



A transgressão da extensão universitária nas fronteiras do aqui-agora: o Ensino-Aprendizagem de Línguas Amanhã e Além

Valdeni da Silva Reis¹

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Isabela Oliveira Campos²

Instituto Federal de Minas Gerais, Congonhas, MG, Brasil

Carolina Fernandes Archer³

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Nathalie Alacoque Barros⁴

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Brenda Kelly Lopes do Nascimento⁵

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Anna Flávia Souza Martins⁶

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Esther Rocha Gomes⁷

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Pedro Henrique Carvalho Domingos⁸

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Kely Cristina Silva⁹

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

¹ Professora da Área de Linguística Aplicada/Língua Inglesa (FALE/UMG) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-6800>. E-mail: valdenireis@ufmg.br.

² Professora de Língua Inglesa (IFMG) e doutoranda em Estudos Linguísticos (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3480-7972>. E-mail: isabelacampousfm@gmail.com.

³ Mestranda em Estudos Linguísticos (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1141-5805>. E-mail: carolarcher26@gmail.com.

⁴ Graduanda em Letras (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2568-06230>. E-mail: nathaliealacoque@gmail.com.

⁵ Graduanda em Letras (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9308-0561>. E-mail: brendakelly_1997@hotmail.com.

⁶ Graduanda em Letras (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3259-8233>. E-mail: AnnaFv6@gmail.com.

⁷ Graduanda em Letras (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9850-7595>. E-mail: famolgome@gmail.com.

⁸ Graduando em Letras (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4532-5063>. E-mail: pedrodomingos200@gmail.com.

⁹ Doutoranda em Estudos da Linguagem (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-395X>. E-mail: kelcristam2012@gmail.com.

Resumo: O objetivo do presente trabalho é analisar a concepção, implementação e desdobramentos de uma ação realizada pelo projeto de extensão “UNISALE Parceria Universidade-Escola”, durante a pandemia de Covid-19 no ano de 2021: o *UNISALE Vai Além*. Baseamo-nos em pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, a partir de uma perspectiva decolonial. Apoiamo-nos, metodologicamente, nos construtos da pesquisa qualitativa interpretativista, lançando mão da análise quantitativa, para apresentar resultados sobre o alcance da ação aqui discutida. Assim, além de questionários, analisamos os relatos escritos pelos professores de línguas que participaram da referida ação. Os resultados indicam que, em tempos conturbados e incertos, a universidade precisa revestir-se de sua vocação e assumir sua responsabilidade social de se abrir para o diálogo e colaboração com a comunidade, indo além ao desafiar as fronteiras do aqui-agora; do perto-longe, de hoje-amanhã.

Palavras-chave: Extensão universitária; Relação universidade-escola; Pandemia; Ensino-aprendizagem de línguas; Decolonialidade e transgressão.

Title: The transgression of the university extension across the here-now borders: Languages Teaching-Learning tomorrow and beyond

Abstract: The present article aims to analyze the design, implementation, and implications of *UNISALE Goes Beyond*, an action carried out by the extension project "UNISALE University-School Partnership" during the Covid-19 pandemic in 2021. The study is based on theoretical assumptions of Applied Linguistics, from a decolonial perspective. Methodologically, it relies on the constructs of interpretive qualitative research and quantitative analysis. The results indicate that, in troubled and uncertain times, the university needs to take on its vocation and not exempt itself from its social responsibility to open up to dialogue and collaboration with the community, going beyond as it challenges the borders of hear-now; near-far; today-tomorrow.

Keywords: University extension; University-school relationship; Pandemic; Language teaching-learning; Decoloniality and transgression.

No (Re)Começo da Jornada: UNISALE Vai Além

O princípio da instituição universitária se dá no exercício de saber e fazer aquilo que ainda não sabemos ou fizemos (NÓVOA, 2019); dá-se na sua capacidade de transgredir (COLAÇO, 2012), ao trilhar caminhos outrora considerados intransponíveis ou impossíveis, e elaborar possibilidades no aqui e agora, mas também em outros tempos e espaços. A universidade é, assim, por excelência, espaço para pensar, experimentar, propor, compreender e agir de outro modo. Outrossim, singularizados pelo advento e avanço da pandemia de Covid-19, desde março de 2020, fomos todos convocados a (re)pensar o que tínhamos como certo, cabendo - como não poderia deixar de ser - à universidade e seu pensar-fazer, o papel de apontar como transpor as incertezas que se instauravam.

Nesse sentido, em meio à crise sanitária mundial, marcada não só pelo isolamento social, mas pela conexão virtual, fomos instigados, como Universidade e em nossos Projetos de ensino-pesquisa-extensão, a traçar caminhos nunca antes percorridos. Impelidos a *ir além*, em uma posição arriscada e igualmente corajosa, colocamo-nos, enfim, a serviço da sociedade de que fazemos parte. Assim, por meio do Projeto de Extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola, estabelecemos uma ponte que permitiu que realidades postas à margem

fossem tocadas e transformadas, a partir de uma postura decolonial (DUBOC, 2020) e decolonizante de nossas práticas metodológicas, de nossa episteme, dos professores parceiros e de nós mesmos, como sujeitos.

Com Mignolo (2017, s.p.), compreendemos que a decolonialidade consiste na reconstituição epistêmica, ou seja, reconstituição “de modos de pensar, de língua(gens), de modos de vida e de estar no mundo que a retórica da modernidade repudiou, e a lógica da colonialidade implementa”. Segundo Quijano (2010), a colonialidade, diferente do processo de colonização das Américas a partir do século XIV, é definida como a naturalização das relações de poder engendradas em um mundo capitalista, moderno/colonial e eurocentrado. Por meio da colonialidade, a criação das ideias de raças, gêneros, línguas e povos estaria conectada aos interesses dos colonizadores e suas visões de mundo, que excluem e marginalizam diferentes modos de ser, dizer e fazer.

Assim, vemos com o autor que a colonialidade do poder está presente em todas as instituições sociais (QUIJANO, 2005), incluindo aí a universidade, concebida como centralizadora do conhecimento, positivista e eurocêntrica. Historicamente, a universidade se constitui, portanto, sob uma perspectiva colonial, em que se revela como “exploradora” (MATEUS, 2009) e “descobridora” (WIELEWICKI, 2001) da escola. Assim, ao evidenciarmos as marcas do colonialismo na Universidade e na Educação, a decolonialidade nos desafia a (re)pensar outras e diversas formas de ser, dizer e fazer, assumindo um projeto que nos move a transgredir; a “desaprender o aprendido para voltar a aprender” (WALSH, 2009. p. 27), o que, certamente, se apresenta como um dos numerosos desafios para os integrantes e para as ações traçadas no Projeto Extensão aqui apresentado.

Desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG e integrante do Programa Interfaces da Formação de Professores de línguas¹⁰, o Projeto UNISALE busca “diminuir a distância histórica e verticalizada entre a escola regular e a universidade, que, nessa nova configuração, são vistas como parceiras, que caminham juntas para traçar e atingir objetivos comuns” (REIS, et al., 2019, p. 287). Para tanto, o Projeto conta com a participação de bolsistas e voluntários, da graduação e da pós-graduação, que acompanham professores de língua inglesa em suas salas de aula, propondo intervenções fomentadas pelas demandas que os docentes apresentam.

Assim, a metodologia e estratégia de atuação refletem a postura de nos colocarmos inteiramente a serviço do professor, em um deliberado trabalho de escuta de suas necessidades, demandas e dilemas. Atuamos, dessa forma, no encurtamento de distâncias e estreitamento de laços entre a universidade e a comunidade escolar, especialmente os professores de inglês e seus alunos. Isso acontece na medida em que bolsistas e voluntários do Projeto se unem aos docentes da educação básica para, juntos, construírem novas e mais eficientes possibilidades para o fazer pedagógico, fazendo-se presentes nas “fronteiras” possíveis (BHABHA, 1998, p. 24).

Mesmo conseguindo atingir locais mais afastados ou periféricos, como contextos de privação de liberdade e zonas tidas como rurais, nossa atuação sempre esteve limitada à cidade de Belo Horizonte e região, devido à logística de deslocamento da equipe,

¹⁰ Para maiores informações, ver: <http://www.letras.ufmg.br/interfaces/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

considerando aí todas as limitações espaciais, temporais e financeiras com que lidamos. Contudo o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19 fez que reinventássemos, de modo irremediável, as nossas atuações e relações. Em meio a tantas incertezas, receios e inseguranças, com que todos, como humanidade, fomos obrigados a lidar, tivemos de seguir a vocação da Universidade e manter nosso compromisso de chegar até os professores que se sentiam mais desamparados. Nossa presença, outrora física, precisava ganhar contornos diversos, mas igualmente eficientes, no sentido de, com o Projeto, alcançar o professor naquilo que ele esperava e precisava construir.

Frente a tantas impossibilidades colocadas pelo avanço da pandemia e as diversas limitações e tragédias daí oriundas, precisávamos redirecionar nosso olhar e enxergar possibilidades singulares para nossa atuação. Não nos paralisarmos, senão compreender que, bem ao contrário, esse era o momento oportuno de ir mais longe, alcançando práticas mais abandonadas e necessitadas de parcerias, independentemente do espaço e da distância geográfica, que, com o meio virtual, tornaram-se muito relativos.

Então, ante o inesperado que abalou a população mundial a partir de 2020, entendemos com Nóvoa (2019) que o maior risco seria não nos arriscarmos e, seguindo o princípio fundamental do fazer universitário, dispusemo-nos a abandonar nossas velhas certezas e percorrer caminhos desconhecidos. Assim, mesmo sem conseguir vislumbrar um caminho seguro naquele momento e no que viria, propusemo-nos a ir além. Dito de outro modo, em um contexto de muita desesperança, esse novo horizonte nos desafiou a percorrer o Brasil e o mundo utilizando o meio digital e remoto, que rompe, reconfigura ou desafia todo limite geográfico ou presença física.

Assim, o presente trabalho se ocupará da apresentação e análise do processo de concepção, implementação e desdobramentos de uma ação realizada pelo UNISALE durante a pandemia de Covid-19 no ano de 2021, intitulada *UNISALE Vai além*. A referida ação funciona como um subprojeto ou uma outra edição do Projeto, que traz uma proposta totalmente diferente das anteriores, pois consiste na expansão das parcerias para todas as cinco regiões do país e para a província de Cabinda, em Angola, no continente africano.

Dessa forma, o *UNISALE Vai Além* se estabelece como uma alternativa para o Projeto continuar o seu trabalho, ações e princípios, mesmo em tempos conturbados e obscuros; experimentando potencialidades e benefícios, ao expandir suas fronteiras geográficas - pelo meio digital e suas tecnologias - e subjetivas/epistemológicas, a partir da incorporação de uma postura deliberadamente decolonial. Paradoxalmente, as limitações impostas pelo Covid-19 não nos isolaram, mas nos fizeram chegar longe e fazer muito mais.

Nas seções que seguem, mostraremos, enfim, os caminhos trilhados para realizar esse movimento.

Nada será como antes, amanhã, ou depois de amanhã

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a pandemia do novo coronavírus, causador da Covid-19, o que desencadeou uma série de eventos e

desastres, entre eles, a morte de mais de 5 milhões de pessoas e a infecção de mais de 270 milhões de pessoas ao redor do globo¹¹. De acordo com os dados apresentados no portal *Our World in Data*¹², o Brasil ocupa o segundo lugar no número de mortos pela doença, atrás somente dos Estados Unidos, o que evidencia sérios problemas causados pela pandemia e pela condução, em nosso país, da crise sanitária, que se tornou social, política e econômica, após quase dois anos do surgimento dos primeiros casos da doença.

Ante esse cenário, concordamos com Ribeiro (2020, p. 143), quando a autora afirma que o ano de 2020 se tornou um marco histórico e que, “muito provavelmente, parte do que conhecemos, vivemos e fazemos em sociedade será dividido entre antes e depois da pandemia de Covid-19”. Parece-nos, então, que não há exagero em afirmar que *nada será como antes, amanhã ou depois de amanhã*¹³, ou no presente ano em que vivemos. Relações e práticas foram definitivamente chacoalhadas nas esferas pessoais, profissionais e sociais. Mesmo em meio a tantas incertezas e desassossego, quando já nada era como costumava a ser, a inércia não nos pareceu uma opção razoável ou saudável. A educação, em suas práticas, atores e desafios, precisou encontrar novos caminhos e possibilidades para (re)existir.

Expandindo as reflexões trazidas por Ribeiro (2020), compreendemos que a prática educativa se relaciona intimamente com aquilo que somos ou desejamos ser; com aquilo que conhecemos e ainda podemos descobrir; que vivemos e ainda podemos experimentar; e, por fim, com o que fazemos e que, em momentos de crise, podemos reinventar. Nesse sentido, o fechamento temporário das instituições de ensino em todos os níveis – decorrência do isolamento e depois distanciamento social, encorajados como medidas de prevenção contra a disseminação da Covid-19 e suas variantes no mundo todo – impeliu-nos a descobrir, experimentar e reinventar formas novas para as nossas práticas educacionais.

É necessário frisar, porém, que, mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tais formas se apresentam como extremamente desafiadoras no contexto educacional brasileiro. Ribeiro (2021) retrata como a tentativa de implementar o ensino online remoto durante a pandemia escancarou a desigualdade social presente em nosso país, uma vez que confrontamos o fato de que uma parcela significativa da população não tem acesso amplo a internet de qualidade e a dispositivos como celulares e computadores. Outro problema também escancarado foi a resistência ou limitações tecnológicas que professores e outros profissionais tiveram de enfrentar durante a pandemia, o que lhes trouxe sensações de abandono, dúvidas e desassossego.

Nesse caminho, como projeto de extensão universitária, durante o ano de 2021, buscamos idealizar uma ação que pudesse ressoar frente a essa disparidade social e

¹¹ Disponível em <https://dadoscoronavirus.dasa.com.br/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

¹² O web site é produzido como um esforço colaborativo entre pesquisadores da Universidade de Oxford, que são os contribuidores científicos do conteúdo do site, e a organização sem fins lucrativos *Global Change Data Lab*, que possui, publica e mantém o site e as ferramentas de dados. Na Universidade, a equipe de pesquisa é afiliada ao *Oxford Martin Program on Global Development*, cujo propósito é a realização de pesquisas acadêmicas sobre os maiores problemas do mundo, com base na análise empírica de dados globais.

¹³ Aqui, no título e sempre que esta formulação aparece, estamos fazendo menção à música “Nada será como antes”, de Beto Guedes e Milton Nascimento, no álbum “Clube da Esquina” de 1972.

educacional, escancarada pelos tempos pandêmicos. Fomos impelidos a nos mover em um outro espaço-tempo - a partir das TICs -, de forma a alcançar diversos sujeitos, em suas necessidades e desafios singulares. Desse modo, nesta edição do Projeto, foi proposta, aos participantes interessados, a possibilidade de desestabilizar a relação universidade-escola, articulando uma nova forma de relação, baseada no respeito e colaboração, capaz de fomentar oportunidades de (re)pensar o ensino-aprendizagem de línguas, em tempos e espaços desafiadores.

Tal movimento de desestabilização demarca, assim, um caminho de decolonização (COLAÇO, 2012) das práticas e dos sujeitos envolvidos nas parcerias do projeto e, por consequência, da própria relação universidade-escola, transgredindo-a (COLAÇO, 2012). Abre-se espaço para novas possibilidades de existência de práticas historicamente cristalizadas, com vistas a um *ir além* que não é apenas físico. Dito de outro modo, na medida em que o projeto se propõe à descentralização espacial e alcança o professor em lugares mais distantes e mais vulneráveis socialmente, esse movimento de ir além transgride não apenas as fronteiras físicas, mas, as fronteiras filosóficas, descentralizando a episteme.

Estar no além: a margem na relação universidade-escola

Em certa medida, podemos afirmar que o Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola teve, desde sempre, em seus princípios, uma perspectiva decolonial do ensino. Nesse sentido, vale colocar, de maneira um pouco mais aprofundada, de que forma entendemos a decolonialidade, sem a pretensão de esgotá-la, uma vez que compreendemos a abrangência, não só do uso que se faz, como dos próprios termos relativos às reflexões realizadas no tempo pós-colonização (ROCHA, 2019; REIS E ANDRADE, 2018, entre outros).

O termo “decolonialidade” é cunhado dentro do grupo Modernidade/ Colonialidade, liderado por, dentre outros pesquisadores, Walter Mignolo e Catherine Walsh. Os mesmos autores concretizam o termo na obra *On Decoloniality: concepts, analytics, praxis* (2018), dando enfoque à situação de colonialidade (QUIJANO, 2005) vivenciada pela América Latina.

Nessa perspectiva, recorremos a Reis e Andrade (2018), que, ao articular a diferença entre o “pensamento pós-colonial” e o “pensamento decolonial”, sinalizam que o último, ao contrário do primeiro, busca a “aquisição da consciência política de sua autonomia sociocultural de campo epistêmico legitimamente construído” (p. 3). Em outras palavras, há, no pensamento decolonial, uma preocupação intencional com uma revisão epistemológica, que reconfigure sistemas de produção de conhecimento antes centrados no eixo europeu - ou, como colocado por Sousa Santos (2019), no Norte Global.

Para além dessa distinção entre tais linhas de pensamento, cabe reconhecer o posicionamento advogado por Rocha (2019), que, no reconhecimento da polifonia estabelecida pelos prefixos que antecedem o termo “colonialidade”, propõe, partindo de Trivedi (1999), a noção de “transcolonialidade”. Para a autora, tal terminologia indicaria o movimento e a fluidez que circundam as reflexões advindas com o fim da colonização, quer sejam elas “pós” ou “de” coloniais. Para a autora, o uso do prefixo “trans” ressaltaria “a

importância do movimento, da transgressão de fronteiras, estas sempre difusas e imaginadas” (p. 4).

De fato, o conceito proposto por Rocha (2019) dialoga com as noções de “transgressão” aqui desenvolvidas e traz contribuições valiosas. Contudo seguimos com o termo “decolonial” ao longo desta escrita, entendendo que ele traduz a transgressão principal aqui pretendida: a da produção de conhecimento nas relações entre os agentes que o produzem, em especial a universidade e a escola. Dessa maneira, a decolonialidade é aqui compreendida como “uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p. 8), uma “postura” (DUBOC, 2020, p. 151) de transgressão também dessa colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) que perpassa todas as instituições sociais das ex-metrópoles e ex-colônias. Também neste grupo, está a própria universidade, que, como vimos, tem sido constituída, desde sua gênese, com uma perspectiva eurocêntrica, essencialmente positivista e colonizadora de centralização do conhecimento.

Neste sentido, defendemos que o Projeto UNISALE vem rompendo, em sua trajetória, com a histórica posição colonial da universidade como “exploradora” (MATEUS, 2009) e “descobridora” (WIELEWICKI, 2001) da escola, ruptura que se dá a partir de uma perspectiva epistemológica e uma postura decolonial. Dito de outro modo, tal postura legítima, como um saber válido ao fazer universitário, a subjetividade de sujeitos historicamente silenciados e postos à margem, e resgata a produção intelectual do Sul global (KILOMBA, 2019).

Desde suas origens, o Projeto é, então, orientado pela demanda do professor, colocando-se a serviço desse professor, a partir da escuta de seus questionamentos, inseguranças e desejos didático-pedagógicos. O objetivo do Projeto, assim, é legitimar a subjetividade docente e seus saberes escolares, frequentemente ignorados pela universidade, já que, muitas vezes, escapam à produção cartesiana de conhecimento e ocupam espaços comumente vistos como “não teóricos” ou “não científicos”. Nesse sentido, o Projeto já atuava, em suas outras edições, em direção contrária ao epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 97) - caracterizado pela “produção da inferiorização intelectual” dos saberes e dos sujeitos que se organizam fora do eixo epistemológico eurocêntrico e colonial -, a partir do reconhecimento dos professores parceiros e da escola como “sujeitos cognoscentes legítimos” (CARNEIRO, 2005, p. 97), como agentes fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento acerca da educação e do ensino de línguas.

No entanto foi a partir da nossa proposição de *ir além*, e dos encontros com professores atuantes em algumas das margens mais periféricas de nossa sociedade - tribos indígenas, periferias urbanas e a zona rural do Brasil e de Angola, por exemplo -, que questionamentos e movimentos em torno da decolonialidade do nosso fazer (e de sua própria decolonização) se tornaram mais frequentes, ativos, necessários e conscientes. Ao expandir nossas fronteiras (BHABHA, 1998) físicas, deparamo-nos com realidades que nos levaram a uma expansão de nossas fronteiras epistemológicas e subjetivas. Compreendemos, com isso, que a simples mobilização de saberes e perspectivas exclusivamente eurocêntricas não são suficientes para nos guiar neste intrigante trabalho de nos colocarmos a serviço dos professores parceiros e de suas realidades marginais. Enquanto íamos *além*, os dizeres de

Kilomba (2019, p. 53), ecoavam, revelando-nos que, de fato, “não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa, descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento”, para que se possa encontrar novas possibilidades para a sala de aula de línguas. Nesse sentido, cabe refletir acerca do significado da expressão “ir além”, uma vez que foi esse o movimento que nos permitiu a consciência e revelou a urgência de nossa própria decolonialidade - já em curso e, agora, indo além.

Na introdução de seu célebre “*O local da cultura*”, Bhabha (1998, p. 15) discute a esfera do “além” em nossa contemporaneidade, como um lugar que se inscreve essencialmente na pós-colonialidade. No decorrer de suas reflexões, o teórico define o “estar no ‘além’”:

Estar no “além”, portanto, é habitar um espaço intermédio, como qualquer dicionário lhe dirá. Mas residir “no além” é ainda, como demonstrei, ser parte de um tempo revisionário, um retorno ao presente para redescrivêr nossa contemporaneidade cultural; reinscrever nossa communalidade humana, histórica; tocar o futuro em seu lado de cá. Nesse sentido, então, o espaço intermédio “além” torna-se um espaço de intervenção no aqui e no agora. (BHABHA, 1998, p. 27)

Como já exposto, a pandemia de Covid-19 motivou as inquietudes que nos impeliram ao nosso *ir além*, na medida em que essa nova conjuntura nos fez, enquanto humanidade, agarrar o “aqui” e “agora” como único “espaço de intervenção” possível, realizável. Nesse sentido, na linha de Bhabha, entendemos que, para *estar no “além”*, nesse espaço do “aqui” e “agora”, é preciso antes, pela própria dinâmica da ação, *ir além*. É preciso colocar-se em um movimento ativo, não só de “redescricão cultural”, como argumenta o teórico, mas de reorganização dos dizeres e das concepções dos sujeitos impelidos à decolonização.

Creemos, deste modo, que a atenção à subjetividade dos sujeitos que compõem o espaço escolar constitui um ato decolonizante primordial, rumo àquilo que Alcoff (2016, p. 129) designou “uma epistemologia revolucionária” da prática escolar. Espera-se imprimir um movimento que, ao redescrivêr relações culturais – tais como a relação universidade-escola aqui desenvolvida – reinscreva-se essa relação e a constituição desses sujeitos, que, uma vez transgredidas, já não podem ser as mesmas. Os significados resultantes são, por sua vez, necessariamente transgressores de fronteiras - físicas, epistemológicas, subjetivas -, criando um espaço do possível em meio às (im)possibilidades de nosso tempo. Fronteira, nesse sentido, pode ser vista como “um lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1998, p. 24).

Ir além é, portanto, um movimento de intervenção no aqui e no agora, de insurgir-se, por meio de redescrições culturais e subjetivas que nos permitem reinscrever relações, rumo à já dita urgente decolonização do conhecimento. Pensamos que, em Educação, *ir além* é, também, tornar-se presença (BIESTA, 2017) nas relações que compõem o fazer da sala de aula - aquilo que se alcança, por exemplo, quando, enquanto Projeto, estabelecemos parcerias genuínas (REIS; CAMPOS, 2021) e transformadoras. O *ir além*, por meio dos princípios e proposições do UNISALE, tornou-nos possível “*estar no além*” de Bhabha (1998), levou-nos à margem - da sociedade, da educação -, com a certeza de que, como nos ilumina Kilomba (2019),

a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade. A margem se configura como ‘um espaço de abertura radical’ (hooks, 1989, p. 149) e criatividade, onde novos discursos críticos se dão. (KILOMBA, 2019, p. 68)

É a partir dessa margem, e dentro dela, que, em conjunto com os professores parceiros, nutrimos “nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68) para os desafios escolares impostos e potencializados em suas realidades pela pandemia. Nesse caminhar, redefinimos possibilidades da prática docente e do fazer universitário, a partir de uma escuta sensível das realidades contextuais, físicas e subjetivas de nossos participantes. Este movimento nos leva, impreterivelmente, a confrontar nossas próprias realidades. Assim, acreditamos que ressignificar a relação universidade-escola é um meio fundamental para sermos capazes de *ir além e estar no além*, na Educação e no além do que podemos vir a ser (nela), desafiando as fronteiras que limitam nossa caminhada.

Muito mais longe: apresentação e discussão dos resultados

Nesta seção, ocupamo-nos de apresentar e descrever nossos movimentos e investidas, ao irmos muito mais longe. Detalhamos aqui o processo de concepção e execução da edição UNISALE Vai Além, com seu alcance, números e implicações.

Também discorreremos, de modo mais pontual e detalhado, sobre a participação de quatro dos professores selecionados nessa edição, respeitando os limites espaço-temporais em que este trabalho está contido. Assim, apoiados na pesquisa qualitativa interpretativista, apresentamos e discutimos excertos de relatos, escritos pelos professores como forma de acompanhamento das ações do Projeto.

Análise das Inscrições da edição UNISALE Vai Além

Tendo em vista nosso objetivo de ir mais longe, alcançando o professor de língua inglesa onde ele mais se sentia isolado e desamparado, nesses tempos de desassossego, o Projeto UNISALE divulgou a edição *UNISALE Vai Além*, abrindo inscrições a possíveis interessados por todo o território brasileiro e além-mar. Para tanto, a equipe foi dividida, para tornar possível identificar e contatar Secretarias de Educação de todos os Estados brasileiros e redes sociais ligadas a professores de inglês, a fim de fazer chegar até eles a divulgação da ação do Projeto e de seu processo seletivo.

Os interessados preencheram, então, um questionário virtual na plataforma *Google Forms*, fornecendo informações diversas, tais como localização, contexto profissional, tempo de experiência, de como se sentiam em relação ao momento pandêmico, além das possíveis demandas para trabalho remoto com o Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola. Foram recebidas 51 inscrições de professores de todas as regiões do Brasil, 01 de Giessen/Alemanha e 02 de Angola/África. Este resultado nos leva a concluir que nosso objetivo de transgredir

fronteiras e fazer o Projeto chegar além havia dado seu primeiro passo de forma muito bem-sucedida.

Dito de outro modo, o alcance da ação inédita do Projeto, evidenciado pelo número de inscritos oriundos de lugares mais longínquos e realidades bem desafiadoras, demonstra a eficiência de nosso processo de divulgação. Mais que isso, ao chegar até Angola/África, transgredimos não apenas as fronteiras geográficas, mas principalmente as fronteiras teórico-metodológicas que, até então, conduziam o Projeto UNISALE. Nosso trabalho com os professores angolanos nos levariam ao abandono de nossas certezas, experiências e teorias construídas em torno do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Deveríamos ir além e aprender a construir algo com professores de língua portuguesa como língua adicional em contexto multilíngue – plano muito audacioso e arriscado, que será retomado nas próximas subseções.

Na tabela a seguir, apresentamos as cidades brasileiras dos participantes inscritos, região, estado e número de inscritos de cada região brasileira.

Tabela 1 - Localização dos professores inscritos no UNISALE Vai Além

Região	Estado	Cidade	Inscrições
Centro-Oeste	GO	Morrinhos	1
Nordeste	BA	Jussiape	1
	CE	Iracema	1
	PB	Pombal	1
		São Sebastião de Lagoa de Roca	1
	PE	Jaboatão dos Guararapes	1
	RN	Lagoa Danta	1
		Natal	1
		Nova Cruz	1
Norte	AM	Manacapuru	1
		Parintins	4
	PA	Anajás	1
		Medicilândia	2
		Novo Repartimento	3
		Vitória do Xingu	1
Sudeste	MG	Belo Horizonte	3
		Divinópolis	2
		Funilândia	1
		Itaúna	1
		Papagaios	1
		Patos de Minas	1
		Perdões	1

		Piracema	1
		Piumhi	1
		Poços de Caldas	2
		Senhora dos Remédios	1
		Sete Lagoas	6
		Ubá	1
	RJ	Rio de Janeiro	1
		Santo Antônio de Pádua	1
	SP	Pindamonhangaba	1
Sul	RS	Canoas	1
		Rio Grande	1
		Santa Vitória do Palmar	2
		São José do Norte	1

Fonte: Elaborada pelos autores

A análise dos formulários de inscrição mostrou pontos similares nas demandas e desafios vivenciados pelos professores inscritos. Assim, dada a impossibilidade de acolher como participantes da edição todos os professores inscritos, concebemos e executamos um *workshop* de forma síncrona, com os objetivos de (1) apresentar e disponibilizar materiais e práticas didático-pedagógicas que respondem às demandas e desafios explicitados pelos professores em seus formulários e (2) anunciar os dezoito professores selecionados para a edição UNISALE Vai Além, dando início oficial aos trabalhos e parcerias.

Compreendemos esse *workshop* também como forma de agradecimento pelas inscrições recebidas e não contempladas com nosso atendimento nessa edição. Nesse sentido, convidamos ex-participantes do Projeto, a saber, professores, bolsistas e voluntários, a que compartilhassem experiências com os ouvintes e disponibilizassem materiais e ferramentas elaboradas durante os trabalhos e parcerias com o Projeto UNISALE.

Contamos, então, com apresentações sobre ferramentas e possibilidades digitais para o ensino/aprendizagem de inglês, como os sites *lyricstraining.com* e *gartic.io*, o passo a passo para implementação de projetos virtuais diversos com o uso do *Google Forms*, e para produções audiovisuais. Também apresentamos materiais didáticos e práticas pedagógicas para um ensino mais crítico e significativo, que buscam promover o engajamento dos alunos nas aulas de inglês e podem ser adaptados a qualquer contexto de ensino de línguas adicionais.

Ao final do *workshop*, anunciamos os professores selecionados e iniciamos, em seguida, os primeiros contatos e trabalhos com esses nossos novos parceiros. É importante ressaltar que a seleção se deu a partir da análise sistemática das informações fornecidas pelos professores no formulário de inscrição, incluindo seu entorno de trabalho e demandas. Procuramos identificar docentes que vivenciavam práticas mais desafiadoras, pelo contexto e condições de atuação. Privilegiamos, assim, professores que atuavam em periferias ou vilas; em escolas indígenas, ou qualquer outro contexto de vulnerabilidade social.

Entretanto, dos dezoito selecionados e contatados pela equipe do Projeto, tivemos o retorno efetivo de nove professores. Esse retorno reduzido dos docentes selecionados pode ser atribuído às dificuldades de conexão em suas localidades, muitas vezes remotas e com difícil acesso à internet, e à confirmação de sua disponibilidade para participação no Projeto, após conhecerem mais sobre seu funcionamento no *workshop* de abertura. Como a equipe, naquele momento, contabilizava um total de oito alunos, da graduação e/ou da pós, que atuavam como bolsistas ou voluntários, achamos oportuno manter o trabalho focado nos nove professores que efetivamente responderam ao nosso contato. Vale aqui dizer que toda a equipe do UNISALE Vai Além assume a autoria do presente trabalho e não terá seus nomes omitidos nos relatos aqui analisados. A identidade dos professores participantes, no entanto, será preservada e seus nomes serão fictícios, designados a partir da análise do *corpus* aqui apresentado.

A tabela a seguir apresenta os docentes com os quais iniciamos os trabalhos, suas localidades e demandas.

Tabela 2 - Professores participantes da primeira edição do *UNISALE Vai Além*

Professores	Localidade	Demandas
Fênix	Santo Antônio de Pádua, RJ	Planejamento de material didático que conte com a realidade sociocultural dos alunos.
Tânia	Jussiape, BA	Novas práticas para aulas remotas e educação especial.
Ilha	Parintins, AM	Melhora de engajamento estudantil durante ERE.
Maria Fátima	Poços de Caldas, MG	Auxílio didático e metodológico para melhorar engajamento.
Janaína	Santa Vitória do Palmar, RS	Como se adaptar à BNCC.
Além-Mar	Morrinhos, GO	Métodos e técnicas de ensino.
Estrela	Cabinda, Angola	Conciliação entre língua portuguesa e a língua africana de Angola (LAA) utilizada pelos estudantes.
Pedro	Cabinda, Angola	
Amanda	Piumhi, MG	Meios de aumentar interesse dos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos perceber, os docentes selecionados estavam inseridos em diferentes contextos sociais e geográficos. Por essa razão, iniciou-se a interação com os profissionais por um período de muito diálogo e reavaliação de demandas, procurando conhecer melhor a situação em que os professores estavam envolvidos. Esse período de análise preliminar foi essencial, não apenas no sentido de trabalhar demandas imediatas, mas, sobretudo, de construir conhecimentos que tanto os professores, quanto os parceiros da universidade compreendessem como formação docente.

A seguir detalharemos algumas demandas recebidas, o modo como foram trabalhadas e os resultados da parceria universidade-escola aqui apresentada.

Ir e estar além das fronteiras da interpretação: dizeres das professoras participantes

Dadas as limitações espaço-temporais da concepção deste trabalho, teremos de nos ater a apenas quatro, dos nove professores participantes da edição *UNISALE Vai Além*. A seguir, apresentamos alguns dos professores participantes do Projeto discorrendo sobre seu contexto social e educacional; sobre suas demandas e desafios; e as conquistas oriundas de seu trabalho junto à equipe do Projeto UNISALE.

Professora Fênix

Isto é o que tenho vivido no UNISALE: compartilhamento de prática e saberes. *Sinto-me como a Fênix, pois estou renascendo das cinzas para alçar voos inimagináveis.* (Professora Fênix. Relato)

Revestidos da ousadia apregoada por Nôvoa (2019), arriscamos não apenas provocar a desestabilização da velha relação universidade-escola, mas instaurar novas formas de relação com o outro, propiciando outros modos de ser e de renascer. Isso se dá, compreendemos, via respeito e colaboração, mas também via transgressão (COLAÇO, 2012) do *status quo*, que insiste em congelar realidades e práticas do professor de línguas, deixando-o apagado em seu fazer e possibilidades, como em cinzas. Chegar até esse sujeito e com ele se fazer presença (BIESTA, 2017) pode ser o gesto necessário para que ele, como o pássaro da mitologia grega, ressurja forte e imponente em seu fazer pedagógico. Ressurja Fênix, como nas palavras da professora do relato acima. A transgressão aqui apregoada é aquela que acontece via ação e contato com o outro, perturbando e rompendo amarras que inviabilizam a existência do sujeito (professor).

Em nossos primeiros contatos, a professora Fênix, de Santo Antônio de Pádua/RJ, revelou interesse em tornar mais efetivo seu ensino da língua inglesa, mas também a incerteza de como isso poderia ser feito. O ensino remoto emergencial acontecia em sua escola por meio de atividades didáticas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Sua principal demanda era, então, o uso e (re)elaboração desses materiais didáticos, tornando-os mais relevantes e significativos para seus alunos. Sendo assim, após um exame cuidadoso dos materiais disponíveis e do conteúdo programático para as semanas seguintes, decidimos experimentar nossa primeira reformulação didática no 6º ano do Ensino Fundamental, por meio do trabalho com o gênero receita culinária, desenvolvimento lexical acerca do nome dos ingredientes, desenvolvimento da estrutura da língua inglesa com verbos no imperativo, além da compreensão e interpretação textual, cumprindo assim todas as exigências do conteúdo programático para aquelas semanas.

Entretanto, ao dialogar sobre as possibilidades de tornar esse material mais relevante para os discentes, a professora explicou em detalhes o contexto socioeconômico da maioria

deles, que havia se tornado cada vez mais crítico, com a crise sanitária e econômica vivenciada desde o início da pandemia. Chegamos a nos questionar sobre ensinar vocabulário de comidas e receitas culinárias em inglês, a alunos que, muitas vezes, encontravam dificuldades para se alimentar apropriadamente e dependiam do kit de agricultura familiar fornecido às famílias como compensação pela merenda escolar.

Compreendemos, assim, que planejar atividades mais relevantes e significativas passaria pela lente dos Letramentos Críticos, logo, pelo questionamento da realidade em que os alunos estavam inseridos.

Isto se dá uma vez que os Letramentos Críticos – cuja origem está na teoria crítica social e na pedagogia crítica de Paulo Freire, e são entendidos com uma perspectiva educacional - têm como objetivo a desnaturalização do senso comum, a investigação e valorização das diferenças e o entendimento de que o conhecimento é ideológico, nunca neutro ou mesmo natural¹⁴ (LEITE, 2017, p. 135).

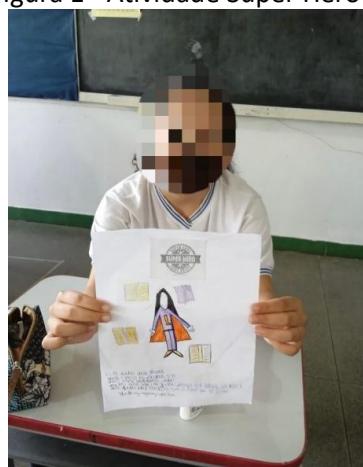
Nesse sentido, sabemos que o ensino de línguas tende a reafirmar uma suposta ‘neutralidade’ das desigualdades sociais (NASCIMENTO; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2017), sem problematizar questões ideológicas dominantes e hegemônicas, tidas como naturais. Assim, buscando afastar-nos desse lugar, pautamos uma (re)elaboração de materiais que apresentassem potencialidades como instrumento de inclusão de alunos em situação de risco, no processo de ensino e aprendizagem e na sociedade (LOPES, 2016). Também buscamos explorar o papel ativo dos alunos em seu processo de aprendizagem e atuação em seu contexto social, percebendo-os (res)surgir como cidadãos, em uma comunidade de partilha, em tempos difíceis. Dessa forma, movidos por nosso corajoso questionamento de “o que significa ensinar sobre comidas e receitas culinárias em inglês para um corpo discente que muitas vezes não tem o que comer?”, planejamos uma sequência de materiais denominada *Sharing is caring!*

Além disso, Fênix participou como convidada, em uma aula da disciplina Análise e Produção de Material Didático do curso de graduação em Letras/Inglês da UFMG, e pôde reportar sua experiência com as reelaborações didáticas, durante o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido. Em 2022, a professora foi convidada pela coordenação da escola em que atua para ministrar um curso de criação e adaptação de atividades didáticas para os professores do 6º ano do Ensino Fundamental, já em um contexto de ensino presencial. Trabalhamos, assim, de forma corajosa, responsável e implicada, para que o Projeto UNISALE não fosse apenas um apoio imediato à professora, mas que pudesse ressoar e adentrar na sua vida profissional e formação docente, mesmo após o término da participação no Projeto. Acreditamos que, a partir das situações imprevisíveis vivenciadas na atuação do UNISALE Vai Além, assumimos o risco de traçar caminhos nunca percorridos, transgredindo limites, espaços e relações, mas caminhando em direção à colaboração que a todos faz ir além. Como bem nos lembra Fênix em seu relato:

¹⁴ Para não extrapolar o escopo do presente trabalho e, também, por uma limitação espaço-temporal, não nos deteremos neste tema. Para aprofundar-se sobre Letramento Crítico, ver, entre outros, Mattos (2011); Mattos e Valério (2010); Coffey (2008); Cervetti; Pardales; Damico, (2001).

É este pensamento que estou levando para os alunos a fim de mostrá-los as possibilidades de se aprender uma língua dentro de seu próprio mundo. Afinal, todos temos um Imaginary Super hero dentro de nós. *Basta encontrarmos alguém que nos veja com esse olhar mais profundo a nos desafiar em busca daquilo que somos capazes de fazer e aprender.* (Professora Fênix. Relato)

Figura 1 - Atividade Super Heroes



Fonte: Atividades Desenvolvidas em Parceria com o Projeto

Professora Ilha

É uma pequena ilha na qual possuem administradores que buscam o melhor para a Educação junto a classe dos profissionais atuantes. *Então, fomos inseridos num contexto que sonhar a si, ao próximo mesmo que de forma virtual, é fazer mais do que da prática pedagógica e educativa, levando-nos a refletir junto ao projeto o ato de esperançar a felicidade, docente, discente e humano em tempos atuais. Unimo-nos e fizemos de um novo modo, trazendo possibilidades aos estudantes em seguir adiante em um novo contexto, porém motivados.* (Professora Ilha. Relato)

Em nossa empreitada de *ir além e estar no além*, chegamos a Parintins/AM e à comunidade da professora Ilha. Ali, pautados em atingir as margens da ilha, mas vendo-a como “espaço de resistência e possibilidade” (KILOMBA, 2019, p. 68), engajamo-nos no risco do diálogo. Como pontua o antropólogo Arjun Appadurai, nas palavras de Nóvoa e Amante (2015), o diálogo tem,

como primeiro risco, o desentendimento ou a incompreensão e, como segundo, precisamente o oposto, isto é, que a outra parte nos entenda completamente e assim desvende as nossas convicções mais profundas e mesmo as nossas dúvidas. (NÓVOA; AMANTE, 2015, p. 29).

Nosso risco assumido desenhou-se em um intenso diálogo sobre a realidade sociocultural da ilha, expectativas da docente quanto à participação no Projeto, e reflexões sobre a pandemia em seu contexto escolar, particularmente no retorno às aulas presenciais, e a felicidade, mas também receio e preocupação, com a empreitada. Como relata a professora, era necessário, naquele momento, fazer de outro modo, em meio ao período *durante-pós* pandemia. Conforme nos lembra Ribeiro (2020), os momentos de crise trazem

possibilidades para nos reinventarmos na Educação, a partir do que julgamos crucial em cada circunstância.

Assim, indo além do planejamento didático-pedagógico da língua inglesa para o 6º ano do Ensino Fundamental, nosso posicionamento corajoso junto à docente materializou-se em uma recepção aos alunos em seu velho, porém novo, contexto escolar. Foram produzidos e compartilhados vídeos com atividades socioemocionais voltadas à saúde psicológica. Com esta experiência simples, porém impactante, objetivávamos ver e agir para que o espaço escolar fosse novamente habitado, em meio aos protocolos para a preservação da saúde de todos, necessários, mas que poderiam causar sentimentos negativos na comunidade escolar.

Além dos vídeos que trataram dessa questão específica, e tão importante, do retorno presencial, outros tipos de materiais e atividades foram compartilhados, durante a participação da professora Ilha. Destas, destacamos a que mais nos impactou e à professora e seus alunos: a atividade *First Thanksgiving Day*. O plano proposto seguiu etapas bem definidas, a fim de privilegiar o contexto gastronômico e social da cidade de Parintins/AM. Os alunos confeccionaram cartões sobre gratidão - uma atividade também baseada na inteligência socioemocional - e interagiram virtualmente com alunos de uma escola da cidade de Nova Lima/MG onde atua uma voluntária do Projeto UNISALE, que também trabalharam a atividade em sua sala de aula. Conforme pode ser vislumbrando nas figuras abaixo:

Figura 2 - Atividade *Thanks Giving Day*



Fonte: Atividades Desenvolvidas em Parceria com o Projeto

A professora Ilha demonstra, em seu relato, os desdobramentos dessa troca intensa, tanto entre a professora e a equipe do UNISALE, quanto entre seus alunos e alunos de outra região do país:

Tivemos a oportunidade de compartilhar experiência com outros professores, particularmente com a professora Kely Cristina, a qual vivenciamos essa oportunidade em trocarmos ideias, conversas na busca de melhorar o desempenho de nossos estudantes em tempo pandêmico. *Juntas compartilhamos uma nova forma de ensinar, viver e seguir neste contexto diferente, o qual nunca havíamos vivenciados. Por meio do Projeto UNISALE que ficamos conectados e fomos presença na vida um do outro, ainda que distante.*

A parceria foi relevante, uma experiência que veio somar para o desenvolvimento de nossos estudantes. *Me senti maravilhada, fazendo parte de um projeto, que se preocupou de como forma seria o desempenho dos estudantes, nesse período de pandemia e buscamos juntos um novo modo de ensinar e incentivá-los.* (Professora Ilha. Relato)

Ao sairmos de nossas ilhas particulares, edificadas pelo discurso universitário e por nossa cultura colonizadora, avançamos, desbravamos e nos misturamos com as ilhas do outro. Percebemos, nos relatos da professora Ilha, a força do povo parintinense; a força de uma mulher comprometida com a educação, buscando novos modos de viver com o outro esse tempo tão diferente. O Projeto UNISALE trabalha, assim, na escuta da subjetividade e dos saberes contidos em nossa participante Ilha, que extrapolam as fronteiras de sua prática e impulsionam a (re)escrita de sua história: *nada será como antes*.

Ilha, em seu relato, diz sentir-se “maravilhada” por fazer parte do Projeto. Interpretamos que tal fascínio e intenso encantamento é oriundo exatamente de nosso movimento transgressor de ir além, chegando até aquele que se via isolado em sua ilha, mas que também ousou abrir-se à oportunidade de ser-com-o-outro (MATEUS, 2009), buscando “juntos um novo modo de ensinar”. A professora se encanta, assim, com a transgressão de criar uma ponte que supera fronteiras antes imensas, ligando a pequena ilha de Parintins-AM a uma pequena cidade, Nova Lima-MG. O que, de fato, revela-se grandioso.

Professora Além-Mar

Participar do projeto UNISALE foi uma experiência incrível. *Reconectei-me com o meu propósito maior. (...) Agradeço a oportunidade ímpar de participar deste projeto e pela ajuda que tive para “virar minha chave” e retomar meu objetivo.* Posso afirmar (acredito que meus alunos também) que existem 2 “Além-Mar”: 1 *antes do UNISALE* e 1 *após. Hoje, sinto-me mais confiante e confortável para ir além.* (Professora Além-Mar. Relato)

A parceria com a professora Além-Mar representou uma experiência singular para o Projeto. A professora leciona língua inglesa no ensino médio em uma escola pública federal, tipo de escola que, até então, nunca havíamos acompanhado. Por outro lado, a referida escola está localizada na zona rural de uma cidade do interior, à beira de uma rodovia circundada por vulnerabilidades. Os primeiros encontros com a professora se deram, assim, em meio a curiosidades e expectativas em relação ao modo como poderíamos ser úteis, naquele espaço do qual muito pouco sabíamos e em meio ao ensino remoto emergencial. Mais uma vez, nossas fronteiras eram desafiadas.

Após reuniões iniciais, acertamos que nossas ações estariam todas em sintonia com o plano de ensino estabelecido pela professora Além-Mar no início do ano. Em relação ao contexto em que estava inserida, Além-Mar não utilizava livro didático e tinha certa liberdade na forma de trabalhar os conteúdos, desde que seguisse o referido plano. As aulas síncronas, com duração de uma hora e meia, aconteciam às sextas-feiras, no período vespertino, para todas as turmas de terceiro ano do ensino técnico.

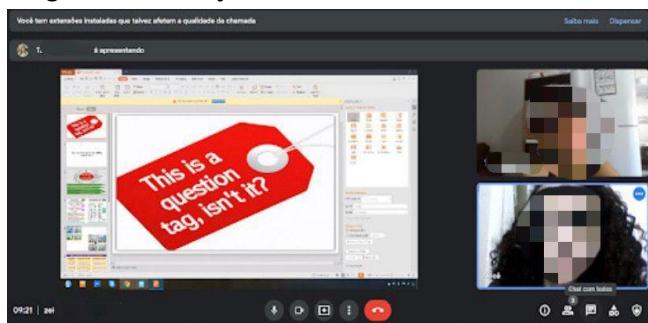
Foram, então, trabalhados conteúdos gramaticais como *direct* e *reported speech; tag questions*, revisão e preparação para avaliações, entre outros. A proposta para nossa atuação foi promover a união do conteúdo gramatical que devia ser trabalhado com temas que levassem os alunos a alguma reflexão. Ao trabalhar o conteúdo dos discursos direto e indireto, por exemplo, apresentamos as “16 personalidades”, que abordam características que temos e que podem ser conhecidas e aprimoradas, para maior harmonia no convívio social e familiar. Pelo fato de as aulas de inglês agruparem todas as turmas de diferentes áreas do ensino técnico, o debate entre os alunos sobre personalidade, gostos e aptidões nos levou a um conhecimento mais bem elaborado do modo como nos comportamos e suas eventuais consequências.

De forma espontânea, os alunos relataram, em suas falas no *chat*, durante a aula, e no aplicativo de mensagens, que observaram mudanças nas aulas de inglês e que as apreciaram, mesmo havendo alunos que se sentiram perdidos em alguns momentos. Em relação a este sentimento de estranheza, é possível que seja oriundo da novidade do uso da língua inglesa pela professora durante as aulas. Baseados na observação de suas aulas, podemos afirmar que o idioma estava inserido apenas na leitura e correção de exercícios gramaticais.

Ressaltamos, assim, que o verdadeiro encontro, aquele que transcende as palavras e configura o que aqui denominamos parceria ou trabalho colaborativo, foi sendo delimitado no caminho e à medida que ocorriam nossas trocas de experiências. Dito de outro modo, a parceria ganha corpo, quando, como Universidade, não apenas transgredimos nossas fronteiras e vamos ao encontro do outro e suas demandas, mas principalmente quando, genuinamente interessados, assumimos o nosso não saber sobre o outro e os seus saberes. Neste movimento, saímos de nós mesmos e de nossas fronteiras, criando uma parceria que ganha corpo em nós: no que somos e no que juntos passamos a fazer, em “um lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 1998, p. 24).

Tal presença, a nosso ver, fez que a professora Além-Mar revisitasse sua história, desejos, formação docente e relação com a língua inglesa, que ela foi resgatando e transformando. Isso aconteceu nos momentos de troca de experiência, de sonhos e saberes com a equipe do Projeto, na pessoa da voluntária Anna. A professora rompeu as fronteiras que a estavam paralisando, e assim, conseguiu redescobrir-se, despertar e realizar seus sonhos adormecidos. Vejamos, assim, foto da interação entre Anna e Além-Mar e relato escrito pela professora:

Figura 3 - Interação entre Anna e Além-Mar



Fonte: Atividades Desenvolvidas em Parceria com o Projeto

Estou há 9 anos na educação básica e na mesma escola, então percebo que me acomodei e deixei-me “influenciar” pelo desânimo do dia a dia e com essa pandemia vi meu rendimento cair ainda mais. E mesmo percebendo esse comportamento em mim, *não sabia como reaver o fôlego, contudo nas reuniões e com esse novo prisma que se abriu, consegui retomar esse sentimento de desempenhar bem o meu papel, independente da situação ao redor. (acredito que o jeito empolgado e “apaixonado” da Anna colaborou) (...) quando eu e a Anna começamos a “trabalhar” juntas consegui “virar a chave” e recobrar o “sentido que me move”. Relembrei do meu objetivo como professora de língua inglesa (...) Durante minha participação no UNISALE retomei um projeto de vida que há 10 anos propus para mim, que é de fazer um intercâmbio e no dia 21 de janeiro de 2022 estarei indo passar 12 semanas fora, vivenciando a língua e a cultura de dois países diferentes: passarei 4 semanas em Nova York e 8 em Calgary no Canadá, estudando na Oxford House College e hospedada em homestay.* (Professora Além-Mar. Relato)

Ao recobrar “o sentido que a move”, a professora Além-Mar se reveste dos seus sonhos, outrora abandonados ou, pelo menos, adormecidos, e parte rumo ao desconhecido-desejado. Esta experiência irá certamente reverberar na forma como a professora se vê e se define hoje. Além-Mar se sente mais confiante e confortável, para ir além e atravessar fronteiras transgressoras, ao vivenciar uma relação universidade-escola que a impulsiona ao resgate de si mesma, redefinindo as fronteiras geográficas e subjetivas que a constituem, mas já não a limitam.

Professora Estrela

Amei participar na primeira reunião com as professoras da UNISALE, pela forma que me receberam, a exposição das professoras concernente aos objectivos da UNISALE, *e por me deixarem expor a nossa realidade de ensino nas áreas rurais, as dificuldades que enfrentamos desde a locomoção, acomodação, a comunicação etc.* (Professora Estrela. Relato)

Nosso *ir além* nos fez chegar também à professora Estrela, em Angola, a um oceano e quatro fusos de distância. Estrela nos trouxe questões com as quais também nunca havíamos nos deparado. Isto é, o Projeto *UNISALE Parceria Universidade-Escola* foi idealizado para atender professores de língua inglesa, e esta tem sido nossa única ocupação. Contudo, ao nos abrirmos para chegar longe e ao professor que a nós recorresse, acolhendo suas demandas e não impondo as nossas, fomos impelidos a transgredir também as fronteiras da constituição teórico-metodológica de nosso Projeto.

Ao nos apresentar sua demanda, Estrela, professora da primeira série do ensino básico, narrou uma situação comum às salas de aula da zona rural de Angola: apesar de o Português ser a língua oficial e de instrução do país, ensinado como língua materna nas escolas, grande parte dos alunos da zona rural têm como língua materna alguma das Línguas Africanas de Angola (LAA), isto é, línguas de matriz Bantu. Esses alunos chegam às salas de aula dos primeiros anos do fundamental para serem alfabetizados em Português, sem, contudo, terem tido contato prévio com a língua em casa ou em seu ambiente social.

Vejamos seu contexto por meio da foto abaixo:

Figura 4 - Sala de Aula Professora Estrela



Fonte: Atividades Desenvolvidas em Parceria com o Projeto

Esse cenário é agravado pelo fato de que a professora Estrela, responsável por alfabetizar os alunos, como tantos outros docentes atuantes nessas escolas, não conhece a língua materna de seus alunos, o Ibinda, o que dificulta a comunicação e o cotidiano de sua prática didática. Além disso, há uma cultura de inibição e silenciamento do uso das LAA nas escolas, o que nos revela outra camada da lógica da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), segundo a qual, muitas vezes, os sujeitos têm sua identidade “desautorizada” e “silenciada”. Isso se traduz em um mau desempenho acadêmico dos alunos e, por consequência, em evasão escolar (OLIVEIRA, 2016).

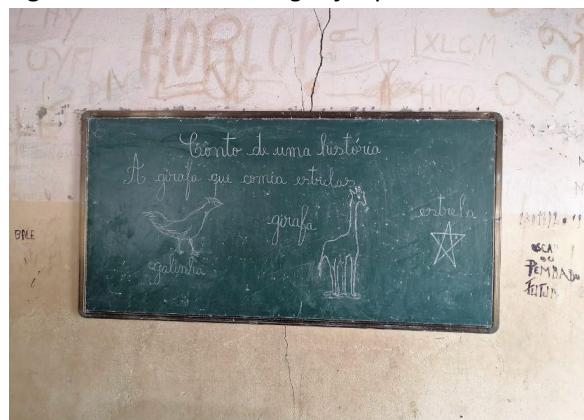
Estrela nos colocou no *além* de Bhabha (1998) e nos incitou à redescrição de nossos dizeres, rumo a uma ativa “decolonização do conhecimento”, como proposto por Kilomba (2019). Isso, porque escutá-la atentamente e de maneira sensível nos fez tomar consciência das localizações culturais e sociais (RIBEIRO, 2019) de onde ela vinha e, consequentemente, das nossas próprias - do que sabíamos e não sabíamos sobre a situação que ela nos apresentou e sobre nós mesmos. Ribeiro (2019), ao refletir sobre o pensamento da filósofa panamenha Linda Alcoff (2016), aponta de que forma tais localizações são fundamentais para a formação da identidade do sujeito, o qual, inscrito em uma lógica da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), muitas vezes tem sua identidade “desautorizada” e “silenciada”.

Nesse sentido, estar atentos aos dizeres e demandas de Estrela nos fez refletir sobre suas (e nossas) localizações, para que nos colocássemos melhor a seu serviço, rompendo inúmeras fronteiras. A partir disso, e considerando todo o contexto de sua prática - zona rural de Angola; ausência de infraestrutura escolar; alunos de diferentes idades em uma mesma sala; multilinguismo; alto número de alunos em uma mesma sala; ausência de tecnologia e internet na escola -, elaboramos planos de aula que dialogassem com o seu desejo de uma aula mais dinâmica e interativa. Dentre os planos de aula propostos e aplicados, cabe destacar o primeiro, organizado em torno da contação de história de “*A girafa que comia estrelas*” (2007), do autor angolano José Eduardo Agualusa, com ilustrações de Henrique Cayatte.

O plano, dividido em cinco momentos - introdução ao conto; contação da história; diálogo sobre a história; segunda contação da história; desenho e escrita -, buscou associar a contação de história à aprendizagem de novos vocabulários da Língua Portuguesa e ao

reconhecimento dos sons dessa língua, de maneira dinâmica e interativa. Para isso, incentivamos Estrela a combinar gestos com os alunos, que deveriam ser feitos todas as vezes em que determinada palavra aparecesse na história - galinha, estrela, girafa -, e a orientamos em relação a algumas técnicas de contação de histórias, por exemplo, a emissão de sons relacionados aos fenômenos naturais da narrativa (chuva, vento).

Figura 5 - A Atividade *A girafa que comia estrelas*



Fonte: Atividades Desenvolvidas em Parceria com o Projeto

A beleza da proposta veio, no entanto, da concretização prática do propósito do UNISALE, de se constituir como uma parceria verdadeiramente genuína (REIS; CAMPOS, 2021), em que, em uma perspectiva decolonial, ambos os sujeitos e as instituições que representam na parceria - universidade e escola - são legitimados como produtores de conhecimento. Isso, porque, na reunião em que apresentamos a proposta de plano de aula, Estrela prontamente fez sugestões de adaptação, segundo o que lhe parecia mais adequado a seus alunos e a seu fazer. O uso da música e a reiteração da importância de articular as atividades em grupo, incentivando o trabalho coletivo, são exemplos das adaptações sugeridas por ela. A professora relata que:

A partir das ideias e experiências *comecei a dinamizar melhor a minha turma assim como as actividades lectivas. Os alunos ficaram muito alegres e curiosos.* (Professora Estrela. Relato)

Percebemos que, após a implementação desse plano de aula em sua sala, a Professora Estrela se tornou mais confiante para propor ideias e refletir sobre os desafios encontrados em cada prática, guiando-se para uma atuação docente mais segura. A partir de então, outras atividades, inclusive relacionadas à valorização do Ibinda, língua materna dos alunos, foram planejadas e aplicadas, impulsionando seu olhar a *estar além* das fronteiras linguísticas, e seu posicionamento como Professora, Estrela que (se)guia.

Nesse caminhar, Estrela decidiu começar a aprender Ibinda, o que tem iluminado sua relação com os alunos, e tem tido cada vez mais ideias independentes e seguras sobre como dinamizar suas aulas. Isso reflete em seus alunos, que nutrem sentimentos de alegria e curiosidade ante o agir da professora Estrela. Nós também já não somos mais os mesmos,

após essa parceria. Por meio dela, definitivamente compreendemos nosso movimento corajoso de desafiar diferentes camadas de uma lógica colonial e expandir as fronteiras que nos circundavam, rumo a um projeto de decolonização de relações culturais entre Universidade-Escola, Brasil-África, Português-LAA, Cidade-Rural, re-historicizando e iluminando as histórias, relações e subjetividades dos sujeitos envolvidos. Fomos além e, ao voltar, não somos mais os mesmos, nem estamos mais nos mesmos lugares. Expandimos.

Depois de ir além, para onde iremos amanhã?

Diante da pandemia e do isolamento social, experimentamos a construção de novos caminhos para a extensão universitária e para o ensino-aprendizagem de línguas. Assim, o trabalho que ora encerramos se ocupou da apresentação, descrição e análise de uma audaciosa ação extensionista, para a construção de pontes e possibilidades, em tempos incertos e de desassossego. O interesse, a procura e o alto número de professores de línguas inscritos na edição *UNISALE Vai Além* denunciam quão urgente é criar pontes, encurtar distâncias e romper fronteiras históricas e geográficas, entre a universidade e a escola/sociedade. Defendemos que a universidade precisa se fazer presente não só nos grandes centros ou cidades em que se localiza, mas principalmente em lugares longínquos.

Nesse sentido, devemos ter, como aliados, tanto a tecnologia, quanto um maior investimento de recursos públicos, para que a Universidade continue a realizar sua vocação fundamental, configurada em seus gestos de ir além e chegar aonde mais se faz necessária, transformando realidades. Principalmente em tempos de desassossego, como o que vivemos atualmente, a Universidade não pode se eximir de sua missão e responsabilidade social de se fazer presente, física, simbólica ou virtualmente. Tal presença será revestida de esperança, de conexão e de modos de ressignificação subjetiva e profissional.

Finalmente, resta-nos a inquietação que deve continuar a mobilizar nosso fazer e nossa relação com outro, no Projeto e para além. Assim, após romper com o habitual e esperado, expandindo tantas fronteiras e chegando tão longe, para onde mais podemos ir?

Continuaremos indo ao outro. Expandindo, neste movimento, as fronteiras do aqui-agora, das relações e de nós mesmos; reverenciando os estranhamentos fascinantes desse encontro. Aceitaremos, enfim, os desafios de nos colocarmos na caminhada, correndo todos os riscos, quando nos aventuramos a (nos) descobrir (n)o outro. Amanhã seguiremos em nosso desejo de ir além.

Referências

- AGUALUSA, J.E. *A girafa que comia estrelas*. Alfragide: Editora Dom Quixote, 2007.
- ALCOFF, L. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

Biesta, G. Tornar-se presença depois da morte do sujeito. In: Biesta, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 55-80.

CARNEIRO, S. A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

COFFEY, H. *Critical Literacy*. Disponível em: <<http://www.learnnc.org/lp/pages/4437>>. Acesso em: 19 novembro 2017.

COLAÇO, T. L. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: Por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) *(De)colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 151-178.

KILOMBA, G. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, P. M. C. C. “Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito”: Os Letramentos Críticos na formação inicial de professores de língua inglesa. 468f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LOPES, R.F.S. Material Didático de Língua Inglesa: Uma possível ferramenta para a inclusão de alunos em situação de risco no processo de ensino-aprendizagem. *The ESPecialist*. São Paulo, v. 37, n.1, p. 87-111, 2016.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307- 328, 2009.

MATTOS, A. M. A. O *ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 248f. (Tese de Doutorado) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MIGNOLO, W. D. Key Concepts. E-International Relations, jan. 2017. Interviewed by Alvina Hoffman. Disponível em: <https://www.e-ir.info/2017/01/21/interview-walter-mignolopart-2-key-concepts/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

NASCIMENTO, G.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Lazer no livro didático de inglês: identidades de classe social. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 131-157, 2017.

NÓVOA, A. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p.54-70, 2019.

NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU. Revista de Docência Universitária*, v. 13, n. 1, p. 21-34, 2015.

- OLIVEIRA, H. Língua, nação e nacionalismo em Angola: violência e resistência linguística. 2016. 177f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.; MENEZES, M.; P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- REIS, M.; ANDRADE, M. O pensamento decolonial: análise, desafio e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 202. 2018.
- REIS, V. S.; CAMPOS, I. O. 'Onde está a universidade?' Do discurso da (des)qualificação à presença colaboradora. *IMAGENS DA EDUCAÇÃO*, v. 11, p. 190-211, 2021.
- REIS, V. S.; SÓL, V. S. A.; CARVALHO, F. P.; GONÇALVES, I. L.; FERREIRA, L. P. M. (Re)Construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In: FINARDI, K. R; SCHERRE, M. M.; TESCH L. M.; CARVALHO, H. M. (Org.). *A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação*. Campinas: Pontes, 2019, p. 283-296.
- RIBEIRO, R. B.; NASCIMENTO, M. Nada será como antes. In: GUEDES, B.; NASCIMENTO, M. *Clube da Esquina*. Odeon Records, 1972.
- RIBEIRO, A. E. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2020, p.142-176.
- RIBEIRO, A. E. Educação e Tecnologias Digitais na Pandemia: Ciclos da Precariedade, Ensaio Teórico, *Cadernos de Linguística*, v.2, n. 1, p. 1-16, 2021.
- RIBEIRO, D. *Lugar de Fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- ROCHA, C. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, 35-4. 2019.
- TRIVEDI, H. The postcolonial or the transcolonial? Location and language. *Interventions*, v.1, n. 2, p. 269-272. 1999.
- WALSH, C. E. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.
- WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

Recebido em: 01/03/2022.

Aceito em: 27/10/2022.