destinados a solucionar este problema. Assim, contra esta dependência cultural, política e econômica, imposta pelas elites dirigentes, nacional e estrangeira, surgiram várias manifestações (lideradas principalmente por intelectuais e militares), que propiciaram a tomada de poder por Getúlio Vargas, em 1930: o Movimento do Forte de Copacabana (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista, a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

Os principais movimentos de retaliação ao governo republicano repudiavam a descentralização política que, em suma, beneficiava os grupos dominantes. Tinha-se uma nova república com velhos interesses e isso aplicava-se à educação. Apesar da tentativa de estabelecer um ensino focado na ordem e progresso, ideias positivistas, o ensino no Brasil República ainda demonstrava sua co-dependência aos interesses da burguesia do café, influenciado pelos valores culturais e econômicos europeus.

Os movimentos contestadores do Brasil República foram o pano de fundo para a instauração do Estado Novo (1930-1945). No que tange à educação, o período intitulado como Estado Novo trouxe inovações, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; o decreto de 19.851 criado em 11 de abril de 1931, conhecido como reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior, encabeçado por Francisco Campo; além da Constituição Federal de 1934. Apesar dos decretos e reformas nesse período, o que pressupõe avanços na educação, ainda é perceptível a relação interesseira estabelecida por grupos dominantes com a educação. Ao comentar sobre a indicação de Francisco Campos para ministro da Educação, Filho (2005, p.2), explica que, no Estado Novo, essas relações estavam implícitas, apesar das reformas indicarem o contrário e, segundo ele:

a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da igreja católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso católico, principalmente, no ensino primário.

Conforme explica o autor, apesar da concepção de avanço, esse período da educação brasileira insistiu em reforçar o modelo educacional conservador e elitista, caracterizado por pactos que nada contribuía para a educação popular, nem para a transformação da realidade social da população. Como o Estado Novo baseava-se no modelo político-econômico de industrialização, a educação nesse período também esteve atrelada a esse modelo. Desse modo, criava-se uma concepção de educação dualística: uma para o povo e outra para as elites dominantes. Sobre isso Melo (2012, p.50) comenta que havia duas modalidades de ensino:

[...]secundário e profissionalizante - para a classe dirigente e a proletária, respectivamente. A justificativa residia na necessidade de preparação de mão-de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias. A educação precisava ser diferenciada para a formação de patrões e empregados.

A divisão explicitada pelo autor nos convida a pensar que a educação, nos moldes propostos, visava apenas garantir a manutenção do *status quo* da classe dominante e a garantia de que a classe trabalhadora continuaria a desempenhar o papel de servir como mão de obra, sem atentar-se para sua condição atual.

Posterior ao período conhecido como Estado Novo, o Brasil entra no período conhecido como República Nova de 1946 a 1964. À época, a educação tornou-se obrigatória e gratuita para alunos do primário. A preocupação com o ensino técnico-profissionalizante favoreceu o surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Ainda nesse período, foram criados o Conselho Nacional de Pesquisa (CNP) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, em 1954, surgiu a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Também à época, mais especificamente em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, conhecida como Lei nº 4.024/61, que trouxe melhorias, especialmente no que concerne à estrutura do ensino.

O período conhecido como República Nova foi palco para o surgimento de movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Alguns desses movimentos possuíam ligação direta com a igreja católica. Envolto por essa atmosfera de movimentos populares voltados para valorização da cultura do povo, os trabalhos de Paulo Freire e seu método de alfabetização tornavam-se famosos, trabalhos que ficaram famosos na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, e que consistiam em um plano para alfabetizar adultos em 40 horas. Esse plano de aprendizagem baseava-se na ideia de um:

levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se ia trabalhar; como segunda fase, na escolha das palavras selecionadas no universo vocabular pesquisado; como terceira fase, na criação de situações existenciais típicas do referido grupo; como quarta fase, na elaboração de fichas roteiro que auxiliassem os coordenadores e, como quinta fase, na leitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondente aos vocábulos geradores (Ribeiro, 1984, p.157).

Impressionado pelo resultado do plano de alfabetização proposto por Freire que refutava a educação elitista que vinha tomando *corpus* na educação brasileira e criava um ensino mais coerente com a realidade brasileira e dos alfabetizados, o governo criou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA).

O período posterior a República Nova foi intitulado Ditadura Militar, caracterizado pelo regime autoritário e antipopular na história da formação do Brasil. O período ditatorial brasileiro surgiu a partir da insatisfação dos grupos conservadores - militares, empresários, banqueiros, membros da igreja -, que estavam insatisfeitos com o avanço

das organizações populares que denunciavam a exploração da classe popular pela elite. Receosos da instauração do comunismo no país, os grupos conservadores apoiaram o golpe de 31 de março de 1964, período conhecido como Ditadura Militar e que se estendeu até 1985. Logo após a tomada de poder, foi instituído o Ato Institucional nº 1 (AI-1), em 9 de abril de 1964. O preâmbulo do AI-1 afirma que:

A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. Ela destitui o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória. Os Chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação, representam o Povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o Povo é o único titular [...] (Brasil, 1964, p.2).

Figura 16 - Manchete do jornal Folha de São Paulo anunciando o AI-1 em 1964.



Fonte: Curso Enem gratuito.

Os 11 artigos desse 1º ato são caracterizados por cassações de deputados, vereadores e senadores, poderes irrestritos para alterar a Constituição e perseguição aos que insistiam em perturbar o regime democrático e a segurança nacional. Além desse ato, o Brasil teve, ao longo do regime ditatorial, mais cinco atos.

A educação, no regime de ditadura brasileira, centrou-se na transmissão de conhecimento, sem a discussão das questões políticas concernentes à sociedade e que, por conseguinte, resvalavam na educação. Devido a entrada de empresas internacionais no Brasil, a educação focou-se no ensino tecnicista como forma de fornecer mão de obra para empresas estrangeiras.

Nesse período foram criadas leis como a Lei 4.440/68, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE) e criou o salário educação; a Lei 5.540/68, responsável pela Reforma Universitária; e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5.692/71. A Reforma Universitária de 1968 seguiu modelos importados, portanto, sem nenhuma participação da comunidade docente e discente: as principais alterações determinadas pela reforma eram reflexo da preocupação do envolvimento político de estudantes nos assuntos do governo. No que diz respeito a essa preocupação, Melo (*apud* Freitag, 1986, p.88) explica que isso cabia às autoridades educacionais, caso tivessem ciência da participação de estudantes em assuntos que iam de encontro com a proposta democrática do país, ou ameaçassem a segurança nacional:

suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão (três anos) os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricularem em qualquer outra escola de nível superior do país.

Ainda no período ditatorial, surgiu uma segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5.692/71, cujo artigo 1º determina que: o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Também na lei, mais especificamente do Artigo 5º, parágrafo 2º, alínea a e b, podemos observar os seguintes textos:

A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

É possível observar nos textos da lei de 1968 a preocupação com a formação para contemplar o mercado de trabalho, sem a discussão sobre a relação que a educação proporciona ao cidadão que, consciente da sua condição e como ele se encontra nela, pode transformá-la. A lei de 1968 não só reflete a ausência dessa preocupação como reforça o ensino tecnicista, desprovido de crítica social.

Mas, se a educação, como procurou-se mostrar ao longo desta seção, sempre foi interesseira, como rebater esses interesses e refutá-los? A resposta ainda está na educação, mas na virada de chave que ela pode proporcionar ao abrir os olhos dos cidadãos para as relações que se estabelecem em nossa sociedade, é resistindo que vamos existindo.

### **3.4.1 Armada de alfabeto: ensinar para resistir**

Na seção anterior, vimos que a educação, no processo formativo do Brasil, estava atrelada a relações que visavam corroborar e reiterar interesses da elite local, sem levar em consideração a importância da educação no processo emancipatório do povo, na tomada de consciência sobre a sua condição e como transformá-la. Nesta seção, trataremos de conceber a educação como forma de resistir, pois, como explica Snyders (2005, p.101), a educação é “simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilita a libertação”. Para tanto, debruçamo-nos nos conceitos de Freire (1967, 1987), Hooks (2013) e Gomes e Latties (2021).

Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1967, p. 95), ao discutir sobre educação versus massificação, explica que devemos intensificar nossa preocupação por uma educação que proporcione ao “educando instrumentos com que resistisse aos poderes do ‘desenraizamento’ de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada”. A preocupação de Freire (1967), à época, estava baseada no amplo uso da educação bancária que, além de criar mão de obra alienada, depositava, sem preocupações, conhecimento que de nada servia ao educando, suprimindo apenas uma necessidade mercadológica. Além disso, o autor explica como a educação pode contribuir para emancipação do educando, bem como para manutenção da sociedade democrática. De acordo com Freire (1967), devemos pensar uma educação que:

possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de

lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Para iniciar, essa discussão começa com a história da Escola Municipal Luiza Mahin, criada em 1989, cujo nascimento surgiu a partir da ideia de resistência: mães e mulheres da comunidade de Santa Luzia, bairro do Uruguai, inconformadas com a ausência de creches suficientes para atender a seus filhos e que possibilitassem a saída dessas mães para fazer seus “corres”, resolveram arregaçar as mangas e, em assembleia com a comunidade, criaram em 1989 a escola voltada para a Educação Infantil.

Figura 17 - Mulheres da laje, fundadoras e idealizadoras da escola comunitária Luiza Mahin.



Fonte: TV Bahia.

Sobre essa criação, uma das idealizadoras, Sônia Ribeiro, em entrevista ao portal Lunetas (Prestes, 2016), explicou sobre o surgimento da escola, que, segundo ela,

fica localizada em um local que, até pouco tempo, era tomado por água. O Governo do Estado realizou uma intervenção e aterrou a área, além de construir novas unidades habitacionais. Quando terminaram o trabalho, o prédio utilizado como base das obras ficou ocioso. Um grupo de mulheres se reuniu e ocupou o prédio, que logo virou a sede da Associação de moradores do conjunto Santa Luzia. As reuniões iniciais eram focadas nas questões de moradia, mas, ao perceberem o

grande número de crianças fora da escola, ficou decidido que a educação também deveria ser foco das reuniões.

Assim, em 1990, Lurdinha, Marilene e Sonia Rodrigues fundaram a escola, que começou com duas salas improvisadas. Como o prédio não era adequado, foi preciso mobilizar a comunidade para adaptá-lo. Os pais ajudavam na pintura, por exemplo. Depois, com a intenção de aumentar a escola, começou o que chamamos de “As mulheres da laje”.

Em seu livro *Ensinando a transgredir*, Hooks (2013) menciona como educar pressupõe um trabalho coletivo, assim como pensaram as mulheres da laje nos ides de 1989. Segundo ela, a educação:

[...] só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante a insistência de Freire na “práxis” – agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo (Hooks, 2013, p.26).

Figura 18 - Moradores do Uruguai ajudando na construção da escola Luiza Mahin.



Fonte: TV Bahia.

O projeto recebeu o nome de Luiza Mahin, uma revolucionária na luta pelo movimento abolicionista no Brasil, além de ser mãe do poeta Luís Gama, símbolo da cultura negra de resistência e da luta abolicionista. No entanto, a escola comunitária não

surgiu apenas com o propósito de lugar onde mães pobres poderiam deixar seus filhos. A ideia da escola vai além, pois as idealizadoras pensaram um local que proporcionasse a melhoria de qualidade de vida, que fosse capaz de trabalhar para aumentar os níveis de alfabetização de jovens e adultos da região, diversificar as oportunidades de formação profissional continuada e aumentar o acesso de mais crianças dessa região ao ensino fundamental e à educação infantil.

A ideia de uma escola combativa vai além da sua criação, a sua proposta pedagógica carrega referências teóricas que corroboram com uma educação que seja capaz de criar sujeitos emancipados e conscientes. No *site* da comunidade de Santa Luzia, é possível observar informações sobre a escola comunitária: que ela segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, porém incorporam competências que coadunam com a história da população negra, em especial as mulheres negras, tão bem representadas na escola pela figura das fundadoras; também no *site* denominado *Escolas Transformadoras*, é possível ter acesso à proposta pedagógica da escola, especialmente em relação à questão racial, verificando que “a equipe preocupa-se em despertar o orgulho racial, por meio da valorização da cultura e do resgate histórico”.

Ao mesmo tempo, a escola desenvolve um trabalho de conscientização social para que o aluno compreenda o lugar onde mora, o seu papel na sociedade e os deveres e direitos do cidadão. Desde a educação infantil, os educadores promovem estudos do meio para habituar e diversificar o acesso à cultura e ao conhecimento. As professoras mencionam ter “ousadia” em levá-los a todos os lugares, como teatros e museus, para apresentá-los a outras realidades fora da comunidade e da periferia” (*Escolas Transformadoras*, 2021). Sobre a necessidade de um plano que mediatize a relação do educando com o mundo a fim de suscitar anseios, dúvidas, que revolucione sua base, Freire (1987, p.53) argumenta que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A escolha sobre o que ensinar vai partir da percepção do educador ao reconhecer que os conteúdos a serem ensinados devem estar adaptados às diversas visões dos

educandos, garantindo organicidade sobre os conteúdos e refutando um ensino técnico, desvinculado da relação que o homem exerce com o mundo.

### 3.4.2 Resistir para existir: a quebrada tá castelano

*Vamos amigo lute  
Vamos amigo ajude, se não  
A gente acaba perdendo o que já conquistou (iêa)  
A gente acaba perdendo o que já conquistou  
Vamos levante lute  
Vamos levante ajude  
Vamos levante grite  
Vamos levante agora  
Que a vida não parou  
A vida não para aqui  
A luta não acabou  
E nem acabará  
Só quando a liberdade raiar, iêa  
Só quando a liberdade raiar*

Figura 19 - Manchete do Jornal A Tarde.

## Morar no Uruguai é para “guerreiros”

**ATRAÇÃO**  
Alagados fez a festa negativa do bairro no plano mundial

**JOSE ANTONIO GONZ**

O bairro do Uruguai vem passando, por muitas transformações em última década. A mais positiva é no campo do saneamento básico e na utilização das praças dos Alagados, melhorando o ambiente humano que era um dos piores cartões-postais do País tempos atrás. Contudo, uma terceira, caudalosa, vem ameaçando todos os moradores: a violência e o crime organizado, que está chegando até policiais, como está ocorrendo nos meses recentes. “Se não fosse isso, seria o melhor bairro do mundo”, defendem em dia mais antigos moradores locais. Bairro de fronteira, Alagados II, bairro de luta, quem mora aqui ou é soldado ou guerrilheiro”, disse o aposentado Jaime Soares, 72 anos, testemunha da época em que a morte era atrelada e gratuita aos lotes para a população, nos dias da década de 30. Era o chamado “regulamento” que a cidade vivia, com o crescimento da indústria petroliera e a industrialização da fronteira e no Subúrbio Fluminense. Os novos moradores, na busca de melhorias, não caíram na armadilha de todos os crimes e continuando suas lutas por dignidade. “Até o fim era mais ou menos trabalho”, relataram

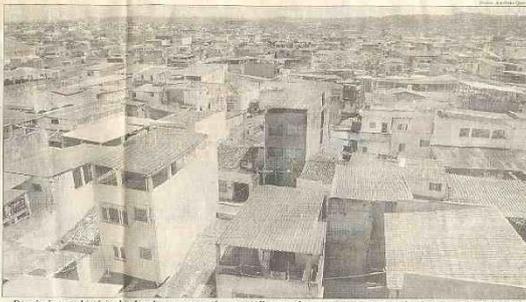
Com o tempo, o bairro foi se firmando, até se tornar um dos maiores e mais prósperos da Cidade Baixa. No seu interior, por onde a ruína continua ocorrendo, ocorrendo, nascem prolongamentos de habitações com diferentes condições morfológicas, como Alagados, Alé e candidato a presidente dos Estados Unidos, Robert Kennedy (gratuito vendido, o não foi o aceso em sua época), voltou o lugar em 1967. Três anos depois, foi a vez do papa João Paulo II, assim como frequentes direções cristandades, a maioria era a fama negativa dos Alagados, símbolo de exclusão social em um País com tantas riquezas naturais.

**Noticiário**

Hoje, no entanto tanto o Uruguai como o que que lhe cabe dos Alagados estão sendo marcados por projetos comandados pelo Comitê de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (Coudes), com o apoio de diversos órgãos federais, internacionais. O mais importante projeto chama-se Ribeira Jôia, que deverá eliminar de vez as palafitas, ocupar de quatro a cinco anos. Mesmo após os trabalhos, já estão sendo feitas pelo arquiteto, como Leandro Oliveira, presidente do grupo Povo de Alagados IV há cinco, no Uruguai, Alagados III e IV. “A Cidade não é feita de um bom trabalho por aqui, pois doenças infecciosas, que nem que se espalham, estão ficando mais difíceis de controlar”, disse Leandro, que está construindo uma rede de saneamento para o grupo em sua habitação.

Galiléia Barbosa, diretora do Centro de Arte e Arte Arte (Carta), uma organização social, que cuida de várias associações de moradores, disse não ter dúvida sobre o futuro da Ribeira Jôia.

Depois de uma história de abandono, os moradores orgulham-se do novo aspecto que a urbanização vem proporcionando



**Depois de uma história de abandono, os moradores orgulham-se do novo aspecto que a urbanização vem proporcionando**

### Cresce movimento comercial

O crescimento do bairro e aumento da classe social e o aumento de quase todos os bairros da cidade. Um exemplo disso, no mercado de que, hoje, há a presença da Ribeira Jôia, na Praia.

“Os preços são baixos, porque há muitas lojas de baixo e pequeno. Depois de alguns meses, porém, os preços vão subir”, explicou Lima a seu filho, de 18 e 20 anos, que já começou uma avaliação por parte do comitê. “Se eu não fosse, não teria, pois não tem que ser pesado nesta decisão, como a própria zona, que é a qualidade do produto”, comentou, mencionando o projeto de saneamento, que está sendo feito, pela Prefeitura, com o apoio de várias instituições.

Mais não nada, já a receita vem aumentando. Os moradores têm passado por momentos difíceis, com o aumento da violência. Uruguai, que viveu o que se chama de “normas rígidas, exige a fazer um decreto emanado no mês de junho de 1967. O Estado

objetivo e erradicação das palafitas em um máximo cinco anos



**Objetivo e erradicação das palafitas em um máximo cinco anos**

Fonte: Jornal A Tarde.

A matéria do *Jornal A Tarde*, datada de 2001, anuncia: *Morar no Uruguai é para guerreiros*, e eu contra-argumento: é sim, mas não no sentido expressado nas matérias jornalísticas ou nos programas de TV sensacionalistas que insistem em anunciar o bairro como uma zona de guerra. Nós somos guerreiros, pois nós carregamos, em nossa ascendência, o sangue dos guerreiros africanos, dos Malês<sup>15</sup>, dos Haussás<sup>16</sup> e resistimos, através do tempo, com as ocupações, as produções culturais. Se nós ainda existimos é porque resistimos. Ao reverberar essa história, sob uma nova ótica, um olhar próximo, refuto todo silenciamento e qual a maneira, dentre outras, de perpetrar esse silenciamento? A língua. Quem me diz isso é a história. Hooks (2008, p. 858) define bem a utilização da língua como manutenção de sistemas de opressão, ao afirmar que,

Refletindo sobre as palavras de Adrienne Rich, eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar.

Como disse, a história escancara a vergonha da dominação no Brasil e as reformas educacionais imperialistas que dominaram e aniquilaram milhares de indígenas, e a escolarização também perpetua a dominação com os preconceitos linguísticos e políticas linguísticas desconectadas com o real. No entanto, Muniz (2021), em seu texto *Linguagem como mandiga: população negra e periférica reinventando epistemologias*, chama atenção a um fato que sempre foi motivo de burburinho, mas sobre o qual poucos tinham coragem de falar: pontua que, por mais que seja difundida a invisibilidade dessas comunidades, cada vez mais elas urgem para falar e se expressar. Nesse sentido, a autora apresenta diversas manifestações que corroboram com sua fala: a criação de *slams*<sup>17</sup> na

---

<sup>15</sup> O termo malê era uma designação dada aos negros muçulmanos e tem origem na palavra imalê, que significa muçulmano na língua iorubá. Os malês também eram conhecidos como nagôs na Bahia, designação dada aos negros falantes da língua iorubá na antiga Costa dos Escravos, hoje parte litoral de Benim, Togo e Nigéria entre os séculos XV e XIX.

<sup>16</sup> Os hauçás ou hauças são um povo do Sael africano ocidental que se encontra principalmente no norte da Nigéria e no sudeste do Níger. Também há populações significativas em áreas do Egito, Sudão, Camarões, Gana, Costa do Marfim e Chade, ademais de pequenos grupos espalhados pela África ocidental e na rota tradicional do Haje muçulmano, através do Saara e do Sael. Muitos hauçás mudaram-se para cidades maiores e mais próximas do litoral, como Lagos, Acra, Cumasi e Cotonu, bem como para países como a Líbia, à procura de empregos com salários pagos em espécie. Todavia, a maioria dos hauçás continua a viver em pequenos vilarejos, onde praticam a agricultura e a pecuária, incluindo gado. Falam a língua hauçá, do grupo chadiano da família linguística afro-asiática.

<sup>17</sup> O *slam* é uma competição de poesia falada criada nos Estados Unidos por Marc Smith, mais especificamente em Chicago nos anos 1980 e trazido ao Brasil em 2008 por Roberta Estrela D'Alva. Atualmente o *slam*, como é chamada, é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. *Slam* é uma expressão inglesa cujo significado se assemelha ao som de uma “batida”.

periferia, os movimentos políticos que surgem de realidades excludentes, a própria expressão das religiões de matrizes africanas que ocorrem, em sua maioria, nas zonas periféricas.

Cito aqui um exemplo forte da riqueza de manifestação cultural que ficou conhecido mundialmente. O movimento surgiu no bairro de Nova Brasília em Salvador e ficou conhecido como o bloco Afro Malê Debalê, que surgiu porque amigos e vizinhos queriam curtir o carnaval de Salvador e, embora a festa seja difundida mundialmente como a maior festa popular do planeta, ela ainda está atrelada à exclusão, especialmente do povo preto. Imbuídos por esse sentimento de exclusão, os amigos resolveram criar o bloco sem grandes pretensões, mas o movimento cresceu e chegou a ser considerado um dos balés afro mais bonitos pelo jornal *The New York Times*.

Então, por que a veiculação desses e de outros movimentos não se tornou pública? Por que a favela sempre recebeu a alcunha de lugar de gente que “não presta”? Talvez umas das possibilidades resida na ideia de que as verdades compartilhadas foram subservientes, durante séculos, aos donos da verdade e, conseqüentemente, do poder e não interessava a eles mostrarem que não existe verdade *una*, mas verdades. Em meio a esse cenário, surgem movimentos determinados a desvendar a quem a verdade serviu e revelar também “o outro” lado das histórias. Além disso, Muniz (2021, p. 284) sugere que devemos “manipular a linguagem como a gente manipula a ginga”, e é assim, estrategicamente, que a gente vai sobrevivendo e subvertendo a realidade.

Cercado por essas concepções, este trabalho busca desmistificar a ideia de inércia produtiva que foi associada às comunidades marginalizadas. É através da escuta de vozes silenciadas que esta pesquisa pretende descontinuar histórias mal contadas e, desse modo, além de resistir, reexistir, pois a existência deste povo sempre esteve ali alcançável a qualquer olhar. Convicta de que, como o nome que dou a esta seção, “a favela tá castelhano”, ou seja, tá dando as “ideia” e dizendo “pra” que veio.

E, se alguém quiser que o povo preto, pobre e marginalizado volte novamente para a cozinha, como denunciou Maya Angelou em seu poema *Still I Rise*, ou quiser nos calar, eu respondo com a birra que respondia a quem me mandava calar quando era criança: cala a boca já morreu, quem manada na minha boca sou eu; neste caso, quem manda na minha escrita sou eu.

## CAPÍTULO 4 – COMO TECEMOS ESSA TRANÇA?

### 4.1 ABRINDO OS CAMINHOS

Este capítulo inaugura a metodologia escolhida para a construção desta pesquisa. A metodologia responde à pergunta sobre como uma pesquisa foi realizada, e, portanto, neste capítulo, serão explicitados os métodos utilizados para a sua realização. De início, são apresentados a natureza desta pesquisa e quais os motivos que levaram à sua escolha. Em seguida, é apresentado o método de investigação escolhido juntamente com os motivos que levaram à escolha desse método. O próximo ponto abordado neste capítulo diz respeito aos participantes que colaboraram com a proposta desta pesquisa e o que ocasionou a escolha desse grupo para compor o trabalho. Por último, o capítulo apresenta o instrumento que foi utilizado para coletar os dados, sua estrutura e os pontos principais.

#### 4.1.1 Natureza da pesquisa

Na busca da construção de um trabalho que valorize os significados que os atores sociais produzem sobre si mesmos e o contexto no qual estão inseridos (Hughes, 1990), o caminho metodológico escolhido foi a pesquisa de cunho qualitativo que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), trata-se de “uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

No início de sua obra intitulada *Introdução à Pesquisa Qualitativa*, Flick (2009, p. 20) questiona por que utilizar essa perspectiva de pesquisa, que, segundo ele, valoriza as relações sociais e a “pluralização das esferas da vida”. De acordo com o autor, as mudanças sociais aceleradas por fatores como a globalização, por exemplo, trouxeram à tona a necessidade de pesquisadores que se adequem a essas novas realidades e, com isso, novas metodologias que abarquem essas situações.

Ainda de acordo com Flick (2009), as pesquisas qualitativas buscam fugir da objetividade moderna preocupada com pesquisas capazes de mensurar dados, comparar amostras, categorizar dados, como se a vida pudesse ser coletada e categorizada. Com o advento da pós-modernidade, as verdades absolutas passaram a se diluir na liquidez

apontada por Bauman e isso reflete nas metodologias escolhidas para as pesquisas produzidas na academia.

O que Flick (2009, p. 22) denuncia é o rigor metodológico da academia que, na “busca por satisfazer padrões metodológicos, suas pesquisas e descobertas frequentemente afastam-se das questões e dos problemas da vida cotidiana”. O que o autor reflete diz respeito à rejeição da influência da formação cultural e social nas descobertas e pesquisas. Outro aspecto preponderante para a escolha da abordagem qualitativa neste trabalho é o que Lüdke (1986, p. 12) denomina como fator para escolha das pesquisas qualitativas na educação: “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”.

A proposta aqui foi construir sentido e significado a partir do processo de construção do trabalho e, ao estudarmos o problema da pesquisa, buscamos verificar como ele se manifesta nas interações cotidianas. Não buscamos aqui apenas uma resposta objetiva para um problema, pois, ao persuadir essa perspectiva, esquecemo-nos da multiplicidade de contextos e de sentidos que podem surgir a partir dele. Portanto, a intenção aqui foi criar um quebra-cabeça de situações factuais, que pudessem provocar a reflexão múltipla daqueles que interpretam o trabalho, ou, como definem Denzin e Lincoln (2006, p. 18), criar uma *bricolage*, ou seja, “um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa”.

Por se tratar de uma pesquisa voltada para o estudo de línguas, mais especificamente da língua inglesa, esta pesquisa está ancorada no paradigma interpretativista. As pesquisas de foco interpretativista mostram-se mais adequadas às discussões da linguagem, pois consideram que a língua é parte integrante do contexto social e, portanto, não devem ser separados e interpretados como fenômenos distintos. A linguagem, segundo Lopes (1994, p. 333), é, “ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e outros pesquisadores”.

#### **4.1.2 Pesquisa documental**

No que tange à escolha para coleta das informações cruciais, o método escolhido foi a pesquisa documental que, em alguns aspectos, assemelha-se à pesquisa bibliográfica; no entanto, existem formas de diferenciá-las. De acordo com Gil (2002,

p.45), a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados com os objetos da pesquisa. Para exemplificar as fontes que servem de base para a pesquisa documental, Marconi e Lakatos (2003, p.176) explicam que existem “três variáveis - fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas”. As autoras apresentam um quadro, conforme pode ser observado na figura 5 a seguir, exemplificando essas três vias:

Figura 20 - Variáveis da pesquisa documental.

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
	Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
CONTEMPORÂNEOS	<b>Exemplos</b> Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	<b>Exemplos</b> Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	<b>Exemplos</b> Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	<b>Exemplos</b> Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
	Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analizados pelo autor	Feitos por outros
RETROSPECTIVOS	<b>Exemplos</b> Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	<b>Exemplos</b> Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	<b>Exemplos</b> Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	<b>Exemplos</b> Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão

Fonte: Marconi e Lakatos (2003, p.176).

#### 4.1.3 Fontes de documentos

No âmbito do que se classifica como fontes documentais, Marconi e Lakatos (2003, p.176-177) apontam e exemplificam os tipos de documentos que compõem cada fonte, essas informações são explicitadas na tabela a seguir.

Tabela 1 – Principais fontes documentais.

PRINCIPAIS FONTES DOCUMENTAIS	TIPOS DE DOCUMENTOS	INSTITUIÇÕES
ARQUIVOS PÚBLICOS	<p>a) Documentos oficiais, tais como: ordens régias, leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás etc.</p> <p>b) Publicações parlamentares: atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios etc.</p> <p>c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimentos, casamentos, desquites e divórcios, mortes; escrituras de compra e venda, hipotecas; falências e concordatas; testamentos, inventários etc.</p> <p>d) iconografia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Municipais;</li> <li>✓ Estaduais;</li> <li>✓ Nacionais.</li> </ul>
ARQUIVOS PARTICULARES	<p>a) Correspondência, memórias, diários, autobiografias etc;</p> <p>b) Registros, ofícios, correspondência, atas, memoriais, programas, comunicados etc;</p> <p>c) Dados referentes a: criminalidade, detenções, prisões, livramentos condicionais; registro de automóveis, acidentes; contribuições e benefícios de seguro social; doenças, hospitalizações; registro de eleitores, comparecimento à votação; registros profissionais etc.</p>	<p>a) Domicílios particulares;</p> <p>b) Instituições de ordem privada (bancos, empresas, sindicatos, partidos políticos, escolas, igrejas, associações);</p> <p>c) Instituições públicas (delegacias, postos etc., quer voltadas ao trabalho, trânsito, saúde, quer atuando no setor de alistamento militar, atividade eleitoral, atividades de bairro e outros).</p>
FONTES ESTÁTISTICAS	<p>Documentos com informações de:</p> <p>a) Características da população: idade, sexo, raça, escolaridade, profissão, religião, estado civil, renda etc.;</p> <p>b) Fatores que influem no tamanho da população: fertilidade, nascimentos, mortes, doenças, suicídios, emigração, imigração etc.;</p> <p>c) Distribuição da população: habitat rural e urbano, migração, densidade demográfica etc.;</p> <p>d) Fatores econômicos: mão-de-obra economicamente ativa, desemprego,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Particulares;</li> <li>✓ Oficiais.</li> </ul>



distribuição dos trabalhadores pelos setores primário, secundário e terciário da economia, número de empresas, renda per capita, Produto Interno Bruto etc.;

e) Moradia: número e estado das moradias, número de cômodos, infraestrutura (água, luz, esgotos etc.), equipamentos etc.;

t) Meios de comunicação: rádio, televisão, telefone, gravadores, carros etc.

Fonte: *Site observaSSA* e plano de bairros de Itapagipe.

Para esta pesquisa em questão, foram utilizados dados estatísticos que fornecem dados socioeconômicos do bairro do Uruguai localizado na cidade de Salvador – Ba. Os dados foram retirados do *site observaSSA* e do plano de bairros de Itapagipe, uma parceria da Prefeitura Municipal de Salvador, da Secretaria de Desenvolvimento Urbano e da Fundação Mário Leal Ferreira.

## CAPÍTULO 5 – URUGUAI: DADOS SOCIOECONÔMICOS

### 5.1 AS FONTES

#### 5.1.1 ObservaSSA

O observaSSA é produto de pesquisas e contribuições de professores e estudantes que integram o grupo de pesquisa Lugar Comum – que está ligado ao Programa de Pós-Graduação de Arquitetura e Urbanismo (PPGAU). O projeto, que permitiu as primeiras discussões dessa plataforma, começou a ser pensando em 2016 e foi intitulado *Bairros na metrópole: uma escala de política, de direitos e de experiências*. Ligados a ele existiam ações de caráter extensionista, de ensino e pesquisa, e entre elas estava a produção de uma plataforma online que reunisse dados e indicadores sobre temas relevantes na escala do bairro.

#### 5.1.2 Plano de bairros de Itapagipe

O plano de bairros de Itapagipe é um projeto criado em parceria com a prefeitura de Salvador, a Fundação Mario Leal e a Secretaria de Desenvolvimento Urbano, além da comunidade local, sendo um documento de referência das ações que devem orientar as políticas públicas voltadas para a região de Itapagipe que engloba diversos bairros, inclusive o bairro do Uruguai. De acordo com o plano, estes são seus objetivos norteadores:

**Objetivo geral:** Promover o desenvolvimento sustentável e integrado do conjunto de bairros de Itapagipe, orientado à elevação da qualidade de vida das pessoas e comunidades, dos padrões de urbanização, melhoria do ambiente natural e construído, superação dos déficits de infraestrutura e ampliação das oportunidades de trabalho e produção econômica e sociocultural.

**Objetivos específicos:**

1. Elevar a qualidade urbanística dos diferentes territórios de Itapagipe, adequando-os à moradia, às atividades econômicas e as práticas socioculturais das comunidades locais;
2. Conceber projetos e ações para a articulação e integração socioespacial dos 14 bairros;

3. Estruturar o território para o turismo religioso de modo a potencializar os impactos positivos na região;
4. Apoiar o desenvolvimento de atividades voltadas à economia popular e à “economia do mar”;
5. Buscar a eficácia dos sistemas de mobilidade por meio da integração dos modos de deslocamento de pessoas e mercadorias, da promoção da acessibilidade nos sistemas macro e micro, e da priorização da mobilidade ativa;
6. Adequar os espaços públicos para a mobilidade ativa, a prática de esportes e de atividades culturais e de lazer;
7. Articular com as concessionárias a melhoria dos serviços de saneamento básico, fornecimento de energia elétrica e telecomunicações;
8. Indicar soluções para a rede de drenagem, estabelecendo o manejo adequado das águas pluviais;
9. Regularizar o manejo dos resíduos sólidos, erradicando a disposição inadequada em áreas públicas e o lançamento de materiais na Enseada dos Tainheiros;
10. Aprimorar a qualidade da iluminação pública, especialmente nas áreas de urbanização precária;
11. Disciplinar e monitorar a ocorrência de atividades econômicas e práticas socioculturais em toda a borda marítima de Itapagipe;
12. Ampliar a arborização urbana para a melhoria do conforto térmico nos logradouros públicos, especialmente nos bairros populares;
13. Apoiar iniciativas locais voltadas para a qualificação de mão de obra e geração de emprego e renda;
14. Monitorar os impactos ambientais na Enseada dos Tainheiros e promover ações para remediá-los ou mitigá-los;
15. Propor ações para o enfrentamento dos impactos econômicos e sociais na pós-pandemia.

### **5.1.3 Compreensão do território**

A região de Itapagipe, que dá nome ao plano em questão, engloba a região conhecida como Alagados, que, posteriormente, foi dividida em diversos outros bairros devido ao crescimento habitacional, entre eles, o bairro do Uruguai, foco desta pesquisa. Ao observar a evolução da área denominada Itapagipe, é possível observar que ela possui

relação intrínseca com o surgimento do bairro Alagados. A figura 16 a seguir, retirada do plano de bairros de Itapagipe, apresenta essa evolução:

Figura 21 - Evolução urbana de Itapagipe.

EVOLUÇÃO URBANA DE ITAPAGIPE	
<b>SÉCULO XVI</b>	Ocupações indígenas à beira-mar. Presença de currais, olarias, engenhos de açúcar e desenvolvimento da pesca e do transporte marítimo.
<b>SÉCULO XVII</b>	Estabelecimento de caminhos precários ligação entre Ribeira, Monte Serrat e Bonfim, que eram os principais pontos de expansão da região.
<b>SÉCULO XVIII</b>	Crescimento da região e construção das igrejas de Boa Viagem, da Matriz da Penha e do Senhor do Bonfim.
<b>SÉCULO XIX</b>	Ocupação da Península pelas classes sociais mais altas e construção das casas de veraneio. Inauguração da estação ferroviária da Calçada, o desenvolvimento do comércio e da ocupação no seu entorno imediato. Início da industrialização da região de Itapagipe.
<b>SÉCULO XX</b>	Concentração das fábricas na Península, adensamento desenfreado da região e avanço dos aterros sobre a Enseada dos Tainheiros. Ocupação irregular e informal sobre os aterros. Retração e decadência dos espaços industriais a partir da década de 1970.
<b>SÉCULO XXI</b>	Consolidação dos assentamentos de Alagados. Presença de ruínas industriais e vazios construídos. Reconfiguração de usos orientados à novas vocações e atividades econômicas do território, especialmente o turismo religioso e a economia do mar.

Fonte: Plano de bairros de Itapagipe.

De acordo com a figura 16, em meados do século XX, mais especificamente nos anos 70, a cidade de Salvador foi tomada pelo surgimento de fábricas na região conhecida como Itapagipe. Com o surgimento dessas fábricas, veio o êxodo de pessoas, oriundas do interior da Bahia e de outros estados, e a emergência de moradias irregulares sob a região alagadiça de Itapagipe; posteriormente, essas ocupações foram denominadas como

Alagados. O plano de bairros de Itapagipe apresenta o cenário que precede o surgimento do Alagados, indicando que as suas ocupações tiveram como cenário:

uma grave crise habitacional em Salvador provocada pela confluência de fatores diversos: crise econômica, forte migração do campo para a cidade, insuficiência das ações governamentais no campo habitacional e rigidez na estrutura fundiária de Salvador, com pouca oferta de terrenos edificáveis nas áreas consolidadas. Naquele momento, a ocupação de Alagados se apresentava como uma possibilidade de emprego e redução dos gastos de transporte, além da conquista do solo para moradia a baixo custo, embora envolvendo graves riscos à vida. A relação com a maré e o mangue também oferecia oportunidade de alimento através da pesca, tanto para a sobrevivência quanto para um acréscimo de renda, compensando os riscos [...] (Salvador, 2022, p.39).

A atração de pessoas oriundas das classes sociais mais baixas em busca de oportunidades de salário e oportunidade de emprego ocasionou o surgimento das ocupações chamadas de Alagados. As condições irregulares das habitações, feitas de madeiras encontradas no lixo, concederam à região projeção mundial por conta das suas condições precárias. A busca desenfreada da população carente por melhores condições ocasionou um *boom* habitacional nessa região o que culminou em um aumento do território da região dos Alagados desde seu surgimento, a imagem abaixo apresenta um panorama do território da região estabelecendo um comparativo do período de 1973 e, mais atualmente, 2017.

Figura 17 - Ocupação de Alagados em 1973.



Fonte: Plano de bairros de Itapagipe.

Figura 18 - Ocupação de Alagados em 2017.



Fonte: Plano de bairros de Itapagipe.

Nas figuras 17 e 18, observamos o avanço territorial da região conhecida como Alagados, resultado de incorporação de outros territórios. Inicialmente, a ocupação se deu no trecho da Fazenda do Coronel (Massaranduba), evoluindo até resultar na junção de cinco assentamentos em diferentes estados de consolidação, abrangendo parte de Massaranduba, Baixa do Petróleo e Mangueira. A essas áreas foram incorporadas o Uruguai, no início dos anos 1950, o Jardim Cruzeiro (onde se localizava a chamada invasão do Caminho de Areia, atualmente Vila Ruy Barbosa) e a Península do Joanes (parte do Lobato), resultando na total ocupação da Enseada dos Tainheiros e a incorporação à península das ilhas de Santa Luzia e do Rato, mediante sucessivos aterros. Nesse processo, a constituição espacial de Alagados fragilizou todo o ecossistema estuarino, destruindo ou modificando seriamente sua base territorial e a estrutura ambiental.

#### 5.1.4 Aspectos demográficos e socioeconômicos

Figura 22 - Bairro do Uruguai, 2021.



Fonte: Plano de bairros de Itapagipe.

Os dados apresentados no plano de bairros de Itapagipe dizem respeito a: índices demográficos, índice da população por raça e gênero, índice de desenvolvimento humano (IDH), acesso a saneamento básico e índices de acesso à educação.

#### 5.1.4 Índices demográficos

Tabela 2 – Índices demográficos do bairro do Uruguai.

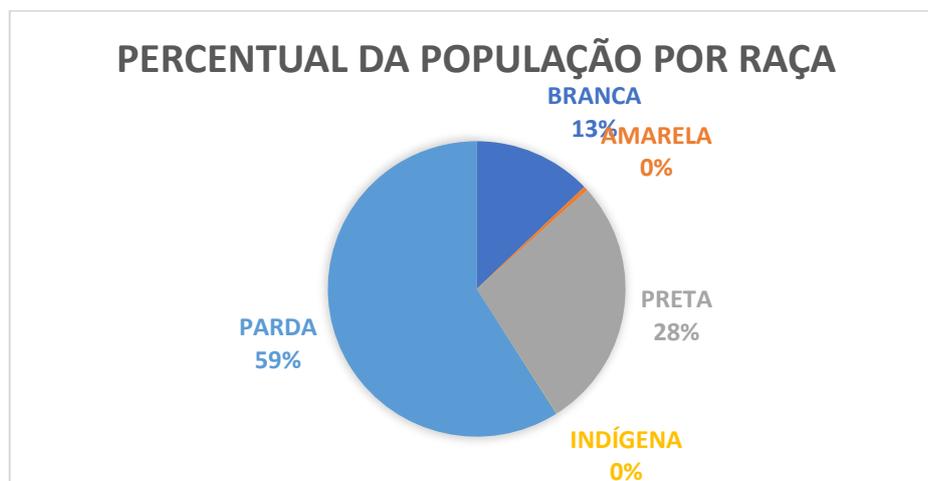
<b>BAIRRO</b>	<b>ÁREA(ha)</b>	<b>HABITANTES (IBGE 2010)</b>
<i>URUGUAI</i>	90,92	30.370

Fonte: Plano de bairros de Itapagipe.

Os dados apresentados acima são retirados do Plano de bairros de Itapagipe, segundo o qual, o bairro do Uruguai possui uma população que corresponde, em porcentagem, a 18,49 da região de Itapagipe; além disso, possui uma área correspondente a 90,92% dos 720,36 hectares da região de Itapagipe, sendo o bairro mais populoso e com maior extensão territorial da região.

#### 5.1.5 Índice populacional por raça e gênero

Gráfico 3 - Percentual da população do Uruguai por raça.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados referentes à raça no bairro do Uruguai apontam que a maioria da população, cerca de 59%, declara-se como parda, o que gera um questionamento, pois Salvador, que recebe a alcunha de cidade mais negra fora da África, destaca-se, inclusive no cenário nacional, com cerca de 34,1% população negra, o que dá cerca de 1/3 da população soteropolitana. A autodeclaração dos residentes do bairro do Uruguai como pardos suscita alguns questionamentos:

- Os residentes do bairro não conseguem se reconhecer como pessoas negras, pois no Brasil ainda há discussões conflitantes sobre o que é ser negro?
- Os residentes ainda se sentem compelidos a se declarar como pardo para evitar os preconceitos e desigualdade relacionados com os negros e negras?
- O processo de empoderamento negro que vem tomando *corpus* no Brasil e no mundo não consegue alcançar as periferias brasileiras o que dificulta as pessoas a se enxergarem e assumirem sua negritude?
- Seria a educação crucial nesse processo de conscientização acerca da valorização e senso de pertencimento da população negra?

A fim de suscitar discussão e reflexão sobre o assunto, Milton Santos (2004, p. 3) explica que, para enfrentar a questão de identidade racial, seria necessário:

criar a possibilidade de reequacioná-la diante da opinião, e aqui entra o papel da escola e, também, certamente, muito mais, o papel frequentemente negativo da mídia, conduzida a tudo transformar em “faits-divers”, em lugar de aprofundar as análises. A coisa fica pior com a preferência atual pelos chamados temas de comportamento, o que limita, ainda mais, o enfrentamento do tema no seu âmago. E há, também, a displicência deliberada dos governos e partidos, no geral desinteressados do problema, tratado muito mais em termos eleitorais que propriamente em termos políticos. Desse modo, o assunto é empurrado para um amanhã que nunca chega.

Entre os pontos que o autor aborda está o papel preponderante da educação nesse processo emancipatório rumo a transformações das estruturas sociais embasadas em uma dicotomia racial na qual o negro é subjugado automaticamente a um lugar desprivilegiado.

Ainda em busca de respostas para os questionamentos supracitados, para que haja o reconhecimento e a valorização da população de negros e negras, segundo o professor Kleber Aparecido (O diário online, 2022), é necessário: “reconhecer negros e negras

como sujeitos e produtores de conhecimento, romper com a estrutura eurocêntrica do conhecimento e admitir que as relações de poder são mediadas por questões de raça”.

### 6.1.6 Índice de Desenvolvimento Humano

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida criada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com o objetivo de avaliar o desenvolvimento humano a partir de três dimensões consideradas relevantes: longevidade, educação e renda. Para fins de equiparação, nesta pesquisa foi utilizado o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal). O IDHM brasileiro adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais, sendo composto pelas mesmas três dimensões do IDH Global:

- a) **longevidade**, que representa o número médio de anos que uma pessoa pode viver a partir do nascimento;
- b) **acesso ao conhecimento**, que é medido através dos índices de analfabetismo e escolarização da população adulta e jovem;
- c) **padrão de vida**, medido pela renda per capita, ou seja, a soma da renda de todos dividida pelo número de habitantes de uma determinada área (inclusive crianças e pessoas sem renda). Os índices do IDHM do bairro do Uruguai estão dispostos na tabela abaixo:

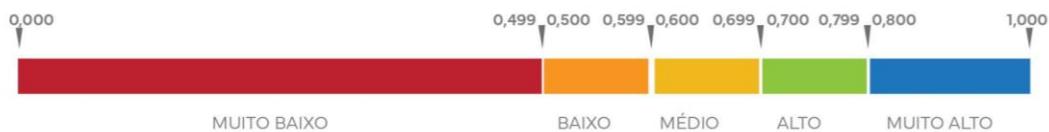
Tabela 3 - IDHM do bairro do Uruguai.

<i>ESPACIALIDADE</i>	<b>IDHM 2010</b>	<b>LONGEVIDADE</b>	<b>EDUCAÇÃO</b>	<b>RENDA</b>
<i>URUGUAI</i>	(-)0,608	(-)0,723	(-)0,529	(-)0,587

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao estabelecer um comparativo entre o IDHM do bairro do Uruguai e o da cidade de Salvador (figura 20) é possível observar que os índices do bairro oscilam entre baixo e médio. Chama atenção também nos indicadores do bairro, os valores referentes a educação e renda que mantem-se no nível abaixo dos valores de referência.

Figura 23 - IDH da cidade de Salvador.



Fonte:

Ao equiparar os dados do IDH do bairro do Uruguai com a média do Estado da Bahia (figura 21), observamos também que os índices do bairro estão abaixo dos parâmetros estabelecidos para o Estado.

Figura 24 - IDH do Estado da Bahia.



Fonte: IBGE.

### 5.1.7 Acesso à saneamento básico

O manejo de águas pluviais (drenagem urbana) e o manejo de resíduos sólidos (limpeza urbana) são os componentes do saneamento básico que, historicamente, apresentam os maiores problemas em Itapagipe. A drenagem natural é dificultada na

maior parte da região pelas baixas declividades topográficas, que retardam o escoamento de águas para o mar, sendo frequentes os episódios de alagamentos. Os problemas decorrentes são bastante danosos, principalmente no que diz respeito à integridade das edificações e dos espaços públicos e à mobilidade de pessoas e de veículos, interferindo diretamente na dinâmica da região em tempos de chuvas intensas.

Os alagamentos também alimentam zonas encharcadas, gerando focos de insalubridade e de doenças. Itapagipe apresenta áreas sujeitas a alagamentos como resultado dos problemas de drenagem associados à conformação geomorfológica da península, mas, principalmente, em decorrência dos sucessivos aterros realizados na região de Alagados, que alteraram a drenagem natural e deixaram um legado de precariedade urbanística nos bairros que se consolidaram sobre eles, constituindo o que se denominou Território de Interesse Social. As ações governamentais que se sucederam para regularizar as ocupações quase sempre se caracterizaram por empreender soluções isoladas e pontuais para corrigir inundações.

Figura 25 - Canal do Bate-estaca (trecho final) no Uruguai.



Fonte: Plano de bairro Itapagipe.

### 5.1.8 Acesso à educação

Para estabelecer uma análise dos aspectos referentes à educação no bairro do Uruguai, foram analisados os dados referentes ao quantitativo de pessoas não alfabetizadas com idade acima dos 15 anos no período de 1991, 2000 e 2010; além disso, os dados de pessoas não alfabetizadas por gênero; e, por fim, os dados referentes ao número de anos de estudo dos residentes por domicílio no bairro. Vejamos, a seguir, o gráfico 2:

Gráfico 4 - População não alfabetizada acima de 15 anos no bairro do Uruguai.



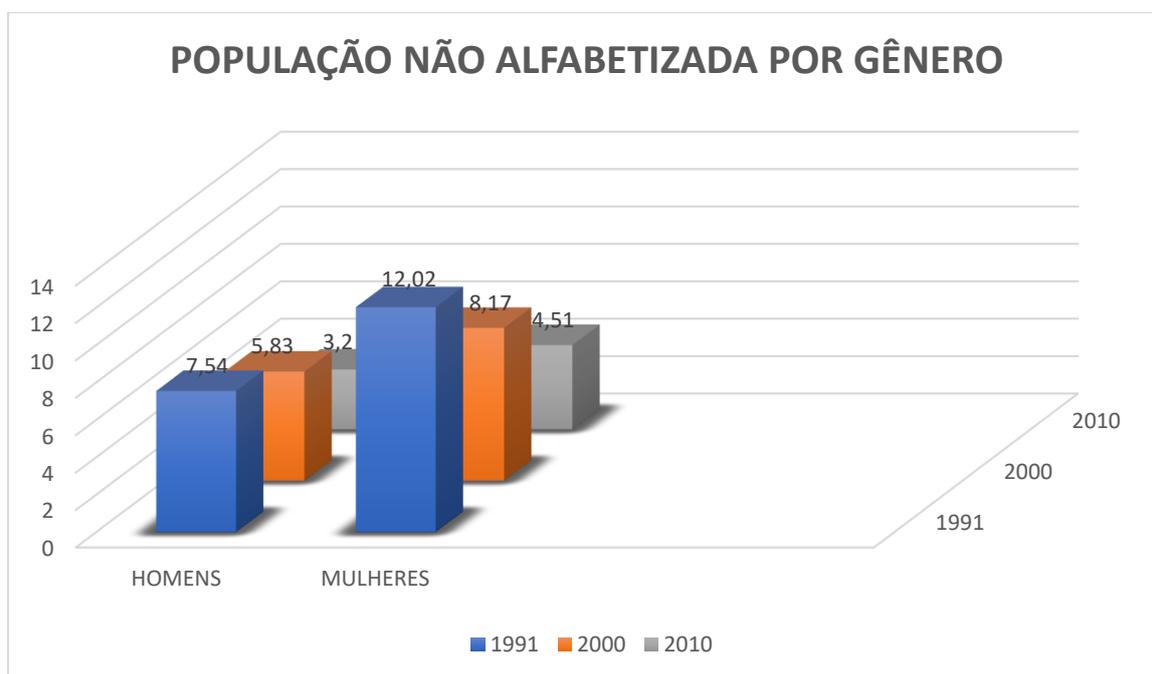
Fonte: Elaborado pela autora.

É possível inferir do gráfico 2 que cerca de 10% da população do Uruguai que está acima dos 15 anos não foram alfabetizados. Embora essa situação tenha sido mitigada ao longo de 11 anos, ainda há uma parcela da população que não foi alfabetizada, o que destoia das recomendações dos documentos normativos brasileiros, tais como a LDB, que determina, em suas diretrizes, que o educando deve ter direito à: “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 1996). Ainda de acordo com esse documento, os sistemas de ensino devem assegurar “gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996).

Outro aspecto que surge ao analisar o gráfico 3 a seguir, relacionado a informações sobre dados educacionais no bairro do Uruguai é a disparidade entre o nível de analfabetismo entre homens e mulheres. Ao observar o gráfico 3, é possível perceber que, no início da década de 90, a diferença entre a porcentagem de mulheres e homens sem ser alfabetizado era de cerca de 5%:

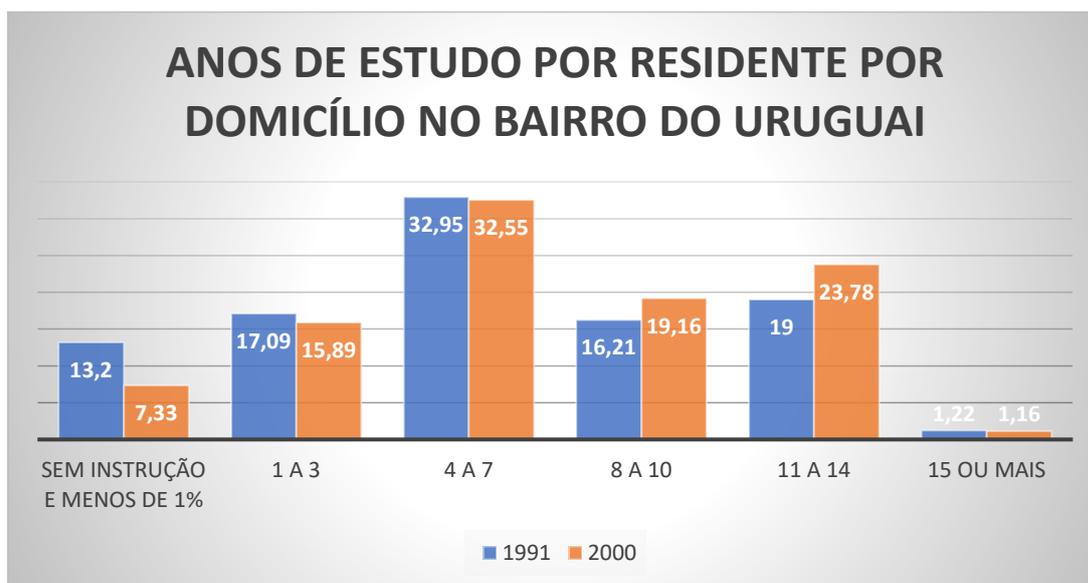
Gráfico 3 - População não alfabetizada por gênero no bairro do Uruguai.



Fonte: Elaborado pela autora.

Um ponto que chama atenção nos dados educacionais do bairro é quantitativo de residentes que frequentaram a escola em anos. Conforme o gráfico 4, é possível observar que boa parte dos residentes, cerca de 33%, somente frequentou de 4 a 7 anos a escola. Essa informação destoa da Lei nº 11.274/2006 que institui para 9 anos a duração do Ensino Fundamental, além dos 3 anos do Ensino Médio, o que soma 12 anos, fora a Educação Infantil. O quantitativo de pessoas que frequentaram somente de 4 a 7 anos mostra que muitos não concluíram sequer o Ensino fundamental. Os dados são mais alarmantes quando estendemos o olhar para o quantitativo de pessoas que concluíram todas as etapas de educação básica, o que, segundo os dados, são cerca de 1,3%.

Gráfico 5 - Anos de estudo por residente por domicílio em anos no bairro do Uruguai.



Fonte: Elaborado pela autora.

## 5.2 RESULTADO DA ANÁLISE

Ao observar os dados acima extraídos de documentos referentes ao bairro do Uruguai, alguns pontos merecem destaque:

- 1°. É possível inferir que o bairro sofreu um crescimento vertiginoso desde seu surgimento e por ser fruto de uma invasão, o que implica falta de planejamento; a região dos Alagados cresceu de maneira descontrolada e os órgãos competentes não conseguiram elaborar políticas públicas que abarcassem esse crescimento, o que gerou problemas sociais para a população habitante da região;
- 2°. Um dos aspectos que reitera a percepção do 1° ponto elencado aqui é o número referente ao IDH da região que apresenta números destoantes de outros bairros e do próprio município de Salvador;
- 3°. Outro ponto que merece destaque diz respeito à situação da educação no bairro do Uruguai, conforme apresentado na exposição dos dados anteriormente. De acordo com as observações feitas nos excertos anteriores, a maioria da população do bairro do Uruguai não frequenta ou frequentou a escola em idade recomendada como regem os documentos normativos;
- 4°. Reiterando o que foi exposto no item 3, pode-se inferir que a baixa escolaridade da população do bairro do Uruguai acarreta consequências, como, por exemplo, é possível observar, na educação racial da população, que ainda existem residentes

declarando-se como pardos. Esse fato merece destaque, pois a população de Salvador é denominada como a população mais negra fora do continente Africano. Sendo assim, é possível inferir que a população do bairro do Uruguai, como parte integrante da cidade de Salvador, necessita de educação racial, especialmente nas escolas, pois, como afirma Guinier (2004, p. 114), o Letramento Racial “obriga-nos a repensar raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos brancos e negros”.

## CAPÍTULO 6 – PERCALÇOS DA PESQUISA

Figura 26 - A borboleta que esbarra em espinhos rasga as próprias asas.



Fonte: Arquivo pessoal.

### 6.1 ABRINDO OS CAMINHOS

Conforme explicitado e reiterado no percurso desta pesquisa, este trabalho carrega significados que perpassam a polidez acadêmica, mostrando muito sobre uma trajetória pessoal que, pelos percursos da vida, esbarrou na minha trajetória acadêmica. No entanto, como todo caminho, o meu foi atravessado por percalços que influenciaram no encaminhamento e, conseqüentemente, na efetivação deste projeto. Posso dividir os percalços enfrentados por mim durante a execução dessa pesquisa em três atos: o primeiro ato chamo de *Aláfia*; o segundo ato é uma homenagem ao livro *Defeito de Cor* da autora Ana Maria Gonçalves e se chama *A borboleta que esbarra em espinhos rasga as próprias asas*; o último ato denomino *Atunbi*.

### 6.1.1 Aláfia

O nome *Aláfia* vem da língua *Yorùbá* e significa tudo de mais maravilhoso. É melhor que *Odara*. É a posição do jogo de búzios na qual dezesseis deles caem abertos, sinalizando beleza, prosperidade, maravilhosidade. E foi assim que eu iniciei a jornada no mestrado da UESB em 2019, e, concomitantemente, iniciei minha jornada como professora na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Todo esse universo contribuiu para a concretização dos sonhos daquela menina que saiu do Uruguai em busca do seu lugar ao sol.

### 6.1.2 A borboleta que esbarra em espinhos rasga as próprias asas

O segundo ato representa o período de adoecimento que passei durante o desenvolvimento da pesquisa e que foi crucial para a consolidação desse trabalho, ter esbarrado nos caminhos espinhosos da vida fez com que eu também me rasgasse por dentro. Um ano após a entrada no programa de mestrado eu perdi aquela que era a força motriz dessa pesquisa: Dona Ângela, minha saudosa mãe que, além de ser meu alento, contribuiu organicamente com essa pesquisa, pois os ensinamentos e valores, especialmente do candomblé, vieram da sua rica visão da vida. A sua perda repentina me fez mergulhar em uma dor profunda o que acarretou o diagnóstico de depressão, me levando a interromper, *a priori*, os planos de execução desse trabalho, afastei-me de todas as funções por dois anos, só retornando em agosto de 2022.

Todos os dois anos afastados influenciaram diretamente nos planos e execuções para esse projeto, pois, de início, o foco dessa pesquisa seria a apropriação da realidade que estive inserida toda a minha vida no bairro do Uruguai, o foco inicial desse projeto era apresentar os relatos de resistência de professores oriundos da mesma realidade que eu, o bairro do Uruguai, e discutir se existiam dificuldades em desenvolver um ensino crítico, de resistência, com seus alunos também oriundos da mesma realidade. No entanto, o tempo hábil foi diminuído, devido ao meu adoecimento e essa pesquisa não foi concretizada, não sendo possível conseguir o aval do comitê de ética em tempo para a apresentação da pesquisa, visto que meu tempo no programa era pouco devido ao afastamento, assim surgiu esse novo olhar para a possibilidade de proposta pedagógica aplicável em escolas do bairro e que sejam condizentes com a realidade dos integrantes

que vivenciam uma realidade dura, a apresentação de uma proposta pedagógica seria uma espécie de presente para o bairro em retribuição a uma vida repleta de ensinamentos.

### 6.1.3 Atunbi

O último ato nessa trajetória cheia de espinho eu carinhosamente chamo de *Atunbi*, uma referência ao renascimento. A palavra *Atunbi* vem também do *Yorùbá* e significa renascer, o uso do termo é como consigo definir a sensação de poder retornar após longos e dolorosos dois anos afastada e conseguir concretizar o projeto tão sonhado e desejado. Preciso pontuar que para essa pesquisa ocorrer e esse renascimento também é necessário citar a figura do professor Dr. Kleber Aparecido que me acompanhou durante todo percurso, também sou grata à professora Dr.<sup>a</sup> Fernanda Modl que aceitou me acompanhar e que sugeriu a mudança de tema, apontando possíveis caminhos e como fazê-lo, há espaço também para a querida professora Dr.<sup>a</sup> Rosinda Guerra que me ofereceu seus anos de experiência na minha busca para concretizar esse sonho. Os outros agradecimentos foram devidamente dados na seção de agradecimento que compõe esse trabalho.

## CAPÍTULO 7 – TRA(N)ÇANDO CAMINHOS

### 7.1 POSSIBILIDADES DE DISCUSSÕES

Para ensaiar possíveis caminhos proporcionados por esta pesquisa, debruço-me na discussão elencada por Yamanaka (2019, p. 825), que, ao analisar a remoção da corporeidade das preocupações linguísticas, afirma que:

O corpo observado, descrito e classificado é o lócus das experiências pessoais, mas também sociais. Apesar disso, a invisibilização desse corpo tem ignorado outras experiências linguístico-corpóreas não centradas no sujeito moderno. É por esse motivo que busco, enquanto linguista-feminista, colocar em questão o exercício de apagamento sofrido por existências outras que não se circunscrevem nas bases das experiências continuamente proclamadas como naturais, universais e, portanto, modelos a serem seguidos teórica-metodológica-analiticamente.

A autora menciona um apagamento de experiências que não são encaradas como naturais, o que alguns autores classificam como minorias. Amparada na concepção de reescrever as noções de história borradas por perspectivas manchadas, que penso na contribuição que este trabalho pode trazer para o campo da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica. Ao conchamar um lugar no rol da acadêmica, compartilhando histórias de professores de língua inglesa do bairro do Uruguai, fruto da expansão da comunidade outrora conhecida como Alagados, penso que a possibilidade de narrativas como as apresentadas neste estudo possa vigorar mais naturalmente nas produções acadêmicas, mas não apenas isso, a ampliação dessa discussão põe em xeque questões que discutam o lugar social de cada indivíduo e as relações que engendram esses lugares e os marcam socialmente. Além disso, compreendem que a língua pode ser aliada na desconstrução de padrões sociais normativos.

É fundamental esmiuçar histórias, como a contada aqui neste trabalho, fazer com que esses corpos tenham voz e que essas vozes ecoem em ambientes como a academia, pois “nem sempre isso cabe em um estilo academicista de produção de escrita” (Muniz, 2021, p.285). Outro aspecto de contribuição desta pesquisa, seja para a LA e LAC, ou apenas para o ambiente acadêmico, é o protagonismo: nesse caso, o protagonismo negro representado pela minha figura de mulher, preta, favelada, nordestina, pois, como afirma Muniz (2021, p. 283), “quando você quer, pensa e acha que pode se encaixar dentro da

universidade ela dá um jeito de te mostrar que não é o seu lugar”. É ao refutar e se negar sucumbir às dificuldades impostas aos corpos negros, seja pela sociedade, ou pelos espaços formais, que trilhamos o caminho de escrever sobre e a partir da nossa história, visto que, mesmo com seu corpo minado pelas lutas da vida, “você reinventa, cria, possibilita a partir desse campo” (Muniz, 2021 p. 281).

Para finalizar, ou não, este estudo, eu recorro novamente à sabedoria ancestral e cito uma frase bastante conhecida: “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que somente hoje atirou”. A frase tornou-se viral com seu uso em uma letra de música de um *rapper* brasileiro; no entanto, a verdade é que o sentido da frase tem relação com a história de Exu que é mensageiro e porta-voz e, quando ele joga a pedra por trás do ombro e mata o pássaro no dia anterior, Exu reinventa o passado. Exu nos ensina que as coisas podem ser reinventadas a todo momento, não existem tempo findo.

O propósito de trazer essa pequena anedota é para falar que, mesmo com o fechamento desta pesquisa, ela não é finda: as possibilidades ocorrem no tempo que não é nosso e que não determinamos.

## 7.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA

Ao observar os dados expostos no capítulo 5 desta pesquisa, é crucial pensar no papel que a educação pode exercer no combate às mazelas e no letramento da população negra. Esse letramento, que pode ser pensando como um letramento de resistência, tem o intuito de garantir um lugar ao povo negro, em vista da negativa histórica da sua condição social. Mas o que seria um letramento de resistência? Nas palavras de Souza (2011, p. 37), esse letramento diz respeito às “práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam”. De acordo com Gomes e Latties (2021), o letramento de resistência se refere às reivindicações realizadas pelos sujeitos minorizados e marginalizados acerca dos direitos coletivos e individuais negados por grupos privilegiados; além do mais, o letramento de resistência está contido no que chamamos de:

“microrresistências cotidianas”, (re)significadas em práticas sociais que vão muito além das práticas de letramento relacionadas à leitura e escrita, estando também presentes nos gestos, nas vestimentas, na religiosidade, no corpo/cabelo e nas mais variadas manifestações artísticas” (Souza, 2011) e modos de ser e estar no mundo.

Um letramento de resistência, especialmente para o povo negro é uma possibilidade de refletir sobre a posição do negro(a) em nossa sociedade, questionando as práticas que nos levaram a ocupar lugares subalternizados e a epistemologia da resistência entre nesse tipo de letramento, pois possibilita que, a partir dessa reflexão, a condição do negro seja repensada e revertida, levando à conclusão de que o lugar do povo preto não vem de uma escolha, mas da subtração de valores da branquitude para com a população negra.

A partir desse breve olhar, a reflexão aqui deve ser de como a escola, mais especificamente a pedagogia escolhida nas instituições, pode contribuir para desenvolvimento de um letramento de resistência. Ao estender um olhar para o bairro do Uruguai, o foco dessa pesquisa, é possível inferir que trata-se de uma comunidade majoritariamente negra, fruto de processos de invasões e que por isso é invisibilizada do resto da população, e, para tanto, é crucial que as propostas pedagógicas nas escolas da comunidades estejam em consonância com a realidade dos integrantes da região.

Apresento aqui, a partir das inferências feitas com os dados extraídos de documentos oficiais, um exemplo de proposta que está em consonância com as necessidades do bairro e que pode ser amplamente utilizada por professores de língua inglesa no intuito de “escurecer” possíveis borrões vinculados à história da população negra e, assim, contribuir para a formação de alunos conscientes do seu lugar histórico e social. No anexo A, apresento uma sequência didática que pode contribuir para essa formação.

## REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **TED Talk**: o perigo de uma história única. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 08 fev. 2023.

Aparecido, Kleber. Por um novembro negro no Brasil. **O Diário Online**, 2022. Disponível em: < <https://www.odiarionline.com.br/por-um-novembro-negro-no-brasil/>>. Acesso em: 07 fev 2024.

ANDRADE, Péricles. AGÊNCIA E ESTRUTURA: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Rev do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 12. n. 2, p. 97-118, 2006.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Letramento Crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol. *In.*: LIMA, L. M. **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. v. 34. São Paulo: Pontes, 2014.

BENISTE, José. **Dicionário Yorubá-português**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Eduardo Teixeira de. **Os Alagados da Bahia**: Intervenções Públicas e apropriação informal do espaço urbano. Salvador: UFBA/FAUFBA, 2002.

CÉSAIRE, Aimé. **Diário de um retorno ao país natal**, 2. ed. Edusp. 2012.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In.*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.) **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.** [online], n.115, p.139-154, 2002.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In.*: Alexandre, Marcos A. (org.) **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

Escolas transformadoras: Escola comunitária Luiza Mahin (BA). Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-comunitaria-luiza-mahin/>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de língua inglesa e o prepara para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística crítica e identidades sociais de raça. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Tânia Maria de Moura. **Ensinar X Aprender**: Pensando a prática pedagógica. Ponta Grossa, PR. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FRANCA, Leonel S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. p. 118-149; p. 165-195.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, H. M. R.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. **Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web**. São Paulo: CIBRAPEQ, 2004. p. 1-12.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som** – um manual prático. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.64-88.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JORDÃO, M. Clarissa. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-79.

LEFFA, J. Vilson. **Pesquisa em Lingüística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

**Laranjada, baratino, castelano e quatchá quatchá:** 30 gírias de favela na Bahia. Disponível em : <https://www.correio24horas.com.br/colunistas/baianidades/laranjada-baratino-castelano-e-quatcha-quatcha-30-gurias-de-favela-na-bahia-0819>. Acesso em: 23 abr. 2022.

GOMES, Rosivaldo; LATTIES, Lílian. Linguagens e resistências na formação de professores: formando professores críticos a partir dos estudos de letramento. *In*: SOUZA, Ana Lucia Silva (org.). **Cultura política nas periferias:** estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 237-256.

JARAMILLO, Cecilia Moreno. **La conurbación:** rizoma urbano y hecho ambiental complejo. 2008.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires; MONTE MÓR, Walkíria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. *E-book*.

KAPLAN, R. B. Applied Linguistics, the state of the art: is there one? **English Teaching Forum**, p.1-6, abr. 1985.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal** - Paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica interrogando o campo como linguista Aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 263-274.

MUNIZ, Kassandra. Linguagem como mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. *In*: SOUZA, Ana Lucia Silva (org.). **Cultura política nas periferias:** estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 273-287.

**OBSERVATÓRIO DE BAIROS SALVADOR.** Disponível em:  
<https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: A Era Vargas.** Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**, 1, Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. The social politics and cultural politics of language classrooms. *In*: HALL, Joan Kelly; EGGINGTON, William (ed.). **The sociopolitics of English language teaching.** Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 89-103.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57.

PETIT, S. H. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores.** 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de inglês no contexto de transformação social. *In*: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth (org.). **Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução.** Salvador: EDUFBA, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Moraes, 1984.

ROCHA, H. Cláudia. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. **D.E.L.T.A**, p.1-32, 2019.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tento revisitado meu fazer docente. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (org) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.** 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Disponível em:<  
<http://escolas.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança – hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

YAMANAKA, Juliana. Do corpo falado à fala corporificada: a compreensão das convergências de estruturas de poder para repensar a Linguística Aplicada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2019, v. 19, n. 4, p. 825-848. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZFwzh8XQNdGgsDVrJm9GmDh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

## ANEXOS

## ANEXO A – Plano da sequência didática.

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b>
---------------------------

<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>	
<b>Unidade Escolar:</b>	
<b>Docente:</b>	
<b>Área do Conhecimento: Códigos e Linguagens</b>	
<b>Componente Curricular: Língua Inglesa</b>	
<b>Série / Turma(s):</b> Ensino Fundamental II (8 e 9º anos)	<b>Tempo de Realização:</b> 8 aulas (7 h/a)
<b>Tema da Sequência:</b>  Black Awareness	
<b>Integração Disciplinar:</b> História, Geografia, Sociologia, Artes, Português.	
<b>2. OBJETIVO GERAL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impulsionar a discussão sobre a situação do negro em contextos diversos, tendo como pano de fundo a Semana da Consciência Negra, a fim de promover, através da língua, uma conscientização da necessidade de ampliar o letramento racial crítico nas escolas da periferia do bairro do Uruguai.</li> </ul>	
<b>3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Exibir recursos visuais diversos (séries, filmes, documentários) no intuito de promover debates sobre a condição do negro ao longo da história da sociedade;</li> <li>➤ Incentivar debates amparados nos recursos visuais exibidos, sobre o racismo em nossa sociedade, a fim de promover uma aproximação entre a realidade exibida nos materiais e aquela vivenciada pelos alunos;</li> <li>➤ Conscientizar os alunos sobre a importância da língua inglesa na mediação entre questões sociais e o ensino;</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Promover a expressão dos alunos através de atividades artísticas, promovendo uma reflexão sobre a condição social deles perante a sociedade.</li> <li>➤ Compreender as regras que englobam os tempos verbais presente, passado e futuro;</li> <li>➤ Utilizar <i>linking words</i> (conectores) para estabelecer sentido nas produções escritas e orais.</li> </ul>
<b>4. COMPETÊNCIA(S) / HABILIDADE(S)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.</li> <li>➤ (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.</li> <li>➤ (EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.</li> <li>➤ (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.</li> <li>➤ (EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.</li> <li>➤ (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.</li> <li>➤ (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</li> </ul>
<b>5. CONTEÚDO(S):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Verbos para indicar o futuro;</li> <li>➤ Comparativos e superlativos;</li> <li>➤ Quantificadores;</li> <li>➤ Pronomes relativos;</li> <li>➤ Usos de linguagem em meio digital: “internetês”;</li> <li>➤ Conectores (<i>linking words</i>);</li> <li>➤ Orações condicionais (tipos 1 e 2);</li> <li>➤ Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>.</li> </ul>
<b>6. MATERIAL UTILIZADO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Data show</i>;</li> <li>➤ Séries e filmes;</li> <li>➤ Internet;</li> <li>➤ <i>Notebook</i>;</li> <li>➤ Caixa de som;</li> <li>➤ Caderno;</li> <li>➤ Caneta.</li> </ul>
<b>7. AVALIAÇÃO</b>

Para amparar esta proposta de trabalho, vamos nos referenciar naquilo que Esteban (2000, p. 14) define como o ato de avaliar. Para ele, a avaliação consiste em enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que ‘sabem’ quanto pelo que ‘ainda não sabem’, encontram-se simplesmente para dar continuidade à teia da vida, sendo essa a filosofia central que rege o projeto. Para além disso, esta proposta didática tem como culminância a dramatização de alguns grupos, sendo essa dramatização um dos principais instrumentos para avaliar o desenvolvimento do aluno ao longo do projeto.

## 8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 dez. 2023.

ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**ANEXO B – Desenvolvimento das aulas da sequência didática.**

**DESENVOLVIMENTO DAS AULAS**

Período de \_\_\_\_ / \_\_\_\_ a \_\_\_\_ / \_\_\_\_

AULA 1: Exploração do(s) Conceito(s)	Orientações Práticas
<p>Personagens importantes para a população negra.</p>	<p><b>Recurso visual:</b> Exibir para os alunos o episódio 3 da 11ª temporada da série <i>Doctor Who</i>.</p> <p><b>Enredo:</b> A série em questão trata de um excêntrico extraterrestre que viaja pelo tempo e espaço para resolver problemas e lutar contra injustiças. Sua antiga e não muito confiável nave espacial se assemelha a uma cabine telefônica. No episódio 3 dessa temporada, os personagens viajam no tempo e são transportados para o Alabama em 1955, a fim de tentar ajudar a garota Rosa Parks a cumprir o seu destino e revolucionar a história mundial.</p> <p><b>Duração:</b> 40 minutos.</p> <p>→ Após a exibição da série, propor aos alunos uma breve discussão sobre a representatividade da ação de Rosa Parks e como isso impactou e impacta nas lutas sociais da nossa sociedade.</p> <p><b>Sugestão de conteúdo:</b> <i>Simple future (will)</i>.</p>
AULAS 2 e 3: Exploração do(s) Conceito(s)	Orientações Práticas
<p>Personagens importantes para a população negra.</p>	<p><b>Recurso visual:</b> Filme <i>Selma</i>.</p> <p><b>Enredo:</b> O filme narra a luta histórica do Dr. Martin Luther King Jr. para garantir o direito ao voto para os afro-americanos – uma campanha perigosa e apavorante que culminou na épica marcha de Selma a Montgomery, no Alabama, que galvanizou a opinião pública americana e persuadiu o presidente Johnson a apresentar a Lei do Direito ao Voto de 1965.</p> <p><b>Duração:</b> 2 horas.</p> <p><b>Sugestão de conteúdo:</b> <i>Simple future(will);</i> <i>Review simple past.</i></p> <p>→ Após a exibição do filme, propor aos alunos uma breve discussão sobre a o</p>

	<p>impedimento dos negros votarem, quais avanços podemos notar em nossa sociedade graças a ações como a retratada no filme, e a importância da luta por direitos dos negros.</p>
<b>AULA 4. Exploração do(s) Conceito(s)</b>	<b>Orientações Práticas</b>
Estigmas sociais atribuídos aos negros	<p><b>Recurso visual:</b> Série <i>Dear White people</i> (temporada 1, episódio 3).</p> <p><b>Enredo:</b> A série acompanha um grupo de estudantes negros de uma importante universidade dos Estados Unidos, pertencente à Ivy League, cuja maioria dos alunos é branca. <i>Dear White People</i> retrata como esses personagens lidam com o racismo no <i>campus</i> da universidade. Depois de uma festa de <i>Halloween</i>, com a temática <i>blackface</i>, organizada por um grupo de alunos brancos, várias tensões raciais se desenrolam no ambiente acadêmico.</p> <p><b>Duração:</b> 40 minutos.</p> <p><b>Sugestão de conteúdo:</b> <i>Simple present (daily actions)</i>.</p> <p>→ Após a exibição da série, propor que os alunos estabeleçam um paralelo da história contada no episódio com sua trajetória pessoal, levando-os a se expressar sobre caso de racismo, exclusão social, violência, etc.</p>
<b>AULAS 5 e 6: Exploração do(s) Conceito(s)</b>	<b>Orientações Práticas</b>
Racismo e injustiça social.	<p><b>Recurso visual:</b> Série <i>Olhos que condenam</i>.</p> <p><b>Enredo:</b> Cinco adolescentes do Harlem vivem um pesadelo depois de serem injustamente acusados de um ataque brutal no Central Park. Baseada em uma história real.</p>

	<p><b>Duração:</b> 1 h e 3 minutos.</p> <p>→ Após a exibição da série, propor aos alunos refletir, por meio de relatos, ou até dramatização, de situações semelhantes às retratadas na série e que possam ter ocorrido em sua realidade.</p> <p><b>Sugestão:</b> Exibir matérias e reportagens de situações semelhantes ocorridas no bairro do Uruguai para que os alunos reflitam sobre a ocorrência de casos como o retratado na série faz parte da realidade deles e propor discussões que estejam relacionadas a questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação do racismo nas injustiças sociais;</li> <li>• Consequência dos casos de racismo para a juventude negra periférica;</li> <li>• Importância das lutas sociais que busquem dirimir casos como o retratado na série;</li> <li>• Traçar um panorama histórico e apresentar casos semelhantes ao longo da história mundial como o caso dos <i>Scottsboro Boys</i><sup>18</sup>, <sup>19</sup><i>the Groveland four</i>, a fim de estabelecer um <i>modus operandi</i> da sociedade, ao utilizar o racismo como régua moral e praticar diversas micro violências com a população negra.</li> </ul> <p><b>Sugestão de conteúdo:</b> <i>Simple future (will)</i>.</p>
<b>AULAS 7 e 8: Exploração do(s) Conceito(s)</b>	<b>Orientações Práticas</b>

<sup>18</sup>Os Scottsboro Boys foi o nome dado a um grupo de nove adolescentes negros acusados injustamente de estupro no estado do Alabama em 1931. Em 25 de março de 1931, várias pessoas viajavam em um trem de carga entre Chattanooga e Memphis, Tennessee. Um grupo de rapazes brancos desceu do trem e relatou ao xerife da região que haviam sido atacados por um grupo de jovens negros. O xerife parou o trem e o revistou, prendendo os jovens negros e encontrando duas mulheres brancas, que acusavam o grupo de estupro.[1] O caso foi ouvido pela primeira vez em Scottsboro, Alabama, em três julgamentos apressados, nos quais os réus receberam uma defesa insatisfatória. Todos os envolvidos, exceto um adolescente de doze anos de idade, Roy Wright, foram condenados por estupro e sentenciados à morte, o que era comum no Alabama para homens negros condenados por estupro de mulheres brancas.

<sup>19</sup> Os Groveland Four eram quatro homens afro-americanos, Ernest Thomas, Charles Greenlee, Samuel Shepherd e Walter Irvin. Em julho de 1949, os quatro foram acusados de estupro de uma mulher branca e espancar severamente seu marido em Lake County, Flórida.

Empoderamento negro.

**Recurso visual:** *Black Panther (Pantera Negra)*

**Enredo:** Em *Pantera Negra*, após a morte do rei T'Chaka (John Kani), o príncipe T'Challa (Chadwick Boseman) retorna a Wakanda para a cerimônia de coroação. Nela são reunidas as cinco tribos que compõem o reino, sendo que uma delas, os Jabari, não apoia o atual governo. T'Challa logo recebe o apoio de Okoye (Danai Gurira), a chefe da guarda de Wakanda, da irmã Shuri (Letitia Wright), que coordena a área tecnológica do reino, e também de Nakia (Lupita Nyong'o), a grande paixão do atual Pantera Negra, que não quer se tornar rainha. Juntos, eles estão à procura de Ulysses Klaue (Andy Serkis), que roubou de Wakanda um punhado de *vibranium*, alguns anos atrás.

**Duração:** 2 horas e 14 minutos.

- O filme *Pantera Negra*, embora seja parte do universo dos quadrinhos, possui pontos importantes para discussão sobre a importância de desvincular estereótipos depreciativos comumente associados à população negra, em especial ao continente Africano. O filme teve e tem como ponto crucial o empoderamento negro e, assim, o professor regente pode trabalhar em sala com os alunos e discutir qual a importância desse processo de valorização da cultura e população negra e como isso pode impactar na juventude negra, conseqüentemente nos alunos.
- Buscar estabelecer a importância da valorização do negro e do jovem negro a fim de diminuir as injustiças sociais conduzidas pelo racismo conforme foi apresentado nos filmes e séries exibidos.

**Sugestão de conteúdo:** *Simple future (will)*.

## ANEXO C – Culminância da sequência didática e sugestão de conteúdos.

### CULMINÂNCIA

Para a culminância desse projeto, os alunos devem elaborar apresentações diversas (dramatização, danças, músicas, etc.), com base em três aspectos que vão nortear essas apresentações:

- ✓ Racismo: verdade ou mito;
- ✓ Valorização do negro em nossa sociedade;
- ✓ Valorizar o negro é desvalorizar o branco? (racismo reverso)

#### **Passo-a-passo:**

1º - Os alunos devem formar grupos para compor as apresentações. A escolha do tipo de apresentação deve ficar a critério do aluno, cabendo ao professor regente orientá-los;

2º Os alunos devem tomar como referência as discussões feitas previamente em sala de aula, além de pesquisar para aprofundamento dos temas;

3º O projeto pode ser estendido para as outras disciplinas como História, Geografia, Filosofia ou Sociologia, Artes, etc.

### SUGESTÃO DE CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS

- ***Simple present, simple future and simple past:*** O professor regente pode retirar algumas frases, em inglês, dos filmes e séries exibidos e trabalhar com os alunos as estruturas gramaticais desses tempos verbais.
- ***Linking words, modal verbs:*** A fim de construir recursos escritos, o professor pode pedir que os alunos produzam cartazes ou *banners*, que podem ser fixados na escola durante a Semana da Consciência Negra, e assim utilizar elementos como *linking words, modal verbs*.

