

## TRAZENDO O CORPO PARA A SALA DE AULA DE LÍNGUA(GENS): ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES<sup>1</sup>

Douglas Freitas dos Santos <sup>2</sup>  
Cláudia Jotto Kawachi Furlan <sup>3</sup>

### RESUMO

As aulas de línguas, especialmente as estrangeiras, vêm recebendo significativas contribuições dos estudos decoloniais, os quais apontam inúmeras violências que se mantêm por meio de heranças coloniais múltiplas. Uma dessas contribuições diz respeito à problematização do apagamento do ser no universo acadêmico, objetivando trazer, para a sala de aula, o mesmo nível de neutralidade exigido na ciência. Nesse sentido, diversas pesquisas (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Martinezes; Diniz de Figueiredo, 2019; Duboc; Menezes de Souza, 2021; Menezes de Souza, Duboc, 2021; Rosa; Duboc, 2022; Hashiguti, 2023) salientam a importância que o corpo tem, em perspectivas decoloniais, na academia, o que nos leva a defender a presença ativa e direta dos envolvidos no processo educativo na sala de aula. Pensando nisso, este trabalho – um recorte da dissertação "O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático" (2024) – busca ampliar a discussão desenvolvida no estudo, refletindo o que seria trazer o corpo para a sala de aula e suas implicações na educação linguística, especialmente aquela em língua estrangeira. Para tanto, o trabalho conta com exemplos autênticos vivenciados pelo professor-pesquisador, alinhando-os aos diálogos propostos pelos autores supracitados. Trata-se, portanto, de um estudo autoetnográfico circunscrito na Linguística Aplicada Crítica. Com o estudo, pretende-se dar ênfase na importância de se considerar as decolonialidades e representatividades em uma educação linguística que faça sentido para aqueles que desenvolvem o processo educacional.

**Palavras-chave:** Decolonialidades, Representatividades, Autoetnografia, Educação linguística, Línguas estrangeiras.

### INTRODUÇÃO

Autores como Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Martinezes; Diniz de Figueiredo, 2019; Duboc; Menezes de Souza, 2021; Menezes de Souza, Duboc,

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado "O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: decolonialidades e representatividades por meio do trabalho com material didático", defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Doutorando do Programa da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, [douglasfreitas.prof@gmail.com](mailto:douglasfreitas.prof@gmail.com);

<sup>3</sup> Professora orientadora: Pós-doutora pelo programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professora de língua inglesa no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL - UFES), [claudia.furlan@ufes.br](mailto:claudia.furlan@ufes.br);

2021; Rosa; Duboc, 2022 e Hashiguti, 2023, ancorados nos estudos decoloniais, têm nos proposto frequentemente repensarmos o modo de como as aulas de línguas estrangeiras têm sido desenvolvidas, com ênfase no que concerne a neutralidade exigida na ciência moderna e eurocêntrica, o que, por sua vez, influencia o chão da escola a seguir esse apagamento do ser. Nesse sentido, os autores citados defendem “trazer o corpo de volta”, “marcar o não marcado” e “corporificar ideias”, entendendo que, por meio dessas práticas, nos aproximariamos das decolonialidades ao nos afastarmos da suposta imparcialidade implantada como modernidade por ideais eurocêntricos.

Nesse mesmo caminho, em minha dissertação de mestrado (Freitas-Santos, 2024), dialogo com os estudos decoloniais e os de representatividades para pensar nas contribuições que ambos os movimentos produzem no campo das língua(gens), especialmente as que adotam a nomenclatura e, por conseguinte, a abordagem de estrangeiras, dada a supervalorização de países falantes do idioma-alvo e o apagamento do ser que aprende nesse processo de ensino-aprendizagem.

Almejando continuar a discussão levantada na dissertação, este texto busca refletir o papel das decolonialidades e representatividades na educação linguística no tocante à propagada neutralidade científica moderna e ao apagamento do ser aprendiz no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o trabalho está estruturado da seguinte maneira: após esta introdução, trago reflexões referentes aos estudos decoloniais e de representatividades e suas contribuições para a educação linguística, além de apresentar e analisar um material didático feito por mim para turmas de 4º e 5º do Ensino Fundamental quando trabalhei como professor de inglês em uma escola municipal da Região da Grande Vitória, no Espírito Santo. Trago, também nessa seção, um relato sobre organizar um evento temático em outra escola da mesma região e no mesmo período. Por fim, retomo as discussões desenvolvidas ao longo do artigo. Este trabalho, portanto, é uma autoetnografia circunscrita na Linguística Aplicada Crítica apoiada na esperança de que as decolonialidades e representatividades se façam mais presentes em uma educação linguística significativa para todos que estejam envolvidos no processo educacional.

## **DESENVOLVIMENTO**

De maneira socio-histórico-cultural, as aulas de línguas estrangeiras no Brasil sempre sofreram influências da herança colonial deixada pelo prolongado e indelével período de colonialismo no país (Rajagopalan, 2003). Neste trabalho, chamaremos essa herança colonial de colonialidades (Duboc; Siqueira, 2020; Leroy, 2022; Freitas-Santos, 2024; Freitas-Santos; Kawachi-Furlan, 2025) que, conforme já dito anteriormente, se alastram por uma gama de salas de aula de línguas estrangeiras pela nomenclatura específica já trazer um sentido voltado ao que é alheio; do outro; longínquo; não meu; não acessível.

Assim, não é incomum encontrarmos salas de aula de línguas estrangeiras decoradas com bandeiras e outros símbolos de países falantes da língua-alvo em questão. No caso da língua inglesa, por exemplo, é possível identificar a aula por meio de sua sala repleta de bandeiras dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá ou Austrália, além de outras representações dos países citados. Além da problemática de associar o idioma a países que o tem como língua nativa ou oficial, como se ela pertencesse a eles, também chama a atenção a supervalorização dado a um grupo seletivo de países falantes de inglês. É instigante pensarmos que, embora seja problemática a associação exclusiva entre idiomas e seus países falantes, dado o avanço da globalização, plurilinguismo, fluidez de identidades (Hall, 2003), além de outros fenômenos que estão sendo percebidos e discutidos atualmente, são países hegemônicos que são relacionados à língua-alvo. Dito de outro modo, é raro vermos associações serem feitas entre a língua inglesa e países periféricos como Barbados, Guiana e Trindade e Tobago, embora todos estes e muitos outros lugares também detenham o inglês como língua materna e/ou oficial, mas não possuam o mesmo *status* e/ou hegemonia do outro grupo de países listados.

Dessa forma, na sala de aula de língua estrangeira, a referência sempre foi socio-histórico-culturalmente construída pensando no nativo de país hegemônico, exigindo do/a estudante a exclusão de toda a sua bagagem cultural e de vida. Exemplo disso pode ser visto até mesmo no nome de batismo, que seria chamado com um sotaque que lembrasse a língua-alvo ou até substituído pela variação daquele nome no idioma, como é o caso de Marcos (português) para Mark (inglês), ou João (português), que se transforma em Juan (espanhol). Embora possa ser vista como uma violência sutil, é muito simbólico a mudança do nome na aula de língua estrangeira – como se essa fosse

a passagem para que o portal entre língua materna e língua estrangeira se tornasse possível, excluindo uma para acessar outra (Freitas-Santos, 2024).

Infelizmente, essa não é a única colonialidade presente no ensino-aprendizagem de línguas. No período entre 2020 a 2023, que eu trabalhei como professor de inglês em duas prefeituras da Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, colecionei diversos momentos em que a colonialidade emergiu. Uma dessas experiências nos leva até o dia em que eu fiquei responsável tacitamente pela organização do Halloween.

Eu não lembro quem ventilou a ideia – não sei se algum/a estudante clamou pelo evento ou se foi a equipe pedagógica quem idealizou o momento, mas eu sei que, como já estava familiarizado com os estudos decoloniais na época, não nasceu de mim o desejo de desenvolver um evento essencialmente estadunidense cujo significado não é tão forte no Brasil. De qualquer forma, quando a tarefa chegou até mim, fiz o meu trabalho com muito zelo, mesmo identificando desde já a problemática de relacionar o professor de inglês a uma data celebrada nos Estados Unidos. E aquela não foi a única vez que me associaram ao Halloween – em outra escola, uma servidora da coordenação, que também era formada em Letras Inglês, estranhou a professora de português (também graduada em inglês) oportunizar a festa com sua turma pois, na percepção da servidora, era eu quem tinha o direito de celebrar a data, já que era eu o professor de inglês daquele lugar.

Evidentemente, o/a docente de línguas estrangeiras pode levar, para a sala de aula, culturas de países do idioma-alvo, pois língua é um fenômeno intimamente relacionado a identidades e culturas (Fortes, 2017; Basoni, 2022; Martins, 2022). Contudo, é mister a ciência do/a docente face a essas escolhas e implicações. Ademais, faz-se necessário considerar a contribuição de Kawachi (2018) quando o autor nos alerta para o uso de símbolos como cartão-postal ou acessórios, o que alimenta estereótipos com visões rasas e essencialistas de povos. Mais danoso que essa prática é a supervalorização dada pela língua, identidade e cultura estrangeira em descompasso com o apagamento do ser aprendiz que quer aprender uma outra língua, mas que, para isso, se vê amarrado/a a teias que deslegitimam toda sua bagagem cultural, língua e identidade construída até ali a fim de “reconstruir” uma nova vida por meio do idioma estrangeiro e tudo que ele traz.

Rajagopalan (2003) sugere que esse cenário é um ataque à autoestima do/a discente que, não se vendo no processo de aprender uma língua nova, se inibe em um processo grave de repreensão para se encaixar nos moldes apresentados. Para reverter esse quadro, os estudos decoloniais e de representatividade nos ajudam a considerarmos não apenas o/a estudante que está em nossas aulas de línguas estrangeiras, mas também os/as docentes. Ou seja, as pessoas presentes na sala de aula devem se ver e se sentir representadas nos materiais didáticos, nas aulas, no processo de educação linguística, enfim, conforme defendido pela professora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira:

No contexto brasileiro, há uma diversidade de alunas, de alunos, de professoras e de professores que utilizam os livros didáticos e esses sujeitos precisam ser representados e se verem representados para que também sintam que fazem parte desse local chamado sala de aula, escola, sociedade, ou seja, que possam estar representados em todos os locais visando a uma sociedade mais justa e igualitária (2014, p. 20).

Em outras palavras, o/a discente pode aprender uma nova língua sem perder as potencialidades, identidades e culturas que ele já leva para a sala de aula, vendo-se construir um arsenal de língua(gens) que não competem entre si, mas que agreguem conhecimentos plurais e heterogêneos. Da mesma forma, em vez de focar exclusivamente em referências e símbolos estrangeiros, os estudantes também podem aprender uma nova língua a partir de suas próprias culturas, ainda que elas sejam inexistentes em outros países. Um exemplo disso pode ser visto no material didático desenvolvido por mim para turmas de 4º e 5º ano, na época em que eu trabalhava em uma prefeitura da Região Metropolitana já citada.

Fig. 1 – Material didático de festa junina

**Semana 05 a 09/07/2021**

**SPECIAL CLASS: JUNE'S PARTY**

**VOCABULARY: TRADITIONAL FOOD**

1) Observe, em inglês, as comidas tradicionais da festa junina:

|                                                                                                                    |                                                                                                                   |                                                                                                              |                                                                                                                     |                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>jornalspnorte.com.br          | <br>guiadereceitas.club          | <br>pinterest.com          | <br>bbcbrasilianfoods.co<br>m.br | <br>riosoftice.com.br         |
| BARBECUE                                                                                                           | BRAZILIAN<br>CORN<br>PUDDING                                                                                      | CANDY<br>APPLE                                                                                               | CORN                                                                                                                | CORNMEAL<br>CAKE                                                                                                 |
| <br>jornaldomediavale.co<br>m.br | <br>barracavernmelha.com<br>.br | <br>craterlakecouncil.org | <br>aguasdepituba.com.br        | <br>comidinhasdochef.co<br>m |
| HOT DOG                                                                                                            | PEANUT<br>BRITTLE                                                                                                 | POPCORN                                                                                                      | RICE<br>PUDDING                                                                                                     | SWEET<br>CORN CAKE                                                                                               |

Fonte: Acervo pessoal

Fig. 2 – Exercício

**EXERCISES: TRADITIONAL FOOD**

2) Identifique, em inglês, as comidas tradicionais da festa junina:

- a) C \_\_\_\_\_:
- b) \_\_\_\_ O \_\_\_\_\_:
- c) \_\_\_\_ P \_\_\_\_\_:
- d) \_\_\_\_\_ B \_\_\_\_\_:
- e) \_\_\_\_\_ Y \_\_\_\_\_:
- f) \_\_\_\_\_ U \_\_\_\_\_:
- g) \_\_\_\_\_ A \_\_\_\_\_:
- h) \_\_\_\_\_ R \_\_\_\_\_:
- i) \_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_:

Fonte: Acervo pessoal

Como é possível ver nas figuras acima, o material didático tem como temática a festa junina, trabalhada na disciplina de Língua Inglesa a partir do vocabulário relacionado ao tema. Ainda que possamos discutir a elaboração e o trabalho com o material didático, que se mostram muito voltados a uma perspectiva de língua instrumentalizada, já que apenas apresentam e trabalham vocabulários, nos atentaremos à temática do nosso estudo, que são os estudos decoloniais e de representatividade. Neste sentido, aponto o exemplo acima como decolonial e representativo por trazer, em aula de língua estrangeira, um tema pertencente à vida dos envolvidos no processo educacional, em vez de datas comemorativas muito importantes no exterior, mas que fazem pouco sentido no chão da nossa escola brasileira. Dessa forma, desafiamos a lógica socio-histórico-cultural de trazer apenas símbolos de países falantes da língua-alvo e trazemos o nosso corpo ao incluir as nossas vivências, experiências, perspectivas, conhecimentos, culturas e realidades para a aula de língua estrangeira.

Ao fazer isso, caminhamos rumo a uma educação linguística em que docentes e discentes possam se vislumbrar e conhecer mais sobre si mesmos. Isso possibilita o respeito, a tolerância e o acolhimento aos agentes do processo educacional e toda a sua bagagem cultural e de vida, promovendo a autoestima tão necessária em contextos múltiplos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Fugir das colonialidades não é fácil, pois somos frutos do colonialismo (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza; Martinezes; Diniz de Figueiredo, 2019; Menezes de Souza; Duboc, 2021; Rosa; Duboc, 2022; Freitas-Santos; Kawachi, 2025). Ou seja, ainda que tentemos, nunca seremos puramente decoloniais, o que não é um problema para os movimentos supracitados, visto que eles prezam pelo hibridismo, pelo diverso, pelas singularidades. O que é necessário fazermos é ter ciência das diversas colonialidades que perpassam o nosso mundo e da violência que ela causa não só no outro, mas em nós também.

Ao fazermos isso, podemos considerar a importância das representatividades na educação linguística, que irá considerar não só o que está distante de mim, mas o que eu ou quem está perto também produzimos, ainda que em uma nova língua. Urge, destarte,

a necessidade de considerarmos a potência que nossos estudantes e que nós próprios, enquanto pessoas e docentes, já trazemos para a sala de aula para, assim, promovermos aulas que acolham tais produções de conhecimento.

## ABSTRACT

Language classes, particularly foreign language instruction, have benefited significantly from decolonial studies, which expose the enduring violence perpetuated through multiple colonial legacies. Among these contributions is the critique of the erasure of personhood in academia, challenging the expectation of neutrality—both in research and the classroom. Recent scholarship (Menezes de Souza, 2019; Menezes de Souza & Martinez, Diniz de Figueiredo, 2019; Duboc & Menezes de Souza, 2021; Menezes de Souza & Duboc, 2021; Rosa & Duboc, 2022; Hashiguti, 2023) underscores the centrality of embodied existence in decolonial approaches to academia, advocating for the active, visible presence of all participants in educational spaces. This paper — based on the dissertation "An early age English teacher in autoethnography: decolonialities and representations through the work with teaching material" (2024) — expands this discussion by exploring what it means to ‘bring the body into the classroom’ and its implications for foreign language education. Drawing on the teacher-researcher’s lived experiences and aligning them with the theoretical frameworks proposed by the aforementioned authors, this critical autoethnographic study (rooted in Critical Applied Linguistics) highlights the urgency of centering decoloniality and representation to create language education that resonates with those who enact and embody it.

**Keywords:** Decolonialities, Representations, Autoethnography, Language Education, Foreign languages.

## REFERÊNCIAS

- BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e Refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico.** Tese de doutorado. 258 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022.
- DUBOC, A.P; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2021, v. 21, p. 547-576.
- DUBOC, A. P. M; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, Roma, 2020, v. 19, p. 297-331.
- FERREIRA, A. J. Apresentação. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 13-20.

FORTES, L. “**Ser ou não ser**”: Questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. Tese de doutorado. 221 fls. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. 2017.

FREITAS-SANTOS, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Praxiologias (de)coloniais em cenário de inglês para fins específicos: Olhares autoetnográficos de professores de língua(gem)s. **Pensares em revista**, São Gonçalo, v. 33, 2025, p. 180-205.

FREITAS-SANTOS, D. **O tio de inglês nos meandros da autoetnografia: Decolonialidades e Representatividades por meio do trabalho com material didático**. Dissertação de mestrado. 168 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/8aa30a5c-926f-4a10-949c-ef8cd9a58a4b>. Acesso em 04 ago. 2025.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DF&A, 2003.

HASHIGUTI, S. T. O corpo nos estudos sobre transculturalidade, linguagem e educação. In: HASHIGUTI, S. T.; CADILHE, A. J.; SILVA, I. R. (orgs.).

**Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 154-183.

KAWACHI, G. J. "A brasileira-francesa", "o homem perfeito", "a americana patricinha": representações culturais e educação crítica no ensino de inglês em contexto universitário. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Org.). **Educação linguística em línguas estrangeiras**. 1ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 1-172.

LEROY, H. R. Corazonar. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 83-90.

MARTINS, V. F. Las variedades lingüísticas del español en la frontera Brasil-Bolivia: por una enseñanza intercultural. **LITERATURA Y LINGÜÍSTICA**, Santiago, n°45, 2022, p. 485-515.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. Multilingual Margins, **Western Cape**, v. 6, n. 1, 2019, p. 9-13. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/336089407\\_Introduction\\_and\\_Decolonial\\_Pedagogies\\_Multilingualism\\_and\\_Literacies](https://www.researchgate.net/publication/336089407_Introduction_and_Decolonial_Pedagogies_Multilingualism_and_Literacies). Acesso em 18 abr. 2025.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MARTINEZES, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **REVISTA X**, Curitiba, v. 14, n. 5.p.05-21, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em 20 jan. 2025.

MENEZES DE SOUZA; L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 876-911, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599>. Acesso em 20 jan. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: \_\_\_\_\_. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 65-70.

ROSA, G. C.; DUBOC, A. P. Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. **Íkala**, Medellín, vol. 27, ed. 3, p.840-857, 2022. Disponível em:

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/349003/20809474>. Acesso em 20 out. 2024.