

Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais

Fernanda Mota-Pereira

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista



A partir de nosso lugar de fala e de escuta, materializamos, ao longo dos seis capítulos que compõem este livro, nossas práxis no Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Inglesa. Nesse sentido, nos vemos tocadas por partilhas de múltiplas aprendizagens e desaprendizagens, uma vez que vislumbramos possibilidades para uma educação emancipatória, ética, humana e sensível, tão necessária e urgente em nosso país. Entendemos que nos transformamos e somos transformadas nesse fazer/ser, uma vez que nos vemos inacabadas, em constante busca de saberes outros que se visibilizam na prática e se expandem no e para o mundo social. De igual modo, somos profundamente tocadas pelos sujeitos que povoam as línguas, desnorteando a lógica da colonialidade e anunciando a intensa vida que pulsa no complexo Sul Global. Desse trançado de vivências, saberes e emoções, tecemos os capítulos deste livro, que podem ser qualificados como narrativo-crítico-teóricos, reflexões e propostas para o componente de Estágio Supervisionado, imprimindo uma atitude decolonial. Essa atitude, no nosso modo de ver, se explicita quando sinalizamos para referências, estratégias, recursos e narrativas de experiências como ensaios, no sentido de serem tentativas, provisórios, reconfiguráveis para de(s) colonizar a formação de professores e a educação linguística. Como tal, sugerimos vias-outras para um pensar-fazer decolonial, que possa se robustecer e se espriar, celebrando práxis emancipatórias para e com o nosso Sul.

**ENSINO DE ESPANHOL E
INGLÊS EM PERSPECTIVAS
DECOLONIAIS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira



E D U F B A

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



CAPES

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC/UFBA)

Proap/Capes

Fernanda Mota-Pereira
Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista

**ENSINO DE ESPANHOL E
INGLÊS EM PERSPECTIVAS
DECOLONIAIS**

Salvador
EDUFBA
2022

2022, autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Susane Santos Barros

IMAGEM DE CAPA

Pixabay

COORDENAÇÃO GRÁFICA

Edson Nascimento Sales

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

Tikinet edições LTDA

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Gabriela Nascimento

EDITORIAÇÃO

Zeta Studio – Ronaldo J. F. Barsotti

PROJETO GRÁFICO

Miriã Santos Araújo

CAPA E ARTE-FINAL

*Ricardo Sérgio Leão Martinez Filho
e Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro*

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Mota-Pereira, Fernanda.

Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais / Lívia Márcia Tiba Rádis

Baptista. - Salvador : EDUFBA, 2022.

185 p. : 17 x 24 cm

ISBN 978-65-5630-323-9

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Língua inglês - Estudo e ensino. 3. Descolonização. I. Baptista, Lívia Márcia Tiba Rádis. II. Título.

CDD – 418.007

Elaborada por Jamilli Quaresma

CRB-5: BA-001608/O

EDITORA AFILIADA À



EDITORA DA UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

*Dedicamos este livro a Lílian Latties, cuja vida
foi ceifada, neste plano, pela pandemia, mas
continua inspirando pesquisas, existências,
resistências em uma indelével lição de (re)
existência.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
ENSINO DE ESPANHOL: LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA	
“Nosso norte é o Sul”: potencialidades, possibilidades e <i>práxis</i> decoloniais na formação de professores de espanhol	15
O estágio de espanhol como um <i>locus</i> de (des)aprendizagens: desdobrando as dobras entre macro e micropolíticas	41
<i>Práxis</i> decoloniais, lugares de fala e de escuta no ensino de espanhol	73
ENSINO DE INGLÊS: FERNANDA MOTA-PEREIRA	
Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas	101
Pedagogias decoloniais como alternativa à colonialidade dos métodos	137
Educação linguística intercultural no ensino de habilidades em aulas de língua estrangeira	165

APRESENTAÇÃO

Um encontro salutar de percepções, experiências e vivências epistemológicas constitui o trançado deste livro, no qual ressoam nossas vozes, registradas numa primeira pessoa que se pluraliza em diversas outras advindas do espaço que aqui privilegiamos: o Sul. A partir de nossas vozes, tivemos o intuito de enunciar questões caras à decolonialidade, que circunscrevem sujeitos marginalizados por séculos de epistemologias do Norte, e cujo âmbito de reflexão e ação envolve o ensino de línguas. Com esse horizonte, imprimimos um projeto de exercício crítico – tendo a *práxis* como inalienável interface –, voltado à de(s)colonização de currículos, estratégias, propostas, concepções de língua e de ensino no âmbito do Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Inglesa.

Ao enunciarmos esse projeto, descortinamos nosso lugar de fala e de escuta, sobre o qual afirmamos que somos professoras de língua estrangeira – espanhola e inglesa. Outro aspecto convergente é o fato de atuarmos há muitos anos no componente curricular Estágio Supervisionado, que, entre os componentes dos cursos de licenciatura em Letras - Língua Estrangeira, é aquele que mais diretamente se insere no campo de formação de professores. Nesse tocante, é importante frisar que, ao nos assumirmos formadoras, reconhecemos o quanto nossas aulas e o contato com licenciandos e egressos nos *transformam* e nos tocam, fazendo bailar a ciranda educadoras-educandas. De igual modo, reconhecemos como, a cada imersão em saberes plurais do Sul, nos deslocamos de práticas que empreendem um modo de pensar o ensino como encapsulado em fórmulas alheias a esse lado da linha do Equador bem como a outros mundos e sujeitos que o povoam. Ao emergirmos de cada leitura e de outras vivências, vislumbramos mais a possibilidade, talvez não da inversão, mas da subversão dos polos que orquestram colonialidades do saber, ser e poder ao elegermos e enfatizarmos saberes e conhecimentos

produzidos do lado de cá. Com isso, é como se materializássemos na escrita e na lida dos vastos campos da educação o que Torres García fez em sua *América Invertida*.

Para subvertermos a polaridade predominante de um poder auto-construído, engendramos tessituras discursivas que reconheçam a necessidade de operar uma reversão da ênfase secular em um tipo de conhecimento calcado em práticas de silenciamento que *nortearam* a emergência de modos de produção científica, cerceadores da existência de saberes e, por extensão, de vidas que não se alinham às lunetas invertidas que têm o ego de quem se vê como parâmetro para o que contempla. Diante dessa constatação e como estratégia de subversão, *suleamos* nossas perspectivas ao elegermos uma arquitetura teórica afinada com a Decolonialidade, privilegiando pensadores do Sul Global e trazendo propostas que se espiralam em caminhos plurais e diversos sem assumir um tom prescritivo.

Com esse intuito, transubstanciamos em textos, que poderíamos qualificar como narrativo-crítico-teóricos, reflexões e propostas para o componente de Estágio Supervisionado, tecendo uma crítica a aspectos que ainda espelham o horizonte de perspectiva de um cientificismo atrelado à modernidade, de forte cunho objetivista, e imprimindo uma atitude decolonial. Tal atitude se revela ao apontarmos referências, estratégias, recursos e narrativas de experiências como ensaios, no sentido de serem tentativas, provisórios, reconfiguráveis para de(s) colonizar a formação de professores. Como tal, sugerimos vias-outras para um pensar-fazer decolonial que possa, a partir de nossos espaços de atuação e prática, tomarem corpo, cor e forma, em profunda sintonia com nosso contexto e com as localidades que o constituem.

Os ensaios também se corporificam no estilo dos textos cuja tônica escapa ao enquadramento do artigo científico, dando vazão à fluidez que favorece um bordado cerzido pelos muitos fios da memória, das impressões e das teorias. No que se refere a essa fluidez, revelamos que os textos brotaram de uma matriz inicial que delineamos, mas que, no processo de composição, se espalhou de forma não intencionalmente sistemática, mas com afluências que assinalam a identificação

e afinidade entre as autoras com as assimetrias que perfazem um quadro não homogêneo, mas harmônico em sua diversidade e denso em seus encontros e partilhas.

Nas simetrias assimétricas que delineiam os capítulos, os construímos como tríades, sendo três capítulos para cada uma das autoras. Elegemos como primeiros os escritos por Livia Baptista, em virtude da cartografia sedimentada pelos muitos anos de pesquisa sobre Decolonialidade e o tratamento profícuo de referências fulcrais para compreender em que consiste a atitude decolonial. Outro motivo reside no movimento de priorização do espanhol diante do inglês, em ato que problematiza as políticas linguísticas no Brasil alheias à importância do estreitamento de laços entre países circunscritos pela América Latina. Em nosso livro, o inglês está, então, propositalmente, em segundo plano. Numa lógica de inversão de hierarquias, contudo, esse inglês discutido nos três capítulos escritos por Fernanda Mota-Pereira não é aquele da Rainha ou do Tio Sam, mas, sim, um inglês falado nos mais diversos locais da cultura, um inglês que se despe de seu imperialismo e é concebido como um inglês de plurais territorialidades. Esse inglês traz em si muitas outras falas e linguagens e é sensível ao seu tempo e às narrativas de seus sujeitos. Assim, essa escrita demarca um ato político, epistêmico e existencial que se materializa no desejo de que a educação e a palavra sejam mais fortes que a desesperança e o medo. Que possamos, assim, somar, propor, sonhar possibilidades para uma educação linguística humana e humanizada, uma prática de liberdade em toda sua amplitude.

Os capítulos têm títulos que enunciam suas temáticas. No primeiro bloco, temos “‘Nosso norte é o Sul’: potencialidades, possibilidades e *práxis* decoloniais na formação de professores de espanhol”; “O estágio de espanhol como um *locus* de (des)aprendizagens: desdobrando as dobras entre macro e micropolíticas” e “*Práxis* decoloniais, lugares de fala e de escuta no ensino de espanhol”. No segundo, os capítulos são “Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas”; “Pedagogias decoloniais como alternativa à colonialidade dos métodos” e “Educação

linguística intercultural no ensino de habilidades em aulas de língua estrangeira”.

Antecipamos ao leitor que não há um paralelismo entre os capítulos. Não objetivamos abordar para o espanhol o que fosse abordado para o inglês. Deixamos emergir das experiências com o ensino desses idiomas e com a formação de professores as temáticas que trariam contribuições para instilar perspectivas outras e, quiçá, atitudes decoloniais e de(s)colonizadoras. Assim, a abordagem das problemáticas e propostas figura menos como uma exposição de argumentos e mais como um convite a adentrar a cadência de reflexões que bailam nos campos da decolonialidade em que, assumimos, nos recolonizamos ao nos enovelarmos em perspectivas tão outras porque tão nossas, aquelas que advêm do Sul e tornam tão Sul o lugar de onde falamos e escutamos.

Ensino de espanhol

LÍVIA MÁRCIA TIBA RÁDIS BAPTISTA

“Nosso norte é o Sul”: potencialidades, possibilidades e *práxis* decoloniais na formação de professores de espanhol

Nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora pomos o mapa ao revés, e então já temos a exata ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde agora, prolongando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso Norte.
(TORRES GARCÍA, 1944)

Gostaria de refletir ao longo deste texto como pensar ou sugerir caminhos para a formação inicial de professores de espanhol que nos levem a uma sensibilização ética acerca de nossa prática como professores dessa língua no contexto brasileiro, tendo como centrais, o pensamento *decolonial* e as epistemologias do Sul. Desse modo, proponho discutir, a partir desse lugar outro, como a perspectiva decolonial é crucial para impulsionar alguns relevantes movimentos de *descolonização* do ser, do saber, da linguagem e das práticas. Para tanto, inicio pelo que entendo por *pensamento decolonial*, mais concretamente, por *opção decolonial*, bem como por alguns de seus efeitos/desdobramentos na forma como pensamos o ensino de espanhol em nosso entorno educativo. Em seguida, aponto para algumas das potencialidades, possibilidades e *práxis* desde esse lugar outro, tendo em vista o alcance de olhar a partir do Sul. Espero, assim, chamar a atenção para as aproximações entre sujeitos, contextos e práticas situadas e

comprometidas com outros saberes, sensibilidades e olhares. Minha intenção não é impor modelos ou paradigmas para a formação de professores, como se verá durante o desenrolar deste texto; primeiro, porque a *decolonialidade* é um projeto em construção e, segundo, porque não é minha preocupação e intuito torná-la uma proposta dogmática e fechada, contrária ao dinamismo das realidades e práticas pedagógicas em sua complexidade sócio-histórica.

Sendo assim, o entendimento da opção decolonial passa pelo acolhimento de outras maneiras de compreender e pensar nossa história, de como essa foi escrita e inscrita, de onde o foi, por quem o foi e de como esse processo nos toca e nos afeta contemporaneamente em nossas subjetividades quanto às nossas formas de existir, sentir e conhecer. No tocante à *opção* decolonial, Palermo (2014, p. 103) afirma que a experiência e a perspectiva alcançada por essa têm a ver com um posicionamento, simultaneamente, epistêmico, ético e político. Nesse sentido, o *epistêmico* relaciona-se com a produção situada de conhecimentos no âmbito das relações de poder, a partir de uma geopolítica do conhecimento, como sugere Dussel (1998), ou corpo-política do conhecimento, como propõe Grosfoguel (2006) a partir de Anzaldúa (1987) e de Fanon (1967), que se assume ética e *politicamente* comprometida com esse espaço-tempo-território e com os sujeitos e seus saberes. Já por ética, tomo como basilar o proposto por Freire (1996, p. 18), quando esse afirma que somos seres éticos, pois

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.

A perspectiva *decolonial* tem se voltado para a crítica das concepções predominantes da *modernidade*, cujos sustentáculos são o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo, o patriarcado e o colonialismo; focalizando as situações de *colonialidade*, ou seja, de opressão vividas e vivenciadas na América resultantes do *colonialismo* (processo de instauração das administrações coloniais); enfatizando o conceito de raça e a racialização como decisivos para a dominação colonial; destacando a dimensão da *colonialidade* do poder, do ser e do saber, base da *colonialidade*; buscando formas outras de organização societária, sensibilidades e saberes e, igualmente, salientando a *interculturalidade crítica* como projeto e a *transculturalidade* como via para novas formas de organização social. Ressalto, ademais, que a *colonialidade* é um conceito fundamental e remete à manutenção do padrão de poder que persiste após o término do *colonialismo*, ou seja, da instauração das administrações coloniais e, na conjuntura atual, se expande para o âmbito global. Como proposto por Quijano (2000, p. 3):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Quanto aos estudos decoloniais, consoante Colaço e Damázio (2012, p. 120), se valem de um amplo número de fontes, que abarcam teorias europeias e norte-americanas críticas da *modernidade*, denominados estudos propriamente pós-coloniais, a teoria feminista chicana, a filosofia africana, entre outras. Como destacam as autoras, a principal força orientadora desses estudos consiste na “reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, sendo influenciados decisivamente pelo pensamento filosófico e

político desenvolvido no nosso continente”. O pensamento *decolonial*, associado ao Grupo *Modernidade/Colonialidade*, particularizado aqui, conforme aponta Ballestrin (2013, p. 110), propõe, por meio de um trabalho coletivo, transdisciplinar e engajado, simultaneamente, novas leituras de análise, mas, além disso, avança no sentido propositivo e programático. Por isso, projeta-se para o mundo e para a América Latina de forma a renovar a utopia e a crítica nas Ciências Sociais latino-americanas.¹ Para a mesma autora, esse pensamento marca fortemente a América Latina como um espaço histórico, político, epistêmico complexo, e sua relevância consiste em que a partir dele temos em foco os seguintes pontos:

a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p. 110)

Já Ortiz, Arias e Pedroso (2018, p.204) reforçam o fato de que é o momento para a ação e o pensar decoloniais, dadas as mudanças

¹ A respeito do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), Ballestrin (2013, p. 89) menciona que está formado por intelectuais latino-americanos provenientes de diversas universidades das Américas, que empreendeu um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI. Destaca-se a noção de “giro decolonial”. O grupo atualiza a tradição crítica do pensamento latino-americano, promovendo releituras históricas e problematizando antigas e novas questões para o continente.

vivenciadas na América Latina no início deste século, particularmente, a emergência cada vez mais forte e dinâmica de intencionalidades, projetos e processos fundamentados em e encaminhados à *decolonialidade*; a insurgência, resistência e (re)existência epistêmica, epistemológica, política e social e, por fim, a proliferação de movimentos e comunidades afro, indígenas, camponesas, mulheres e LGBTI. Nesse sentido, o Brasil se insere nessa conjuntura e as pautas mencionadas são parte de nossas agendas como educadores e como formadores de professores e, por isso, torna-se cada vez mais intenso o desejo de uma educação comprometida com essas mudanças, sintonizada com os anseios de uma realidade mais justa, particularmente, para nós do Sul Global.

Diante desse cenário, a *decolonialidade*² pressupõe uma prática de desestabilizar a matriz colonial de poder/ser e retornar/voltar a se constituir enquanto ser. Nesse sentido, Maldonado Torres (2013, p. 12), ao explicitar em que consistem as pedagogias decoloniais, salienta que a *des/colonialidade* do ser se dá por meio de práticas de desaprender e re-aprender em nível teórico, artístico bem como de ação política. Já Mignolo (2008, p. 290) menciona que a *opção decolonial* tem a ver com o conhecimento produzido e acumulado, sugerindo que um desvinculamento desse não necessariamente significa abandono ou ignorância do institucionalizado. Logo não seria o caso de substituir a geopolítica de estado de conhecimento fundada na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos

² Wash (2013, p. 24-25) menciona a alternância de termos como *descolonialidade* e *descolonial* bem como *decolonialidade* e *decolonial*. Para a autora, suprimir o “s” é uma opção; não com o fim de promover um anglicismo, mas, ao contrário, para marcar uma distinção com o significado em castelhano do “des” e do que pode ser entendido como “[...] um mero desarmar, desfazer ou reverter o colonial. Ou seja, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não há um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas podem ser identificados, visibilizados e incentivados” (Tradução nossa).

pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc. que foram racializadas, ou seja, aquelas cujas humanidades foram negadas. Para Mignolo (2008), a opção *decolonial* “significa, entre outras aprender a desaprender”, visto que muitos de nós fomos “programados pela razão imperial/colonial”. Gostaria, contudo, de ponderar que não se trata de uma “simples programação”, mas, sim, de um legado colonial que foi sendo construído e legitimado pelo projeto da *modernidade/colonialidade*. Daí, ser preciso ressaltar a contrapartida, os movimentos de resistência que, historicamente, se materializaram, ainda que, não raro, se evidencie e transpareça uma única narrativa, ou ainda, uma única história. Dessa maneira, a *decolonialidade é práxis* e insurgência, ao mesmo tempo.

Esse movimento de desaprendizagem, citado de *desaprendizagem*, citado antes, quando me referi à opção *decolonial* e à *decolonialidade*, pressupõe, tal como afirma Quijano (2005, p. 118), ter presente que a perspectiva eurocêntrica de conhecimento “opera como um espelho que distorce o que reflete” e que “[...] seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida. [...]”. Portanto, para Quijano (2005, p. 126), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. De modo similar, o artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949), no século passado, como destaquei na epígrafe deste texto, reivindicava o Sul como ponto de partida, o Sul como vital para nossa existência. Ora, já se esboçava nesse posicionamento uma revisão das hierarquias e rejeição aos poderes coloniais e, desse modo, contrariava-se a espacialização-territorialização dessa cartografia do poder e do ser. Assim, lembro que, décadas atrás, Joaquín Torres García, na sua proposta de “universalismo construtivo”, já propusera o desenho de uma outra América, “invertida”, um mapa que “de cabeça para baixo” mostrava

o mundo de outra perspectiva. E nós, o Sul, estaríamos acima. Uma outra América possível, metaforicamente. Ou uma outra cartografia.

Em direção similar, Galeano (1998, p. 181), em “Mapa mundi”, nos chamava a atenção para uma cartografia “equivocada”, já que

La línea del ecuador no atraviesa por la mitad el mapamundi que aprendimos en la escuela. Hace más de medio siglo, el investigador alemán Arno Peters advirtió esto que todos habían mirado pero nadie había visto: el rey de la geografía estaba desnudo.

El mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al norte y un tercio al sur. Europa es, em el mapa, más extensa que América latina, aunque en realidad América latina duplica la superficie de Europa. La India parece más pequeña que Escandinavia, aunque es tres veces mayor. Estados Unidos y Canadá ocupan, en el mapa, más espacio que África, y en la realidad apenas llegan a las dos terceras partes del territorio africano.

El mapa miente. La geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra.³

Para desaprender a ser quem não somos, ou ainda, confrontar esse espelho que nos distorce e distorceu, desenhar outras cartografias para outros mundos possíveis, precisamos nos voltar para o Sul. Nesse sentido, como propõe Santos (1995), as epistemologias do Sul apontam “para aprender que existe o Sul, aprender a ir para

³ “A linha do Equador não atravessa pela metade o mapa mundi que aprendemos na escola. Faz mais de meio século, o investigador alemão Arno Peters, chamou a atenção para isso que todos tínhamos olhado, mas ninguém tinha visto: o rei da geografia estava nu. O mapa mundi que nos ensinaram outorga dois terços ao norte e um terço ao sul. Europa é, no mapa, mais extensa que América Latina, embora na realidade América Latina duplica a superfície da Europa. A Índia parece menor que a Escandinávia, embora seja três vezes maior. Os Estados Unidos e o Canadá ocupam, no mapa, mais espaço que a África, e na realidade quase não chegam a duas terceiras partes do território africano. O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra.” (Tradução nossa).

o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul”.⁴ (SANTOS, 1995) Esse Sul Global, no qual nos situamos, não se refere estritamente a um sul geográfico, uma vez que alude aos espaços dominantes nos quais persistem práticas de exclusão e inequidade (grupos étnicos, novos imigrantes, definição de gênero etc.), como bem afirma Palermo. (2014, p. 71) As epistemologias do Sul (SANTOS, 2019, 2010a, 2010b, 1995), em sua pluralidade e diversidade, compreendem o Sul como estratégico e simbólico, como um amplo e complexo espaço em que se forjam identidades, saberes e sensibilidades outras. A partir desse lugar, portanto, podemos desenhar outras cartografias, outros mundos possíveis com suas diferentes maneiras de ser, pensar, sentir, enfim, viver.

Desse modo, a opção *decolonial* e o pensamento e *práxis* decoloniais estão orientados, conseqüentemente, por um projeto ético, epistêmico e político em constante processo de construção e de ressignificação no mundo social a partir do Sul, com o Sul e no Sul. Tratando especialmente do ensino de línguas e da educação com e através das línguas/linguagens, podemos indagar se valorizamos a pluralidade de vozes que conformam os outros mundos possíveis do espanhol; se, enquanto professores, recorreremos a essas pluralidades, se as consideramos como relevantes para o conhecimento sobre a língua espanhola no mundo contemporâneo; se assumimos uma ideia de neutralidade no ensino de espanhol, desvinculando as práticas de linguagem, os discursos de onde são produzidos, de como são produzidos e por quem são produzidos; se nos comprometemos ou não com um projeto de educação linguística mais amplo, equitativo, justo e humano; se destacamos ou não a produção dos povos e das coletividades que fazem parte do universo dessa língua ou se, ao contrário, confirmamos uma postura e um olhar centralizador/colonizador e colonizado; se buscamos conhecer e compreender as diferentes coletividades, espaços e

⁴ Como recorda Meneses (2008, p. 5), em 1995, Boaventura de Sousa Santos propôs esse conceito que vem sendo crucial para o pensamento e a *práxis* decoloniais.

discursos de forma menos centrada e hierarquizada, intensificando o diálogo, o debate e a escuta.

Além dessas questões, outros questionamentos são igualmente relevantes: de que modo o nosso currículo, nossos programas de curso, nossas aulas e práticas reforçam ou levam a visões binárias de língua, mundo e sujeitos? Como o ensino de espanhol pode contribuir para a *descolonização*, ou seja, para o embate e enfrentamento das *colonialidades* presentes no nosso entorno? De que modo o pensamento *decolonial* pode nos impulsionar a construção e a proposição de uma educação linguística e uma educação com e através das línguas/linguagens sintonizada com o Sul Global e a partir das demandas sociais, políticas, culturais e educativas desse Sul? Como podemos desconstruir ideias arraigadas que desumanizam os sujeitos, suas culturas e suas línguas? Como podemos dialogar com outros saberes e com os sujeitos fora da lógica binária e hegemônica? Como podemos enfatizar as vozes do Sul e as práxis decoloniais? Como podemos propor pedagogias decoloniais e atitudes decoloniais em nosso entorno socioeducativo?

Muitas e diversas são as indagações e os tensionamentos levantados para nós, professores de espanhol. Assim, é necessário um movimento de *descolonização* que compreende o ser, os saberes, as práticas de linguagem e nossa prática enquanto professores. Ademais, algumas ou muitas dessas questões citadas também podem ser estendidas às outras línguas, considerando, de forma mais ampla, educação linguística e educação com e através das línguas/linguagens. No entanto, saliento que a língua espanhola tem uma importante inserção na educação básica, como notamos ao longo de toda a trajetória de sua inclusão no currículo apesar dos processos de apagamento e invisibilidade que temos experimentado e que temos combatido. Inclusive, os movimentos descontínuos da presença dessa língua precisam ser problematizados e compreendidos não somente como parte das políticas linguísticas desenhadas, mas também como resultado de processos de *colonialidade* da linguagem, da relação entre a expansão das línguas como um certo tipo de conhecimento a ser

ou não validado, ou ainda, como parte do projeto da *modernidade/colonialidade* em sua expansão para o âmbito global. Por fim, como parte de uma cartografia que ainda insiste em se manter.

Possibilidades, potencialidades e práxis decoloniais

Diante de minhas considerações anteriores, a *opção decolonial* pode ser dimensionada como *possibilidade*, *potencialidade* e como *práxis*: como *possibilidade*, representa uma via, um lugar outro que abre espaço espaço para a *desaprendizagem* da *colonialidade* e, conseqüentemente, para o seu enfrentamento; como *potencialidade*, sugere que não se trata de uma via dogmática ou única, mas que se constitui em consonância com o prescritiva, dogmática e com o tempo, na forma de uma condição que pode vir a ser ou não, reconhecendo e considerando-se os variados contextos e conjunturas sócio-históricas. Por fim, como *práxis*, pressupõe a consolidação da *possibilidade* e da *potencialidade* e, neste sentido, se torna uma ação transformadora das condições que obstaculizam o ser, como práticas que promovam a visibilização de novas possibilidades de humanização que contrariam a lógica da objetificação dos corpos imposta no projeto da *modernidade/colonialidade* e incidem, sobretudo, nas diferentes subjetividades.

Por isso, a *práxis* se assenta na relação indissociável entre teoria-prática, orientada pela luta em prol da humanização, desalienação e afirmação, de modo a contribuir para o processo de emancipação humana, como propõe Freire (1999). Nesse viés, a *práxis* consiste na reflexão sobre ação em determinado contexto, lugar, espaço, de forma situada, com o fim de transformar a realidade e os processos de resgate de formação da humanidade. Por isso, engloba o contexto social, as práticas econômicas, políticas, ideológicas e teóricas. Assim, é por meio da *práxis*, em sua acepção mais ampla, que construímos espaços de emancipação para os sujeitos, mas o fazemos tendo em vista

a complexa conjuntura histórica, política, social, cultural. Consoante Freire (1999, p. 37),

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'inversão da práxis', se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Pensando na formação de professores de línguas, no caso de espanhol, bem como na educação linguística a partir desse outro-lugar, são necessários alguns deslocamentos, no sentido da *descolonização* do ser, do saber, da língua e das práticas como parte de um projeto humano ou de humanização para a educação. Relaciono esse lugar-outro à ideia de um pensamento outro que consiste, como apontam Oliveira e Candau (2010, p. 24, grifo nosso), em um pensamento proveniente do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi

[...] que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da *decolonização*, ou seja, *a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização*. É uma perspectiva semelhante à proposta pelo conceito de colonialidade do ser, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina.

Observo, porém, que o apresentado aqui resulta muito mais de uma percepção minha e de minha trajetória como professora, linguista aplicada e pesquisadora que tem por *locus* de enunciação o nordeste brasileiro e a formação de professores de línguas, principalmente do espanhol. Longe de oferecer uma única via ou caminho congelado e dogmático, espero sensibilizar sobre a possibilidade de múltiplas sendas, destacando alguns tensionamentos que gerem atritos na lógica da *colonialidade* e levem a desprender-nos, a desautomatizarmos ou a

desaprendermos formas de ação e de pensar concernentes às práticas de linguagem. Nesse sentido, constante e diariamente venho desaprendendo e desamarrando as cordas que me constituíram enquanto professora e pesquisadora. Essa tem sido, aliás, uma luta assumida por mim.

Dito isso, passo, a seguir, a discorrer sobre cada uma dessas cordas com o intuito de deixar um pouco mais claro como esses movimentos podem levar a mudanças no nosso entendimento sobre o ensino de espanhol bem como sobre nossas práticas enquanto professores de línguas.

O *primeiro movimento* refere-se ao de (des)colonizar-nos. Aludo, especificamente, aos processos de “colonização interior” desde o momento em que esses padrões já não exercem pressão como impostos de fora, uma vez que se encontram assumidos por aqueles que não se percebem submetidos por esses mesmos padrões. Dito de outro modo, essa matriz colonial ficou “naturalizada”, de sorte que faz parte de nossa subjetividade e já não nos encontramos em condições de reconhecer seus discursos e práticas. Por matriz colonial, me refiro aos sustentáculos do sistema de classificação hierárquico civilizatório e racial instaurado na *modernidade/colonialidade* e que operam em diversas dimensões de nossas vidas, como no âmbito ontológico e existencial, na forma da desumanização dos povos indígenas, negros e asiáticos; no epistêmico, por meio da ênfase da racionalidade europeia e do eurocentrismo bem como na *colonialidade* global dos Estados Unidos; nas identidades sociais, com a superioridade do homem branco heterossexual; e, ainda, na cosmológica, com a negação das bases ancestrais-espirituais-vivenciais dos sistemas de vida dos povos da diáspora africana e de Abya Ayala. Essa matriz ressoa nas situações de *colonialidade* e é claramente visível nas condutas que marcam as atuais inequidades em todo tipo de diferenças: raciais, de sexo, de gênero, de participação da vida real do trabalho etc. (PALERMO, 2014, p. 39) De modo similar, Arias e Ortiz (2019) propõem a noção de *autocolonialidade*, pois, sem nos darmos conta, nos autocolonizamos

quando temos medo de sair do que comumente pensamos e fazemos, permanecendo em nossa zona de conforto. Conforme os autores,

La autocolonialidad se vivencia en cualquier proceso de la vida cotidiana, desde la casa, cuando con nuestros actos irreflexivos cercenamos los derechos de nuestros hijos, y los actos propios, negándonos en nuestro ser cualquier posibilidad de emancipación, respeto y reconocimiento del otro, de la otra y del otro yo que llevamos dentro.⁵ (ARIAS; ORTIZ, 2019, p. 36-37)

Assim, para Arias e Ortiz (2019, p. 37), a *autocolonialidade* é uma prática comum para muitos professores, pois nossos atos estão imersos na *autocolonialidade* do saber e do ser “*porque ponemos por encima de nosotros, de nuestros estudiantes, entes y saberes que creemos magnánimos, superiores y lo único que hacen es desconocernos o excluírnos*”.⁶

No tocante ao ensino de espanhol e à educação linguística – muito mais ampla que o primeiro –, esse processo de desprendimento, de descolamento, pressupõe operar de dentro com outras possibilidades de construção de visões e compreensões de mundo, língua e cultura que não reforçam modelos hegemônicos, que, por sua vez, privilegiam a invisibilidade e o silenciamento de outras formas de ser, pensar e sentir. Sendo assim, esse processo é contínuo e constante e pode assumir a forma de uma relação crítica com as identidades que construímos enquanto sujeitos, refletindo e repercutindo como nós definimos o outro, como nos colocamos enquanto outro em como construímos nossas experiências com o outro. Por isso, o processo de

⁵ “A autocolonialidade se vivencia em qualquer processo da vida cotidiana, desde casa, quando com nossos atos irreflexivos cerceamos os direitos de nossos filhos, e os atos próprios, negando-nos no nosso ser qualquer possibilidade de emancipação, respeito e reconhecimento do outro, da outra e do outro que levamos dentro” (Tradução nossa).

⁶ “porque nos colocamos por cima de nós, de nossos estudantes, entes e saberes que acreditamos magnânimos, superiores e o único que fazem é desconhecer-nos ou excluir-nos” (Tradução nossa).

descolonização do ser pressupõe uma constante avaliação e crítica de quem pensamos ser com relação ao outro; uma prática constante de questionamento de como nos vemos e vemos os outros e uma contundente crítica da diferença como construção política, histórica e social. Assim, como assinala bell hooks (2020, p.44)

Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes ‘em busca da liberdade’ ensinam a transgredir e a transformar.

O *segundo movimento* consiste na *descolonização* dos saberes. Lembro o fato, tal como observa Palermo (2014, p. 44-45), de que a educação tem demonstrado historicamente que sua atuação não é linear e que não busca equiparar ou igualar os estratos sociais ou grupos sociais, mas, na maioria dos casos, tem servido para exacerbar as diferenças. Contudo, a autora se refere à instituição moderna/colonial encarregada de “educar”, e observa que a educação é “a estratégia da *colonialidade* por antonomásia”, de tal sorte que com ela se consolidam e continuam o funcionamento da matriz colonial na formação de imaginários, ou seja, maneiras de perceber e entender o mundo próprias de cada cultura, sempre contraditórias e conflitivas. Palermo (2014) pondera que certas análises e propostas de transformação desses padrões de dominação e exploração centrais da *modernidade/colonialidade* acentuam a educação como campo fundamental no qual se gestaria a mudança social. Porém, como nota a autora, por si só a educação não pode resolver a desigualdade, menos ainda quando as políticas não estão acompanhadas por profundas mudanças dos saberes, metodologias e finalidades. Esse ponto levantado pela autora faz sentido, já que não podemos nos desobrigarmos de considerar a relevância de nossa ação, somada ao enfrentamento de

outros sistemas de dominação e outros âmbitos da existência social profundamente colonizados e inseridos na lógica da *colonialidade*.

Concordo com Palermo (2014) acerca de ser crucial que outros dispositivos do sistema busquem a mudança de forma coerente com o “desprendimento” do padrão de *colonialidade* que os sustenta. Desse modo, “*la colonialidad del saber – ya que de eso estamos hablando ahora específicamente – se entrama inseparablemente con todas formas activas de colonialidad*”.⁷ (PALERMO, 2014, p. 45) Portanto, o papel da universidade é decisivo, sobretudo, quanto a sua responsabilidade quanto a multiplicação e o aprofundamento da dependência epistêmica. Por isso, confrontar a dependência epistêmica é uma forma de *descolonizar* os saberes, apesar da complexidade que essa ação requer. Além disso, como parte do projeto da *modernidade/colonialidade*, enquanto instituição, ainda é preciso somar esforços no sentido de *descolonizar* a educação e as instituições. Não é tarefa fácil, uma vez que lidamos com um vasto campo de práticas, teorias e com diferentes interesses em jogo. Contudo, por meio de algumas *práxis* decoloniais vislumbramos maneiras de *descolonizar* os saberes e a educação. Nesse sentido, Ortiz, Arias e Pedroso (2018, p.200) observam que esse *descolonizar*, entre outras coisas, significa reconhecer que os indígenas, camponeses, afros ou surdos vêm à universidade não somente para aprender e se transformar, mas também para ensinar. Nessa mesma ordem de ideia, para os autores, a *decolonialidade* da educação se consegue na mesma medida em que reconhecemos a validade e a importância dos saberes “outros” não oficializados pela matriz colonial. Por isso, optar pelos conhecimentos situados é viabilizar aqueles saberes encarnados nas conexões do contexto humano e social, com as construções identitárias na situação e nos relatos locais e, assim, como sugere Parra (2017, p. 13),

⁷ “[...] a colonialidade do saber – já que disso estamos falando agora especificamente – se entrama inseparavelmente com todas as formas ativas de colonialidade.” (Tradução nossa)..

“[e]n ese horizonte se hará vital apostar por menos Europeísmo y más indigenismo y ancestralidad; menos Kant y más Nezahualcóyotl!”.⁸

Em direção similar, Walsh (2005, p. 47- 48) destaca a necessidade de visibilizar e transformar estruturas e instituições que posicionam diferencialmente grupos, práticas e pensamentos no âmago de uma lógica e ordem racial, moderna e colonial. Para a autora, assumir tal tarefa significa trabalhar a *descolonização* de mentes, mas também a transformação das estruturas sociais, políticas e epistêmicas, a partir da *decolonialidade*. Walsh (2005, p. 49) propõe, na perspectiva da *decolonialidade*, dois movimentos: um primeiro que consiste em questionar o poder dominante e a *colonialidade* do poder, saber e ser; um segundo que compreende reconhecer e fortalecer o “próprio” por suas identidades e pela diferença colonial, valorizando, assim, o pensamento próprio e o pensamento do outro. Dessa maneira, a *descolonização*, no bojo de uma sociedade intercultural,⁹ aponta para novas condições de poder, saber e ser. Como visto, alimentam-se reciprocamente reciprocamente ambos os movimentos no sentido de transformar e construir por meio do *posicionamento crítico* ou do *pensamento fronteiriço*.¹⁰ A ação de transformar envolve relações, estruturas, instituições e conhecimentos, já a de construir engloba outros modos de poder, saber e ser. Essas ações são alavancadas,

⁸ “[e]m esse horizonte se fará vital apostar em menos Europeísmo e mais indigenismo e ancestralidade; menos Kant e mais Nezahualcóyotl” (Tradução nossa).

⁹ No campo educacional, a perspectiva intercultural não se resume à simples inclusão de novos temas nos currículos, nos materiais didáticos ou na aula, ou ainda, nas metodologias ou propostas pedagógicas. Trata-se de um projeto em construção, mais amplo, com vista a uma transformação radical do colonialismo, repercutindo na transformação estrutural e sócio-histórica. E, ademais, isso também se aplica à opção decolonial.

¹⁰ Grosfoguel (2006, p. 39) retoma a ideia de *pensamento crítico fronteiriço* de Mignolo (2000), inspirada em Anzaldúa (1987) e Saldívar (1997), e afirma que “é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico de modernidade. Em vez de rejeitar a modernidade para isolar-se no absolutismo fundamentalista, as epistemologias fronteiriças incluem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, em direção a uma luta pela libertação decolonial por um mundo além modernidade eurocêntrica” (Tradução nossa).

como disse antes, pelo *pensar fronteiro* ou *posicionar crítico*, ao relacionar o que nos é próprio com o que nos é diferente.

Ao tensionar o saber e o conhecimento únicos, como disse, estamos visibilizando e consolidando outras formas de saber e, consequentemente, de ser, pensar e sentir e, por conseguinte, desafiando o conhecimento legitimado,¹¹ hegemônico em muitos níveis, não somente o epistêmico, mas em seus desdobramentos nas demais esferas de nossa existência. Nesse sentido, bell hooks (2020, p. 47-48) observa que o racismo é somente um dos sistemas de dominação perpetuados e mantido pelos educadores, e ressalta, a importância de ensinamentos contra hegemônicos para que possamos ser, existir e viver de outra forma:

Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação, em uma faculdade de elite, que mulheres não poderiam ser 'grandes' escritoras. Felizmente, tive uma professora branca que nos ensinou a reconhecer os preconceitos do patriarcado e a desafiá-los. Sem esse ensinamento contra hegemônico, quantas mulheres teriam o desejo de escrever esmagado, quantas se formariam pensando: por que tentar, se você jamais poderá ser boa o suficiente? (bell hooks, 2020, p. 47)

Tratando ainda da *descolonização* dos saberes, gostaria de mencionar aqui alguns exemplos, e, sendo assim, recordo como são selecionados os conteúdos, elaborados e propostos os programas e, igualmente, como esses são explorados na aula, confrontados com os ensinamentos hegemônicos, provocando ruídos e tensionamentos. Portanto, toda opção por determinado conhecimento e saber acaba por, implicitamente, instaurar o silenciamento e a invisibilização de outros saberes. Torna-se mais claro para nós por qual motivo

¹¹ Consoante Oliveira e Candau (2010, p. 24), o pensamento-outro se associa ao proposto pelo autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, já comentado aqui.

escolhemos pensar e conhecer algo e ignorar ou não reconhecer outro, sobretudo ao olharmos e pensarmos acerca dos efeitos de nossas escolhas e decisões. Sendo assim, é preciso romper esse círculo e trazer para o centro outros saberes, outros modos de ver e construir sentidos no mundo, por meio de vozes diversificadas que se contraponham a uma perspectiva hegemônica de conhecimento sobre a língua e a cultura, mas não como exotismos ou elementos pitorescos. Pode acontecer que, com a boa intenção de valorizar e reconhecer esse outro, acabemos por deformá-lo ao submeter a um padrão que temos introjetado como ideal. Por isso, é preciso desestabilizar os centros forjados por uma ideia de língua e cultura únicas, o que não é exatamente novo, mas que ainda pode persistir como parte de um imaginário linguístico definidor de uma identidade essencializada para o espanhol. Significa, no meu entendimento, conversar, dialogar e estar com esses outros saberes e sujeitos, como disse, propondo outras cartografias possíveis de mundo, em consonância com o Sul Global.

Outro movimento diz respeito à *descolonização* das linguagens, e sobre esse venho me dedicando um pouco mais, dada a sua relevância para a formação de professores e meu interesse enquanto pesquisadora. (BAPTISTA, 2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b) Nesta direção, chamo a atenção para a relevância e a urgência de problematizar, na formação de professores de espanhol, como as línguas e sujeitos continuam sendo hierarquizados, racializados e classificados no mundo, ou seja, através de quais lentes e olhares e com quais propósitos e desejos se fundam mecanismos da *colonialidade* da linguagem, tais como os de terrorismo linguístico (ANZALDÚA, 1987, p. 109-111), hierarquização das línguas e dos sujeitos, invisibilização e silenciamentos de práticas de linguagem, dentre outras, nas e para as quais a racialização é fundante e fundadora. Incluo aqui as visões modernas de línguas, culturas e sujeitos que acabam por reforçar um certo imaginário erigido na *modernidade* que assimila a língua a um povo e a um território, como é o caso do paradigma língua-nação. Assim, proponho discutir como tal compreensão pode reafirmar oposições binárias e a lógica excludente dos postulados epistêmicos associados

à *modernidade*. Para tanto, é necessário um desprendimento desse paradigma e um questionamento do espanhol como língua imperialista e o papel dessa língua nos amplos territórios em que é falada e como se instala nesses territórios, considerando as diferentes realidades e situações linguísticas. Desse modo, destaco a necessidade de compreendermos a língua espanhola em constante diálogo com outras línguas, outras subjetividades e outras práticas de linguagem. Além disso, a importância de problematizarmos o que representa uma língua imperial nessa cartografia desenhada na *modernidade* e como hoje, sendo professores e professoras dessa língua, podemos contribuir para compreendermos como se deram e se dão os processos de contato linguístico. Nesse viés, precisamos trazer essa língua para os nossos territórios, colocando-a em diálogo com as demais línguas e práticas de linguagem em que esse ensino acontece.

Sendo assim, se torna fundamental problematizar como se dão as relações entre as línguas nesses cenários e como vem sendo questionadas nos estudos linguísticos, uma vez que, como salienta Mignolo (2003, p. 298-300), a *colonialidade* da linguagem consiste na “diferença colonial em ação na língua”, uma das faces da *modernidade*. Segundo esse autor, os modelos teóricos para o estudo das línguas se formaram “em cumplicidade” com a expansão colonial, ancorados na visão e cosmovisão da *modernidade/colonialidade*. O conhecimento construído sobre as línguas também reforça e legitima um modo de entender as línguas, por isso é preciso problematizar a serviço de quem e de qual projeto de sociedade se alinhou. Trata-se, portanto, de desaprender uma visão de língua e de saber histórica e contextualmente elaborada, mas fazê-lo por meio de tensionamentos com aquilo que “nos é próprio”, a partir de nossas narrativas e histórias de vida.

Além desse aspecto, é preciso enfrentar a ideia da nativização, ou seja, a de um modelo de língua cujo centro seja o falante nativo, portanto, uma abstração e uma idealização que nunca serão alcançadas. Nesse sentido, é necessário acolher outras formas de dizer, não entender como problema ou falha os erros e os deslizes, mas como espaços de aprendizagem e desaprendizagem que se complementam.

É fundamental igualmente revisitar conceitos que, muitas vezes, assumimos de forma silenciosa, sem problematizá-los, naturalizando e reforçando imaginários sobre as línguas e seus falantes. Saliento que, embora tenhamos aprendido a desfazer e a desconstruir o mito do nativo, esse não raramente ressurge na forma de uma *colonização interna* que reativa a ideia de que o nativo é o detentor natural dessa língua. Por isso, é preciso desaprender e rasurar a ideia de que nos apropriamos das línguas, que essas podem ser propriedades dos sujeitos, para problematizar a própria conversão da língua em um produto a mais do mercado e, sendo assim, algumas línguas valem mais, outras menos e outras nem sequer valem.

Para concluir, gostaria de mencionar a compreensão da língua e da cultura como uma entidade homogênea, como sistemas passíveis de serem compartilhados e assimilados, como meros conteúdos, desconsiderando-se suas diversidades constitutivas. Por isso, é preciso desaprender que ensinar uma língua, no caso o espanhol, significa unicamente ensinar conteúdos previamente delimitados e não propriamente construir sentidos, participar de práticas diversificadas de linguagem e, ainda, estabelecer relações interculturais de forma crítica. De modo similar, é preciso reiterar a relevância de, ao ensinar, ter presentes as realidades sócio-históricas de nossos estudantes bem como as nossas próprias.

Por fim, me refiro ao movimento de *descolonização* das práticas. Para tanto, precisamos buscar uma prática plural na e para a educação. De acordo com esse ponto de vista, interessa propor alternativas, vislumbrar possibilidades de uma educação cada vez mais situada, contextualizada social, cultural e historicamente. Somam-se, assim, múltiplas possibilidades para nossas práticas, como respostas a demandas específicas do nosso território-espaco-tempo para confrontar a *diferença colonial*, ou ainda, a *colonialidade* em seu amplo espectro e em sua complexidade. Nesse sentido, temos no horizonte outros horizontes que se desenham por meio de muitas vozes, de muitas alternativas que engrossam um caudal de experiências ricas, diversificadas e variadas, não respondendo unicamente a uma

metodologia de trabalho orientada por uma visão reducionista da técnica e do tecnicismo no ensino, em outras palavras, a um modelo ou paradigma, mas, sim, apostando em diferentes formas que a *práxis* decolonial possa assumir, seja na forma de uma educação intercultural crítica, educação crítica, educação antirracista, educação em prol dos direitos humanos e justiça social, letramento crítico, educação étnico-racial, educação antissexista, entre outras. Nessa direção, é importante a sensibilidade quanto ao entorno educativo e educacional, aos sujeitos, às histórias de vida e às narrativas instauradas bem como consonância com projetos plurais de uma educação comprometida com a mudança do que é eticamente condenável. Nesse ponto, o ensino de espanhol é de suma relevância ao trazer para o foco histórias e narrativas comuns que nos afetam enquanto sujeitos do Sul Global e, a partir desse *locus*, desse território-corpo-sensibilidade, esboçar alternativas que convirjam para consubstanciar outras narrativas, sensibilidades e formas de organização societária nas e para as quais as línguas não sejam vistas de maneira hierarquizada e distanciadas dos sujeitos e de suas histórias e práticas.

Diante do exposto, interessa buscar, como nota Walsh (2005, p. 48), “*desenmascarar y enfrentar las complejidades y amenazas del neoliberalismo y del capitalismo global dentro del orden moderno/colonial*”,¹² e para tanto, é necessário *descolonizar* os saberes e adotar uma visão crítica das geopolíticas do conhecimento. Somando-se a isso, reforço a necessidade de movimentos constantes e incessantes de *descolonização* que compreendam o ser, o saber, a linguagem e as práticas. Ressalto, por fim, que não há uma única resposta, um só caminho, uma só forma de agir e de pensar; nesse sentido, a *decolonialidade* é uma possibilidade, uma opção entre outras e, sendo assim, não pode ser reduzida a mero modismo ou a uma única lente. Inclusive podemos pensar no plural, em *decolonialidades*. Por fim,

¹² “desmascarar e enfrentar as complexidades e ameaças do neoliberalismo e do capitalismo global dentro da ordem moderna/colonial (Tradução nossa).”

conforme Oliveira e Candau (2010, p. 24): “[a] decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

Avançando em minhas considerações, a opção *decolonial* precisa dialogar com nossas histórias, com nossos sujeitos, com nossas práticas/*práxis*, de modo que possamos, a partir de nossa realidade sócio-histórica, repensar nossa tradição de conhecimento, valores e crenças erigidas na *modernidade*. Portanto, é preciso situar, contextualizar e propor alternativas que contemplem o ensino de espanhol em nosso País, mas também tenham em conta as singularidades e complexidades de nossas realidades locais. O tensionamento entre essa realidade macro com a micro, a global com a local, sinaliza para processos de continuidade-ruptura que atravessam as múltiplas *colonialidades*.

Considerações finais

Ao longo deste texto, ressaltar a relevância de, a partir de um lugar outro, inspirando-nos pelas epistemologias do Sul e pelo pensamento *decolonial*, problematizarmos alguns efeitos da *colonialidade* e apontarmos para movimentos no sentido da *descolonização* do ser, dos saberes, da linguagem e das práticas. Nesse viés, esse movimento não considera a *decolonialidade* como uma meta ou fim em si mesma, mas como uma via para compreendermos as *colonialidades* em toda sua complexidade, primeiramente; depois, para propor rotas e caminhos possíveis por meio de *práxis decoloniais* comprometidas com nossos espaços de atuação e de experiência. Nessa direção, esse outro lugar nos permite questionar como as línguas e os sujeitos foram historicamente hierarquizados e racializados, mas, igualmente, nos proporciona estratégias e metodologias para enfrentar ou confrontar práticas fortemente enraizadas. Assim, a partir de nossos territórios,

nos possibilita abrimos espaço para outras compreensões sobre as línguas e sobre os sujeitos. Nesse viés, esse nosso lugar desafia o conhecimento linguístico oriundo de uma episteme única, sugerindo outras maneiras de compreensão e interpretação das práticas de linguagem.

São gestos urgentes e necessários, reconhecer que existem situações de *colonialidade*, que as diferentes *colonialidades* nos atravessam e que podemos, de forma ética e como projeto, rasurá-las por meio de *práxis decoloniais*. Porém, não há, como disse, uma resposta única, uma verdade única; estamos o tempo todo no movimento de insurgência que supõe a *decolonialidade*, uma vez que queiramos ver na educação uma prática de liberdade.

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La frontera: the New Mestiza*. São Francisco: Spinters/Aunt Lute, 1987.
- ARIAS LÓPEZ, María Isabel; ORTIZ OCAÑA, Alexander. *Currículo decolonial: Práticas curriculares y colonialidad de la educación*. Primera edición. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Revista Abeache*, [s. l.], n. 12, p. 28-47, 2017.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Comunidades imaginadas e práticas inimaginadas: algumas reflexões sobre a educação linguística na contemporaneidade. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar; MACIEL, Ruberval Franco; TILIO, Rogerio; JESUS, Danie Marcelo (org.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018a, p. 185-203.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Um dia de fúria: revisitando construtos como língua espanhola, identidade e cultura e suas implicações para a educação linguística em tempos difíceis. In: NOGUEIRA, Antonio Messias; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (org.). *Espanhol no nordeste*. Espaços de resistência, criação e transformação. Curitiba: CRV, 2018b, p. 115-131.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ GOPAR, Mario. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México. Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outra. *Revista Letras & Letras*, [S. l.], v. 35, n. Especial, p. 1-27, 2019a.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (De)colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. *Polifonia*, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 123-145, out./dez. 2019b.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Coleção Pensando o Direito no Século XXI. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2012. v. IV.

DUSSEL, Enrique. Beyond the Eurocentrism. The World-system and the limits of Modernity. In: JAMESON, Frederic; MIYOSHI, Masao (org.). *The Cultures of Globalization*. Durham, NC: Duke University Press, 1998. p. 3-21.

FANON, Frantz. *Black Skin. White Masks*. Nova Iorque: Grove Press, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALEANO, Eduardo. *Patatas arriba*. La escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI, 1998.

GROSFUGUET, Ramón. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 4, enero-junio, p. 17-48, 2006.

HOOKS, bell. *Ensinando o pensamento crítico*. Sabedoria e prática. São Paulo: Elefante, 2020.

MALDONADO TORRES, Nelson. A modo de comentário inicial. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p.11-14.

MENESES, Maria Paula Meneses. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80, p. 5-10, mar. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/689>. Acesso em: 07 jan.2021.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.* [online], v. 26, n. 1, p. 15-40, maio 2010.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel; PEDROZO CONEDO, Zaira Esther. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestra América*, v. 6, n. 12, p. 195-222, jul./dic. 2018.

PALERMO, Zulma. *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Signo, 2014.

PARRA, André Argüello. Educación, humanidades y opción decolonial. *Horizontes*, v. 35, n. 1, p. 09-18, jan./abr. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgard (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

SALDÍVAR, José David. *Border Matters*. Berkeley: University of California Press, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010b.

TORRES GARCÍA, Joaquín. *Universalismo Constructivo*, Buenos Aires: Poseidón, 1944.

WALSH, Catherine. Introducción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.), *Tomo I: pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento Decolonial, 2013. p. 23-68.

O estágio de espanhol como um *locus* de (des)aprendizagens: desdobrando as dobras entre macro e micropolíticas

Neste capítulo, discuto como o estágio pode ser um campo de (des)aprendizagens. Pode parecer, à primeira vista, um certo contrassenso iniciar este texto com essa assertiva, porém, espero, ao longo de minhas reflexões, tornar um pouco mais claro por qual razão faço essa afirmação e de que modo essa tem a ver com as práticas decoloniais, ou ainda, com a *opção decolonial* sobre a qual estamos tratando no conjunto de nossas falas.

Para começar minhas considerações, retomo o entendimento sobre o estágio no curso de licenciatura, e a partir dessa delimitação – por ora necessária – esboçarei algumas proposições ressaltando a necessidade de uma mudança de percepção quanto ao modo como encaramos o estágio, tendo em conta o pensar e a *práxis* decoloniais. Meu esforço consiste em *desdobrar as dobras* – me permito a redundância – de como a visão disciplinar ainda estrutura o que denomino uma macropolítica, e como essa se orienta por uma certa *obediência epistêmica*, acorde com a lógica da *colonialidade* e, em especial, com as instâncias de saber/poder. A *desobediência epistêmica* é entendida por mim como um movimento no sentido sugerido por Mignolo (2007, p. 288), de que não “permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares”.

Esse movimento é parte da opção decolonial, em sua abrangência epistêmica, ética e política.

Por isso, espero problematizar o estágio como *locus* para *desaprendizagens*,¹ que, na forma de uma micropolítica da *práxis*, afeta e impacta um conjunto de saberes e conhecimentos sintonizados com uma *pedagogia colonial*,² refletida tanto no que se entende por necessário conhecer como por fazer no ensino de línguas e na educação com e através das línguas/linguagens. Portanto, é preciso problematizar os saberes presentes e acionados na formação inicial e como esses demarcam relações da *modernidade/colonialidade*. Uma dessas dimensões diz respeito à relação entre os saberes *curriculares* e *disciplinares* e os *experenciais* (TARDIF, 2014) sobre os quais discorro mais adiante. Assim, se na educação colonial almeja-se e visa-se um certo sujeito colonial e moderno, já em uma *práxis* decolonial vislumbramos outras possibilidades existenciais, outras subjetividades e, ainda, nos abrimos para outras esferas de ação por meio das linguagens na educação. Por isso, a discussão passa pela ideia de educação e de sujeito bem como pela do saber e pela do fazer. Em outras palavras, precisamos *descolonizar* os saberes e o ser e, dessa maneira, concordo com Carvalho (2019, p. 92), de

¹ Como abordei no capítulo “‘Nosso Norte é o Sul’: potencialidades, possibilidades e *práxis* decoloniais na formação de professores de espanhol”, a opção decolonial tem a ver com a ideia de insurgência e de desaprendizagem. Nesse sentido, Mignolo (2007, p. 290-291) se refere ao conhecimento e à razão imperial/colonial sustentada nas línguas grega e latina e nas seis línguas imperiais europeias (chamadas vernáculas) – entre as quais incluímos o espanhol – e não o árabe, mandarim, aymara ou bengali. Por isso, o pensamento decolonial implica também um fazer decolonial.

² Em contrapartida, uma *pedagogia decolonial*, conforme Mota Neto e Streck (2019, p.209) constitui: “o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. Essa pedagogia deve ser entendida no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres (WALSH, 2013)”.

que descolonizar, em nosso contexto, é uma ação complexa e que “significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.)”.

Este texto se organiza da seguinte maneira: primeiramente, faço algumas considerações sobre nosso *Projeto Pedagógico de Curso* (PPC) e, mais pontualmente, sobre os “componentes curriculares pedagógicos obrigatórios”, que incluem, de acordo com o PPC, Didática e prática pedagógica I e II e Estágio Supervisionado³ I e II de Língua Espanhola, com ênfase para os dois últimos. Observo que minhas considerações se baseiam no PPC do Curso de Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, de 2004, visto que o projeto de 2014 encontra-se, no momento, em via de reformulação e sofrerá algumas mudanças decorrentes dessa. Em seguida, indago como podemos, no estágio, propor caminhos para a formação de professores de espanhol que façam frente às *colonialidades* do saber, da linguagem e do ser, e de que modo as práticas podem ser pensadas como oportunidades para aprendizagens outras, em consonância com uma educação decolonial. Para tanto, vou ter presente como essas dimensões precisam dialogar com o PPC, enquanto uma macropolítica, bem como com as micropolíticas da *práxis*. Ressalto, por fim, que busco a percepção holística de uma conjuntura complexa e que necessita ser levada em conta, dentro de uma cartografia do saber/poder. Assim, como toda cartografia, foi desenhada a partir de certos pontos e perspectivas, os quais dizem algo ou muito sobre os significados que vão se tecendo e se entretecendo.

³ Conforme o PPC: “O estágio profissional supervisionado será realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, perfazendo um total de 408 horas de estágio supervisionado curricular, após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso”.

Desenredando-nos e desenredando nós: considerações sobre o PPC e o estágio

Para situar qual é o entendimento sobre o estágio no PPC, é preciso uma leitura cuidadosa do próprio projeto, uma vez que esse é um documento importante tanto do ponto de vista institucional, por fazer parte de um arquivo e de uma memória, quanto do ponto de vista das nossas práticas, por ser um farol para a compreensão do que significa um curso, e, mais concretamente, a licenciatura. Assim, sigo minha leitura do PPC guiando-me por esses vieses.

Como disse, o PPC integra uma política macro delineada no âmbito institucional quanto ao entendimento do curso, plasmando em si concepções e visões sobre o que seria tal curso, de acordo com determinadas disposições e normas legais. O PPC é um texto-fonte, sob a forma de um documento; está imbuído e institui uma ordem de poder e de verdade que é necessário problematizar ou ao menos trazer para nossas reflexões nos cursos de formação inicial. Portanto, é importante ampliar o foco dessa política macro, sinalizando para as práticas que acontecem no estágio, as quais denomino como práticas em nível de uma micropolítica. Estou interessada em tensionar os espaços dessas políticas, partindo do pressuposto de que não há como desvincular nossas ações na educação da ética e da política, seja em termos de macropolítica, seja em termos de micropolítica. Passo, a seguir, a esse ponto.

Tratando, especificamente, do PPC, no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) consta que:

[...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Sua construção deve ser coletiva, a partir das experiências coordenadas pelo Colegiado do Curso de Graduação (art. 34 do Regimento Geral da UFBA). Todo Projeto Pedagógico de Curso deve ser aprovado no Colegiado do Curso e depois na Congregação da Unidade Universitária (art. 67 do Regimento Geral da UFBA) antes de encaminhado

à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD e, posteriormente, ao Conselho Acadêmico de Ensino.

O que significa, então, dizer que o PPC é um “documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais” e resultado de uma “construção coletiva”? Essa é a primeira pergunta que podemos nos fazer.

No mesmo site, se esclarece que a elaboração do *Projeto Pedagógico de Curso* deve observar o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos demais pareceres e resoluções definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) pertinentes ao curso, nas diretrizes contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e nas demais normas legais aplicáveis à matéria, a exemplo de decretos e leis específicas. Além disso, alude que se deve observar as considerações do Núcleo Docente Estruturante (NDE) quando esse propõe a criação ou a reestruturação curricular, contando com a participação da comunidade acadêmica envolvida (docentes, técnicos-administrativos e alunos) e, quando possível, com a de representantes da comunidade externa. Recomenda-se ainda que se leve em conta “o contexto local, regional, nacional e função social do curso”, tendo em vista as condições de viabilização desse projeto e a “vocação institucional”.

Portanto, o PPC traz em si – ou se deseja que traga – muitas vezes que, coletivamente, possam estar alinhadas com um projeto de curso, com seus objetivos, com a sua implementação, com a sua materialização, sem desconsiderar as condições sócio-históricas e contextuais. Por isso, quando pensamos em nosso curso como uma licenciatura e, aqui, o tomo como nosso, é necessário igualmente compreender como essa dimensão institucional, representada pelo PPC, se torna uma prática, ou seja, como essas orientações são postas em funcionamento e experienciadas pelo coletivo, como são entendidas por nós e como

estão afinadas com nosso espaço de ação. Como mencionei um pouco antes, o PPC é um documento, mas, ao mesmo tempo, aponta para determinadas ações relacionadas com a materialização de concepções de ensino, currículo, conhecimento, entre outros. O PPC é um arquivo, mas também uma memória que evocamos, ainda que, não raro, possa ficar à sombra e silenciado.

Assim, “traduzir” as políticas institucionais supõe estar em conformidade com um modo de entender/pensar o curso acolhido pela instituição, já que por meio desse processo de tradução se explicita o que se pretende com esse curso, em que consiste sua relevância social, quais são suas concepções sobre o conhecimento, sobre os sujeitos, por exemplo. Constam no PPC, de modo geral, os princípios orientadores do curso, objetivos, perfil do egresso, área de atuação, organização curricular, componentes curriculares (disciplinas e atividades), unidades acadêmicas, integração curricular, menção ao estágio, trabalho final de curso, atividades complementares, avaliação, gestão acadêmica do curso, entre outras. É preciso lembrar que não existe um modelo único de PPC, já que é uma construção e, como o nome sugere, um projeto parte da idealização sobre em que consiste determinado curso.

Longe de ser um objeto fechado em si mesmo, o PPC pode ser constantemente ressignificado e atualizado e, por isso, reformulado e revisto. É por meio desse objeto, complexo e plural, que são destacadas as políticas de conhecimento institucionais e como essas podem impactar e ter efeitos tanto no interior das instituições quanto fora delas. No entanto, por serem orientações, é na prática, ou seja, na esfera micro de nossas atuações que essas tomam corpo, forma e se materializam. Por isso, parto dessa discussão para que possamos compreender como uma visão holística nos permite refletir, no sentido de que muito do que propomos e fazemos precisa ser desenhado tendo presente as tensões entre as diretrizes institucionais do PPC e a viabilização e plausibilidade dessas materializadas nas nossas práticas. Acredito que essa aproximação possa nos conduzir a um processo permanente de ressignificação das práticas, tendo em vista marcos

mais vastos e formulados nos PPC. Em outras palavras, estamos sempre nos posicionando em nossas práticas nesse enquadre dilatado a que me referi, ou seja, caminhamos entre macro e micropolíticas.

Quanto ao PPC da Licenciatura em Letras, a versão de 2004 traz as seguintes habilitações:

Quadro 1 – Habilitações da Licenciatura em Letras

Habilitações iniciais	Habilitações atuais
Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Curso 401 – Letras Vernáculas
Língua Estrangeira Clássica com a respectiva Literatura	Curso 403 – Letras Clássicas
Língua Estrangeira com a respectiva Literatura	Curso 403 – Língua Estrangeira
Português e Língua Estrangeira Clássica com as respectivas Literaturas	Curso 402 – Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Clássica
Português e Língua Estrangeira com as respectivas Literaturas	Curso 402 – Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira Moderna

Fonte: Elaborado pela autora a partir do disposto no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2004).

Já quanto ao *objetivo* do curso, o PPC propõe que a licenciatura visa “a formação do professor de português e/ou língua estrangeira para o ensino fundamental e médio”. Lembro que um campo de atuação dos professores de línguas é o da *educação básica* (no caso das línguas espanhola e inglesa), apesar de não estar explícito aqui. O perfil⁴ esperado parte do pressuposto de que

⁴ Segundo nota do PPC, esse perfil foi “Elaborado com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, publicadas nos Pareceres CNE/CES nº 492 de 03/04/2001, CNE/CES nº 1363,

[...] o *graduando em Letras* deverá *demonstrar capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária* com os sistemas de referência em relação aos quais os *recursos expressivos da linguagem* se tornam significativos e de desempenhar o *papel de multiplicador*. (grifo nosso)

O *perfil* esperado e delineado no PPC é o seguinte:

- *domínio* de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- *capacidade* de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- *domínio teórico e descritivo* dos componentes fonológico, morfosintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira;
- *capacidade* de *analisar, descrever e explicar*, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua;
- *capacidade de analisar* criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura;
- *domínio* ativo e crítico de um *repertório* representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais;
- *domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural* necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais;

de 12/12/2001, Resolução CNE/CES, nº 18, de 13/03/2002, assim como no perfil do egresso e nas competências e habilidades descritas nas Portarias do MEC: nº 011, de 04 de janeiro de 2001 e nº 280, de 30 de janeiro de 2002, que estabelecem as diretrizes para o Provão”. Esse ponto nos sugere que o PPC se filia a um campo de práticas institucionais de determinada política de ensino, mais abrangente. O dispositivo legal, portanto, rege e condiciona a elaboração e proposição desses documentos, inscrita num marco moderno, podemos pensar. Contudo, como disse, o PPC é uma criação coletiva e não existe uma diretriz única para sua constituição.

- *domínio de repertório* de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;
- *capacidade* de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor;
- *capacidade* de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético;
- *atitude investigativa* que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias;
- *capacidade* de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento. (grifo nosso)

Detendo-me no *objetivo*, a saber, “a formação do professor de português e/ou língua estrangeira para o ensino fundamental e médio” e *no perfil* elencado, gostaria de problematizar alguns aspectos relevantes para nossa discussão. Pensando, particularmente, sobre o *perfil*, saltam algumas palavras-chave pela força de sua reiteração ou pelo calco de sua presença: *domínio, capacidade, conhecimento teórico e histórico-cultural, reconhecimento, repertório, desenvolvimento, transmitir, analisar, descrever e explicar* e *atitude investigativa*. Fazendo um recorte mais pontual, destaco entre essas, *domínio* e *capacidade*:

Quadro 2 – Domínio e seus componentes

<i>Domínio</i>
de diferentes noções de gramática
teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira

<i>Domínio</i>
ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais
de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais
de repertório de termos especializados
de diferentes noções de gramática
teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira
ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais
de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais
de repertório de termos especializados

Fonte: Elaborado pela autora a partir do disposto no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2004).

Quadro 3 – Capacidade e seus componentes

<i>Capacidade</i>
de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta
de analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua
de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor
de desempenhar papel de mediador [...] e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético

<i>Capacidade</i>

de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora a partir do disposto no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2004).

Pergunto, o que sugerem essas palavras no marco de um documento dessa natureza, ou seja, quais sentidos evocam e como podem ser lidas e significadas? De qual lugar essas palavras são enunciadas e como são enunciadas? São duas indagações que me ocorrem, embora outras possam surgir.

A incidência das palavras *domínio* e *capacidade* me leva a olhar para o que lhes segue, o que as complementa e, particularmente, para os seus efeitos de sentido e, igualmente, para o que não aparece, aquilo que não está presente. Em outras palavras, essas presenças e esses silêncios são significativos, pois, de forma aparentemente paradoxal, se imbricam.

Nessa direção, contudo, retomo a pergunta, de qual *lugar epistêmico* se enuncia? Aqui entendo *lugar epistêmico* como o lugar situado do conhecimento, a partir do qual se filtram concepções sobre o que é o conhecimento, como esse se produz, se legitima e se consolida. Desse lugar do conhecimento, a definição dos objetivos postos pressupõe determinado sujeito desse conhecimento; essa lógica parte de uma expectativa de conhecimento e de uma expectativa do sujeito desse e para esse conhecimento. Esse ponto é crucial quando passamos para a micropolítica, aquela que acontece na sala de aula, na prática em toda sua extensão, complexidade e amplitude. Nesse sentido, se produzem incongruências, dissonâncias e rupturas entre esse sujeito da expectativa (ou abstrato ou ideal) e os sujeitos-outros possíveis. Por isso, as políticas se desencontram e se percebem desencontradas; a macropolítica tende a apagar, pela força da própria condição racional e universalizada, o sujeito particular, histórico, social, político, cultural, humano da micropolítica. O atrito se dá nesse espaço, deslizando-se.

Como disse, as palavras-chaves citadas apontam para a constituição de um imaginário sobre o perfil desejado/esperado, que, a princípio, estaria alinhado com o objetivo do curso que consiste em formar professores de línguas para a educação básica. Esse perfil se coaduna com uma concepção de sujeito e de conhecimento colada com a *modernidade*, visto que reitera ideias tais como as de *domínio, desenvolvimento, descrição, análise, explicação*, identificadas com uma visão de sujeito racional, com o sujeito da *modernidade*. Por isso, essas palavras estão em um campo discursivo e epistemológico pertencente ao imaginário ocidental, consoante ao da *modernidade*. A fratura nessa lógica, contudo, ocorre no nível da micropolítica, ou seja, na *práxis*, pois essa situa os sujeitos, amplia as sensibilidades e se conecta com outros saberes. Passa, assim, pela língua/linguagem/discurso, pois também constituímos um imaginário decolonial e um dizer-fazer decolonial. Lembro que a *decolonialidade*, de acordo com a orientação do pensamento da *modernidade/colonialidade* latino-americano e das epistemologias do sul, como sinalizam Mota Neto e Streck (2019, p. 208), é compreendida

[...] como um questionamento radical e uma busca de superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Por isso, o fazer decolonial pressupõe confrontar o imaginário colonial e, a partir dele, seguir com o questionamento mencionado e com o desejo de transformação. Retomando essas ideias para repensar o que tinha sugerido, no momento, essa discussão ganha mais corporalidade, profundidade e forma quando a desloca para a perspectiva decolonial. Rever essa tradição epistêmica e seus efeitos nas práticas, ou ainda, problematizar como tais sistemas filosóficos e sociopolíticos

alcançaram as várias abordagens de ensino de línguas, me leva a olhar o PPC com lentes mais dilatadas. Ainda que não estejam explícitos, esses sistemas são perceptíveis na forma de ressonâncias que sugerem como algumas pedras de um construto erigido na *modernidade/colonialidade* despontam e podem deixar lastros silenciosos. Assim, esses sistemas ainda estruturam discursos e podem orientar práticas, porém o sistema de sentido e de significação pode se tornar mais ou menos maleável, tendo em vista a contraforça, o contradiscurso e o contrapeso que colocamos nas *práxis* como micropolíticas. Além disso, a retórica da modernidade não está congelada, mas se atualiza nos espaços discursivos, se espraia nos textos produzidos, sem, não raras vezes, nos darmos conta desse alcance e de que o imaginário colonial também está agindo. Daí, a luta e o compromisso constantes em nos descolonizarmos como parte da *práxis* decolonial, ou seja, essa tem a ver com o fazer/pensar decolonial. Nesse sentido, a *práxis* enfrenta a matriz de poder/saber/ser, ou seja, as ontologias-existenciais de classificação racial e de gênero, de forma a incidir, intervir, interromper, transgredir, desencaixar e transformar a *colonialidade* do ser, saber e poder, caso das pedagogias radicalmente decoloniais, conforme Walsh (2013, p. 55). No entanto, o fazer decolonial assume feições distintas, consoantes as diversas realidades e conjunturas sócio-históricas.

Sendo assim, a partir desses fios, continuarei desdobrando as dobras. Uma dessas pedras, portanto, é o sujeito que aparece e como aparece. Recordo que, em um texto de mais de duas décadas, Silva (1995, p. 247-248) já se referia à produção de um certo sujeito, ou mais exatamente, o *sujeito educacional* num cenário vasto de produção das subjetividades, como tem sido problematizado nas pesquisas pós-críticas em educação. Falando especificamente sobre essas pesquisas, Paraíso (2004, p. 287) se refere como aquelas que

[...] têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm

problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade (Louro, 1995). [...] Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.

Desse modo, problematizar essa ideia de sujeito é basilar para compreendermos como tem sido relacionada com a de educação, de tal modo que sem esse sujeito moderno não pode haver educação moderna, como acertadamente lembra o autor. Para Silva (1995, p. 248), a ideia de educação, no senso comum moderno, se funda nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo bem como do papel da educação como instrumento para efetivação desses ideais. Portanto,

A ciência e a razão são instrumentos de progresso, o sujeito moderno é aquele que está imbuído desses mesmos propósitos e impulsos e a educação institucionalizada é quem está encarregada de produzi-lo. O sujeito educacional assim produzido encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional. (SILVA, 1995, p. 248)

Nessa mesma trilha, como sugere Silva (1995, p. 249), “o sujeito moderno somente existe como resultado dos aparatos discursivos e linguísticos que assim o construíram” e, mais ainda, o que é visto como “essência” e como “fundamentalmente humano” nada mais é do que o produto das condições de sua constituição. Dessa forma, “o sujeito moderno, longe de constituir uma essência universal e atemporal é aquilo que foi feito dele. Sua apresentação como essência esconde o processo de sua manufatura”. Diante do exposto, a presença das palavras antes aludidas nos permitem lê-las aqui como ondas que se movem nesse

processo de manufatura, de construção, e nesse viés sentem-se como ressonâncias de aparatos discursivos e linguísticos, tal como o caso do PPC. Nessa perspectiva, a linguagem constrói sentidos nas práticas sociais, o texto materializado é parte dessas mesmas práticas. Os ecos ora sentidos identificam como a lógica da *modernidade/colonialidade* atravessa e extravasa os textos e discursos, mas, ao mesmo tempo, essa lógica se contrapõe ao peso das micropolíticas. Ora, precisamos problematizar esses sentidos e esses lugares epistêmicos porque neles estão essas ressonâncias. É preciso estar junto delas, fazer uma leitura cuidadosa, atenta, menos linear e óbvia, de um outro-lugar. Dessa forma, o confronto da lógica de um sujeito moderno para uma educação moderna é parte e estratégia de uma luta de imaginários sobre o sujeito e a educação. Para tanto, a *decolonialidade* se mostra como possibilidade e potencialidade para distorcê-la, rasurando-a contundentemente. Dizendo de outro modo, propor uma educação-outra para sujeitos-outras se materializa nas micropolíticas das práticas. Nesse campo/espço podemos sugerir vias, tensionar essas ressonâncias, como é o caso de outro entendimento de sujeito, na forma de uma *subjetividade emancipadora* que dista da subjetividade subalternizada.

Outro ponto refere-se à pergunta sobre se tal perfil se afina com o objetivo do curso e com os conteúdos dos componentes curriculares; se as *competências e habilidades* estão em consonância com necessidades locais e regionais do trabalho docente, ou seja, de maneira situada, ainda que considere uma perspectiva mais dilatada; se esse perfil destaca uma formação técnica, se está orientada por pautas como responsabilidade social, por perspectivas trans ou multidisciplinares, ou ainda, disciplinares. As ressonâncias de sentido, como disse, deixam seus rastros, e quando nos voltamos a essas, compreendemos como o PPC é um objeto complexo, multifacético e como pode ser problematizado enquanto um artefato discursivo e linguístico. Passando para os componentes curriculares, indago quais são os percursos formativos previstos para a integralização curricular; quais são os princípios orientadores; em que consiste o objetivo do curso quanto à formação e, ainda, ao contexto educacional em que está inserido?

Por fim, passo a um elemento crucial – e nesse me detenho – que diz respeito aos *estágios supervisionados*, e, consultando o PPC, destaco os seguintes excertos nos quais esses são mencionados:

Quadro 4 – Estágio Supervisionado no PPC

Excerto 1	[...] a área do conhecimento pedagógico corresponde aos componentes formadores no âmbito dos processos educativos, tais como Didática e Práxis Pedagógica e Estágio Supervisionado. O estágio profissional supervisionado será realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, perfazendo um total de 408 horas de estágio supervisionado curricular, após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso.
Excerto 2	Ressalte-se que, a partir do semestre de implantação do novo currículo, os componentes curriculares de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira serão de responsabilidade do Instituto de Letras, isto é, serão alocados nos departamentos de Letras Germânicas e no de Letras Românicas.
Excerto 3	O estágio compreenderá experiências diversificadas desenvolvidas em diferentes instituições ou serviços educacionais. A regência compartilhada deverá ser a última etapa e ocorrerá, preferencialmente, na rede pública de ensino, exceto quando a disciplina não fizer parte dos cursos regulares destas instituições, a exemplo das línguas alemã, italiana e de português como língua estrangeira.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do disposto no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2004).

Dos excertos anteriores, saliento o seguinte: o *estágio* é visto como “uma área do conhecimento pedagógico”, diferindo-se das demais áreas, quais sejam, a de *conhecimento específico* e a de *conhecimento contextual*. Esse entendimento por áreas, de forma definida e limitada, sugere uma percepção disciplinar para o conhecimento.

Embora a ideia de área possa pressupor um esforço no sentido de especificar um campo determinado de conhecimentos, essa separação tem efeitos na micropolítica. O pensar por área pode levar a um pensar por disciplina ou a uma visão disciplinar de conhecimento e de formação, uma visão que fragmenta, atomiza. Essa visão se coaduna com a perspectiva moderna, uma vez que separa, dilui e hierarquiza conhecimentos. E, não raras vezes, o conhecimento da prática, aquele voltado para a formação de professores, acaba sendo considerado um conhecimento a parte, um conhecimento com fins eminentemente práticos no sentido técnico, e não um conhecimento tecido de saberes diversos, situados, históricos, plurais.

Outro ponto diz respeito à visão do estágio como um *componente profissional* e, a partir disso, a proposição de sua realização em “instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino”. Assim, cabe ao estágio estabelecer um elo com o mundo exterior, o que, de fato, ocorre em se tratando de uma micropolítica da prática. Porém, esse elo não deve ser forçado de dentro, mas ser parte de uma ideia mais ampla de educação e formação. Ainda consta a participação do instituto como responsável pelo estágio, o que implica que esse deve garantir não somente sua viabilidade, mas também incorporá-lo como crucial para a formação. Por fim, destaco a menção ao estágio como possibilidade de “experiências diversificadas” em distintas “instituições” ou “serviços educacionais”. Reforça-se, mais uma vez, o estágio como esse elo necessário, reiterando sua dimensão prática e sua abertura para o que está “além dos muros” da academia.

Passo, a seguir, a tratar mais particularmente do estágio. Com essa finalidade, contextualizo sua relevância para a formação de professores e, em seguida, me volto para o proposto em nossas ementas, pois a partir delas elaboramos nossos programas. Esse movimento é fundamental para estabelecer uma certa inteligibilidade sobre o

estágio e de como atualmente buscamos formas de realizá-lo,⁵ tendo em vista a macro e micropolítica citadas. Observo que não pretendo aqui dizer como deve ou pode ser realizado, mas, ao contrário, situá-lo como uma parte de uma micropolítica da prática.

O estágio como *locus* de desaprendizagem e *epistemologia da prática*

Discorrerei sobre o estágio, tendo no foco duas dimensões: a do processo de tornar-se professor de uma língua outra em nosso contexto e as contribuições do estágio para essa formação, como uma micropolítica da *prática* e, também, como enfatizei, a de um *locus* de desaprendizagem. Refletir sobre minha própria atuação como formadora de professores é parte de um processo constante de repensá-la; daí essa retomada estratégica para, a partir dela, discutir o estágio como uma micropolítica e um lugar de *desaprendizagens*. Para tanto, vou recuperar algumas considerações minhas apresentadas em outro texto (BAPTISTA, 2015), em que me interessava a constituição identitária de docentes na formação inicial e, com esse fim, problematizei os estágios como um vasto campo para a compreensão dos processos e experiências vivenciados nele. No caso, me interessa retomar o redimensionamento dado ao estágio, uma vez que o seu entendimento vem sendo modificado ao longo dos anos, como sugerem as leis e documentos que o embasam e os contextos social, econômico e político do País.

⁵ Dado o contexto da pandemia, prosseguimos com os estágios e o resultado foi uma experiência bastante desafiadora. Somos três as professoras que atuam com os estágios supervisionados de espanhol. No momento, contudo, compartilho esse componente com outra professora do setor de espanhol. Neste texto, não vou relatar a experiência no contexto da pandemia, dada a sua singularidade.

Assim, nos documentos oficiais de nossa política de ensino, tem sido enfatizada a relevância do estágio para a formação de professores. Nesse sentido, ao retomar a discussão sobre a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) propôs integrar teoria e prática com o fim de superar a separação entre as disciplinas teóricas e as da educação, o que concedeu ao estágio um papel crucial para promover tal articulação. Desse modo, o Parecer do CNE/CP nº 28/2001,⁶ além da menção à prática como componente curricular, alude a esse como

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. [...] Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (BRASIL, 2001)

Tais reformulações e mudanças de entendimento quanto ao estágio reafirmam sua relevância para a formação docente. De acordo com essa compreensão, o estágio constitui um amplo campo de práticas e, dessa maneira, como enfatizei em outros trabalhos (BAPTISTA, 2015, p. 138), as práticas realizadas não se constituem “um conjunto

⁶ Nesse Parecer, se esclarece que: “Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas”. (BRASIL, 2001)

de atividades meramente tecnicistas ou mecânicas, relacionadas a uma competência profissional, desconectadas das práticas sociais e discursivas” e “nem tem por único fim único a aquisição e interiorização de modelos de e para ensinar ‘melhor’”.

De acordo com Pimenta e Lima (2005, p. 20), a mudança no entendimento do estágio é relevante, pois esse “deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. No caso da licenciatura,⁷ é uma premissa voltar-se para a formação docente e, nesse sentido, o estágio é um dos componentes essenciais, mas precisa ser considerado em articulação com todos os demais componentes curriculares, como salientam as autoras. Defendo que o projeto de formação de professores é coletivo; é uma construção em conjunto e, sendo assim, o estágio faz parte, sem dúvida, de tal projeto. Acredito que tal mudança de compreensão é oriunda da macropolítica e, por isso, reflete no que institucionalmente se dispõe sobre o estágio.

Apesar dessa mudança de compreensão, sobretudo em nível da macropolítica, não podemos dizer que haja um consenso ou uma única diretriz para organização do estágio, inclusive porque essa passa a ser responsabilidade de cada instituição e, não raro, dos professores que atuam mais diretamente com o estágio, no caso, em

⁷ A oferta do ensino de espanhol no Ensino Médio deixou de ser obrigatória com as mudanças decorrentes desde 2017-2018, que vêm tendo sérias implicações no currículo da educação básica. Consultando a LDB/96, consta a retirada do parágrafo quinto sobre a inclusão obrigatória na parte diversificada, a partir da quinta série, do ensino de pelo menos uma “língua estrangeira moderna”, que seria escolhida pela comunidade escolar, a depender das condições da instituição. Propõe-se, ainda, a oferta da língua inglesa no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano. Quanto ao espanhol e outras línguas, no 4º parágrafo propõe que “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Essas mudanças atendem ao disposto na Lei nº 13.415, de 2017, e estão alinhadas com a macropolítica. A resistência a essa tem se dado fortemente no nível das micropolíticas.

nível da micropolítica. Nessa direção, alguns anos atrás, Pimenta e Lima (2004, p. 26-48) apontaram para determinadas maneiras de se entender estágio, tais como imitação de modelos, instrumentalização técnica, aproximação da realidade e atividade teórica e pesquisa. Porém, encontramos muitas orientações, variações, formas diversificadas que se dão, inclusive, em uma mesma instituição, tendo em vista o PPC, as resoluções e regulamentações para o estágio, ou seja, a macropolítica bem como a coexistência ou não de outros projetos e programas para a formação, como o caso do PIBID e da Residência Pedagógica.⁸ Já quanto à efetivação do estágio, menos precisa me parece ser a definição, uma vez que estamos no terreno das práticas.

Por isso, os estágios podem ser compreendidos em consonância com determinadas visões e/ou concepções sobre a formação de professores que, por sua vez, podem reafirmar certas posições e atitudes sobre o saber, a prática e a ação docentes, seja em nível de macropolítica, seja em nível de micropolítica. Retomando as ementas e nossos programas de estágio de espanhol elaborados a partir dessas, percebemos como ressoam determinadas concepções. Como venho dizendo, esses documentos guardam uma memória e funcionam como um arquivo, na medida em que formam parte de uma macropolítica institucional. Nesse enquadre, temos os documentos orientadores (como os anteriores *Parâmetros curriculares* e *Orientações curriculares*) e prescritivos (como resoluções, portarias, leis) que, por sua vez, trazem uma narrativa situada a partir de determinados lugares de poder/saber. Contudo, é no nível da micropolítica que as “coisas” acontecem e se fazem acontecer.

Por fim, preciso dizer que me refiro ao estágio de modo mais abrangente que aos componentes curriculares também aludidos aqui. O estágio, portanto, compreende um conjunto de práticas e ações e

⁸ No caso, atualmente não dispomos dessas possibilidades para o espanhol em nossa instituição.

os componentes constituem uma referência dentro da integralização curricular do PPC. Dito isso, retomo nossas *ementas*:

Quadro 5 – Ementas dos componentes curriculares referentes aos estágios

LETA 77 - Estágio supervisionado I de língua espanhola Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.
--

LETA 78 - Estágio supervisionado II de língua espanhola Planejamento e implementação de ensino-avaliação.
--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do disposto no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2004).

Observando as ementas anteriores, a ênfase nos aspectos metodológico e técnico, por meio dos quais se visa chegar às práticas pedagógicas contextualizadas e sua subsequente implementação, merece uma atenção especial pelo que ela pode sinalizar se nos restringirmos unicamente à dimensão técnica e metodológica. Considerando essas ementas, surge a questão sobre como esse conhecimento dos diferentes métodos e técnicas pode contribuir para a formação de professores de espanhol, ou ainda, sobre que outros e saberes são necessários e relevantes? O que aprender, o que desaprender? Parto, assim, desse questionamento dada a sua pertinência para compreendermos as tensões entre essas políticas de saber que estou abordando aqui.

Anteriormente, apontei para duas esferas, a saber, a da macropolítica e a da micropolítica, salientando como essas estão em constante tensionamento. Argumentei, no entanto, que a macropolítica tem um peso como arquivo e memória, mas que a transformação se dá nas práticas no nível micro. Por isso, me referi a um tensionamento entre ambas as esferas que faz com que repensemos e ressignifiquemos o que está posto como um ponto de referência móvel. Nesse viés, a *práxis*, consoante Vázquez (1977), sinaliza para a indissociabilidade entre teoria e prática e, assim, como uma prática social transformadora, a *práxis* não se limita a um *tecnicismo* ou uma *pura teorização*.

Por isso, estou defendendo aqui, de que não se trata só de teorização no estágio, estamos, ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação com a *práxis*, ainda que essa se torne mais materializada quando atuamos na prática profissional.

Pelo visto, estamos diante de uma prática objetivada pela teoria, mas não somente uma prática utilitária. É uma forma de ação projetada, refletida de maneira consciente, transformadora do natural, humano e social. Em consonância com essa compreensão, a *práxis* envolve nossa consciência quanto à atividade prática, a consciência da *práxis* com caráter transformador. Portanto, a dimensão das micropolíticas se aproxima dessa concepção de *práxis* que, por extensão, atualiza, muitas vezes em outra chave, o sugerido ou proposto na macropolítica. Situando-me nessa esfera, passo a algumas considerações sobre como a opção decolonial pode nos levar a proposição de formas de enfrentamento formas de enfrentamento da *colonialidade*, que chamo aqui de *desaprendizagem*, e, no caso de um *locus* específico, o estágio.

A ideia de *desaprendizagem* se robustece quando aproximada de uma *epistemologia da prática* (TARDIF, 2014, p. 233), já que essa última se opõe a de um campo tradicional da epistemologia, ao abrir-se para os “saberes cotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação através dos quais a realidade social e individual é constituída”. Nas palavras de Tardif (2014, p. 234), a *epistemologia da prática* abarca um conjunto de saberes utilizados realmente pelos diversos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para que possam realizar seu trabalho. É um saber amplo, que inclui “os conhecimentos, competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 235). A *epistemologia da prática* mostra esses saberes, enfatizando como estão integrados nas práticas docentes e como os professores e professoras os incorporam, produzem, utilizam, mobilizam e transformam em função dos limites e recursos que dispõem em suas atividades.

Essa perspectiva dista do *modelo aplicacionista* (TARDIF, 2014, p. 247-250) que parte de uma lógica disciplinar que não se volta para a realidade do fazer dos professores; uma lógica que, por ser monodisciplinar, é fragmentada e especializada, em que os saberes funcionam sem relação entre si, como unidades autônomas, de acordo com a lógica da *modernidade*; que pouco impacto produz no sujeito; regida por “questões de conhecimento” e não de “ação”. Para Tardif (2014, p. 250), “[n]uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo” e para o modelo aplicacionista, “o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” e “o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer [...]”.

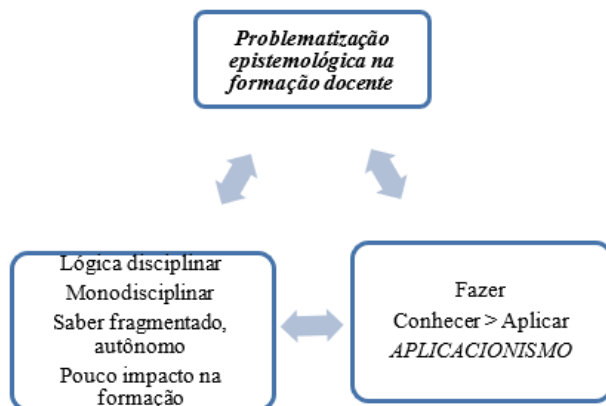
O *aplicacionismo* desconsidera que os professores em formação e os que já atuam precisam criar, pensar, possuem crenças e representações sobre o ensino. O *aplicacionismo*, em linhas gerais, se restringe a “fornecer” conhecimentos, informações, mas sem realizar um trabalho mais profundo sobre outras dimensões, como os filtros cognitivos, sociais e afetivos por meio dos quais os professores em formação recebem e processam essas informações (TARDIF, 2014, p. 251) e que podem, inclusive, permanecer fortes e estáveis no tempo, uma vez que são oriundas da história de vida dos sujeitos e de sua trajetória de aprendizagem, em especial, a formal. Por isso, a formação pouco impacta sobre o que pensam, acreditam e sentem os professores em formação, e assim, Tardif (2014, p. 251) problematiza que, no final, suas crenças não são abaladas e se reatualizam em suas práticas.

Na *epistemologia da prática*, ao contrário do *aplicacionismo*, os saberes emergem no cotidiano, consoante uma perspectiva ecológica, e como ressalta Tardif (2014, p. 245), “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”. Desse modo, para o autor (2014, p. 247), “os saberes docentes são temporais, plurais

e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”.

Sintetizo, a seguir, como a *epistemologia da prática* problematiza os saberes docentes com base nas ideias antes apresentadas.

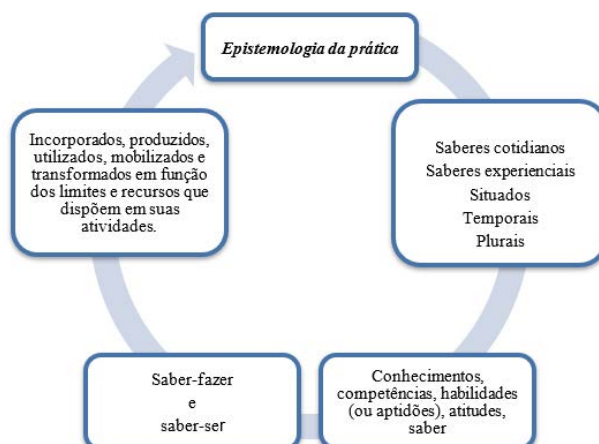
Figura 1 – Epistemologia da prática e saberes docentes



Fonte: Elaboração da autora a partir de Tardif (2014).

De forma complementar, sintetizo a seguir como se configura a *epistemologia da prática*, a partir do mencionado:

Figura 2 – Epistemologia da prática



Fonte: Elaboração da autora a partir de Tardif (2014).

Assim, tendo em conta minhas considerações anteriores, que propicia essa *epistemologia da prática* para a formação de professores de espanhol e, particularmente, para o estágio?

Um saber importante é o de nossa história,⁹ por meio de nossas próprias narrativas e experiências. Ela nos permite desembaçar a singularidade do ensino da língua espanhola no Brasil, tendo em tela suas especificidades e conflitos. Leva a uma incursão na macropolítica de forma a assinalar como essa é uma memória e um arquivo, por uma parte, e por outra, como se somam outras práticas da tradição e da experiência docentes. Nesse sentido, o relato de experiências diversificadas de ensino de espanhol se constitui em uma rica fonte para a *(des)aprendizagem*, porque parte de realidades sócio-históricas próximas e porque engrossa o caudal das micropolíticas. Por isso, acessar essas experiências, situando-as e problematizando-as, leva a compreender o ensino como possibilidade. Juntamente com esse olhar para nós, para dentro, para o que fazemos, podemos aprender com as experiências contadas por aqueles que ensinam espanhol em outros contextos e, inclusive, aproximar e compartilhar experiências diversificadas. Daí a relevância cada vez maior de estar junto, de conversar com os professores “mais experientes”, com aqueles que efetivamente estão em campo, quer seja concordando, quer seja discordando.

Outro deslocamento importante diz respeito a trabalhar de dentro, com os saberes implícitos, e refletir como esses geram efeitos e implicações em nossas práticas. Nesse sentido, a *(des)aprendizagem* parte da necessidade de compreender que as propostas metodológicas¹⁰ foram desenhadas para outros contextos de ensino, para

⁹ Por isso, incluímos, como parte de nosso programa de estágio, a problemática em torno do ensino do espanhol no contexto brasileiro, suas especificidades e conflitos e a dimensão política na forma da discussão sobre a legislação e os documentos oficiais.

¹⁰ Incluímos, como parte de nosso programa, abordagens contemporâneas de ensino, especialmente a abordagem comunicativa, o interacionismo sociodiscursivo, o letramento crítico, a pedagogia dos multiletramentos, as abordagens críticas, decoloniais e interculturalidade e a pedagogia por projetos.

atender a determinados propósitos e de acordo com determinadas concepções de língua, sujeito, ensino e aprendizagem. Tais propostas conformam uma memória e uma história não necessariamente coincidente com as nossas. Trata-se, dessa maneira, de um saber da ordem disciplinar, curricular. (TARDIF, 2014) Segundo Tardif (2014, p. 31), a relação dos docentes com os saberes não se restringe a uma função de *transmissão* dos conhecimentos já constituídos; esse saber é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, Tardif (2014, p. 31-33) menciona diversos saberes oriundos: da formação docente, no contexto da licenciatura; dos currículos e dos materiais empregados; das práticas, das experiências vivenciadas na profissão e por meio da socialização e interação com os demais, ou ainda, no processo de formação; por fim, saberes pessoais, oriundos de suas trajetórias de vida e vivências singulares.

Em nosso espaço, precisamos desenhar outras práticas, não reproduzir aquelas que são familiares de forma acrítica e, para tanto, precisamos responder o que entendemos por língua, sujeito, ensino e aprendizagem a partir de nossa realidade sócio-histórica. Com tal finalidade, podemos acionar alguns saberes mobilizadores em nossas práticas, no caso, me refiro aos *experienciais*. (TARDIF, 2014) Os *saberes experienciais ou práticos* (TARDIF, 2014, p. 42-43) não estão sistematizados em doutrinas ou teorias, “são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente)” e “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. É possível trazer esses saberes para a formação quando, por exemplo, discutimos sobre as metodologias ou métodos de ensino, através das vozes de professores de espanhol que relatam suas experiências e o fazem de distintas maneiras. Essas têm um lastro social, humano, histórico, são situadas, respondem às situações, plausibilidades e

viabilidades dos variados contextos em que esse ensino acontece. Ademais, constituem um lugar enunciativo relevante, qual seja, o dos professores e o dos professores em formação. É preciso estreitar e aproximar cada vez mais esses lugares enunciativos. Conhecer e compreender essas situações, plausibilidades e viabilidades dos variados contextos, como parte de um saber da experiência, avança no estágio uma sensibilidade-outra, uma aproximação com a vida e a cultura da escola e de outros espaços em que esse ensino acontece. Esses outros saberes não se sobrepõem aos curriculares e ao disciplinar, ao contrário, somam-se a esses, instaurando outras perspectivas. Ter essas vozes e sua escuta significa vencer o silenciamento das práticas, realocando esses outros saberes, pois, como assinala Tardif (2014, p. 210-211), professores não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros, nem são somente agentes determinados por mecanismos sociais, são atores. Assim sendo, estamos diante de “ um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”.

Por isso, é importante trazer essas vozes para a formação de professores de espanhol. Ao fazê-lo, trazemos não somente o ponto de vista desses sujeitos, mas também suas subjetividades, suas éticas, suas experiências e seus conhecimentos/saberes postos em cena. Isso pode ser possibilitado de formas variadas, seja na leitura e no acesso aos textos produzidos por esses, seja nos encontros e sessões reflexivas com esses, ou ainda, na própria dinâmica das observações das práticas realizadas ou, entre nós, por meio de práticas compartilhadas.

Outra *desaprendizagem*, relacionada com a anterior, tem a ver com as competências e habilidades necessárias para a prática. Do mesmo modo, é preciso situar esse conhecimento para além do formulado no nível de saberes disciplinares e curriculares. Outra vez, os saberes experienciais servem de guia para que possamos perceber, a partir de outro lugar, como os professores acionam determinados saberes nas

suas práticas. Assim, refletir sobre essas formas de ação de maneira situada, considerando o que é plausível e possível nos diferentes contextos de ensino de espanhol, proporciona a esse momento de formação uma mudança de foco quanto à relação entre os saberes e conhecimentos disciplinares e curriculares, entre os dos professores que efetivamente atuam e os saberes em construção dos professores em formação. Essa mudança na relação entre os saberes sugere alguns movimentos: os professores produzem saberes a partir de suas experiências assim como os professores em formação; são possíveis experiências outras, o que significa ampliar a rede de saberes, não restritos aos curriculares e disciplinares; a construção dos saberes é constante, porosa, aberta e dinâmica, de modo que os saberes não precisam ser hierarquizados, mas mobilizados, acionados, não mecanicamente, ao contrário, por meio de uma prática de pensar-fazer; por fim, é possível instaurar novos lugares enunciativos, lugares de escuta e de diálogo.

Considerações finais

Neste capítulo, propus o estágio com um *locus* de desaprendizagem. Ressaltei os tensionamentos entre os níveis da macropolítica e da micropolítica e problematizei o estágio nessa segunda esfera como um lugar de (des)aprendizagens. Nesse viés, como parte de uma micropolítica, o estágio é um espaço possibilitador e potencializador para a *des/decolonização* epistemológica e cultural, parte de um projeto decolonizador e emancipatório. Nesse sentido, defendo que o estágio tem um lugar, sim, e que não pode ser percebido como um não lugar ou um lugar sem lugar. Seu lugar é o das práticas e tem muito a ver com os mundos e com os sujeitos do mundo que nele atuam para aprender, desaprender e reaprender. Por isso, é o lugar de uma sensibilização-outra, de *descolonização* dos saberes modernos e da lógica moderna; um lugar que reafirma a relevância de outros saberes,

como os experienciais e, também, de proposição de um outro sujeito que não aquele erigido na lógica e no projeto da *modernidade/colonialidade*. Assim, pensar o estágio como lugar de (des)aprendizagem faz parte da busca de um lugar-outro, ou ainda, de uma pedagogia-outra que ocupa os espaços acadêmicos e emerge do encontro da universidade com a educação básica como lugares do mundo. Nosso lugar como professores. Por isso, não é o caso de defender ou impor mais uma pedagogia, mas de, a partir de um lugar epistêmico-ontológico-praxiológico decolonial/contra-colonial estabelecer contornos de uma pedagogia-outra, sensível, humana e ética.

Referências

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Construção identitária e crenças em torno da profissionalização docente por parte de futuros professores de espanhol: uma incursão inicial. In: SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (org.) *Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 131-147.

BRASIL/MEC. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislações. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao parecer 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/Arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 90-122.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis. (org.) *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172-182.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em: 04 fev. 2021.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 05-24, 2005/2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 01 fev. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PROGRAD UFBA – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Bahia. Núcleo de Currículos e Programas. Disponível em: <https://prograd.ufba.br/nucleo-de-curriculos-e-programas>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353>. Acesso em: 01 fev. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

WALSH, Catherine. Introducción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.), *Tomo I: pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento Decolonial, 2013. p. 23-68.

Práxis decoloniais, lugares de fala e de escuta no ensino de espanhol

Anos atrás, um dos temas que mais se destacava no ensino dizia respeito ao espanhol da América e ao espanhol da Espanha. Essa discussão, pelo que me lembro, demarcava um posicionamento político claro, um gesto não somente linguístico, já que se reafirmava um outro lugar ou outros lugares para o ensino de espanhol. Era, igualmente, um enfrentamento a uma determinada visão de mundo, de ensino, de língua, que contestava a ideia de certa superioridade linguística e cultural da Espanha sobre os demais países falantes de espanhol. Questionava-se a crença em um espanhol melhor, associada aos valores de uma cultura igualmente superior, e problematizava-se os efeitos dessa perspectiva no ensino. Apontava-se, conseqüentemente, para o apagamento da heterogeneidade linguística e da diversidade cultural, pelo reforço de uma única perspectiva para língua e para a cultura. Criticava-se, ainda, a visão colonizada de professores e alunos, o mito do falante nativo como detentor do domínio da língua. Chamava-se a atenção para a reprodução, legitimação e difusão nos materiais didáticos de uma determinada concepção de língua e de cultura sempre vistas pelas lentes da Espanha, portanto, eurocêntrica. Também se discutia que, no caso das (raras) referências à “América Latina”, essas eram estereotipadas, distorcidas, exageradas; o tango representava a Argentina; os astecas, o México; o Peru tinha como imagem icônica Machu Picchu, e assim por diante. Alguns países nem sequer constavam, sobretudo os da América Central, considerados

menos relevantes, pois não cabiam “outros mundos” nos materiais didáticos.

De modo análogo, como desdobramento desses questionamentos, ressaltava-se a pouca ou nenhuma alusão à singularidade dos países falantes da língua espanhola, de modo que se passava a ideia de existir um bloco homogêneo, com grande exotismo de sua arte, comida, gente e língua, um conjunto chamado América Latina, frente a outro que constituía a Espanha. Ainda no tocante à divisão entre o espanhol da América e o da Espanha, recorro a discussão sobre qual espanhol ensinar. Nessa direção, se argumentava acerca da importância das variedades latino-americanas e, sendo assim, uma das sugestões consistia em que, enquanto professores, tínhamos que ser sensíveis com relação a essas variações, sem, claro, estabelecer entre elas juízos de valor, prestigiando no ensino uma em detrimento das demais. Contudo, tal não era um ponto pacífico, pois havia questionamentos quanto à preferência por uma determinada variedade ou, ainda, a falta de identificação com outra, fosse por parte dos estudantes, fosse por parte dos professores. Esses tensionamentos mostravam que, provavelmente, entravam em jogo o imaginário sobre a língua espanhola, as atitudes linguísticas, as questões relacionadas com a identidade linguística, entre outras.

Ademais, chamava-se a atenção para que os materiais contivessem mostras “autênticas” da língua, o que levou a problematizar o que seriam essas mostras e o que seria o material autêntico no ensino, uma vez que, por ser didatizado, já teria sido convertido em outra coisa. Tratando dessas tais mostras, propunha-se substituir as gravações – geralmente com uma voz mecânica e uma pronúncia “artificial” –, por outras vozes, provenientes de textos diversos, encontrados nas mais variadas fontes. O importante era que levássemos nossos estudantes a terem contato com distintas “falas” e “sotaques” e que observassem a riqueza e a diversidade da língua espanhola. Desse modo, seria possível sensibilizá-los ou conscientizá-los sobre as variedades do espanhol, com o fim de desconstruir uma ideia de língua abstrata. Nesse viés, interessava proporcionar

aos estudantes o maior número possível dessas mostras, alertando para as diferenças na pronúncia, enfatizando a riqueza de vocabulário e, não raro, algumas nuances relacionadas à sintaxe do espanhol. Era possível, inclusive, recorrer à comparação entre essas mostras de forma que os estudantes tivessem em conta que as riquezas da língua e da cultura se materializavam na aula e no ensino.

Por fim, me lembro que, dentro desse mesmo entendimento, era importante não perder de vista que o espanhol seria uma língua de união entre os povos, da irmandade. Decorrente dessa ideia, valorizávamos quando algum estudante nos dizia que amava o espanhol pela sua música, pela sonoridade, pela cultura. Refutávamos, inclusive, uma perspectiva utilitarista ou instrumental para o ensino de línguas. O espanhol era a “língua de Cervantes”, mas também a de Borges, era a língua da Espanha, mas também a dos nossos vizinhos latino-americanos. Era a língua de Mercedes Sosa e a de Fito Paes. E assim, seguiam-se as inúmeras contribuições da cultura latino-americana para o mundo, sobretudo quanto à música, literatura, arte e esporte, em especial, nesse último o caso do futebol. Porém, se de uma parte questionava-se a ideia da cultura única, vinculada à Espanha, de outra, salientava-se a cultura latino-americana. De certa maneira, um bloco era contrastado com outro bloco, reforçando uma visão binária e conteudística de língua e cultura, apesar da boa intenção, dos questionamentos e das ações em prol do ensino do espanhol no nosso contexto. Nesse mesmo momento, valorizava-se no ensino uma forma de aproximação entre os universos culturais e linguísticos, de modo que se insistia na necessidade a necessidade de sermos interculturais, no sentido de atuarmos como mediadores de culturas e línguas. Aliás, a compreensão de interculturalidade consistia, de forma geral, em estabelecer aproximações entre as línguas e suas culturas e, assim, favorecer a compreensão mútua, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da tolerância.

Ainda nessa mesma esteira, se discutia que mais do que problematizar a dicotomização de um espanhol da América e um espanhol da Espanha, seria o caso de pensarmos no espanhol na América e na

Espanha. Essa troca de preposição não era meramente casual, mas implicava uma mudança de foco relevante, no sentido de chamar a atenção para a língua nesses espaços, sem, contudo, problematizar a ideia de dois blocos ainda vistos e percebidos como antagônicos. Sugeria-se, então, que mais importante do que pensar onde se falava espanhol, era pensar como ensinar essa língua plural. Então, nos perguntávamos: que poderíamos e deveríamos fazer para ensinar espanhol a partir dessa perspectiva? A resposta possível seria por meio de materiais didáticos, de recursos diversificados, ou seja, mais uma vez retornávamos ao concreto, sobretudo ao material didático e aos recursos empregados. A resposta, portanto, estava tanto no manejo de materiais e recursos vivenciaram experiências similares e na “didática” do professor que, como um bom analista, deveria selecionar conteúdos e materiais que levassem a uma mudança no modo de ensinar a língua espanhola, de forma lúdica, atraente e motivadora. Ensinar, dessa perspectiva, requeria ser criativo, engajar os estudantes, trazer materiais diversos a cada aula ou, igualmente, trazer propostas inovadoras e, se possível, trabalhar nas suas aulas os imaginários sobre a língua espanhola com o intuito de desconstruí-los.

Reconheço a relevância e pertinência de todas essas indagações, principalmente por suas possíveis repercussões no ensino de espanhol bem como seu alcance e eco em nossos cursos de formação de professores. Inclusive porque passei por muitas dessas experiências e vivenciei muitos desses mesmos questionamentos ao longo de minha atuação como professora de língua espanhola e, igualmente, como formadora de professores. Observo que esse breve relato com que iniciei meu texto resulta de minha própria experiência com o ensino de espanhol e de como foi se modificando o cenário no transcurso de alguns anos. Contudo, acredito que alguns professores vivenciaram experiências similares e se viram diante desses questionamentos e outros semelhantes.

Por que estou, enfim, trazendo essas lembranças e compartilhando-as? O que tem a ver com o tema de nossos textos neste livro e, mais particularmente, com a discussão que pretendo empreender aqui?

Penso que algumas dessas questões sempre me acompanharam e hoje assumem outros contornos, e entre essas, destaco o imaginário e a representação sobre a língua, as relações e aproximações entre língua, cultura e identidades, as percepções do outro, a língua espanhola em seus territórios, por exemplo. Sendo assim, ao evocar essas memórias, é possível acompanhar as ressonâncias de um certo modo de pensar a língua espanhola e como esse pode ser ressignificado a partir de alguns atravessamentos decoloniais. Para tanto, proponho redimensionar o ensino de espanhol em diálogo com o Sul e como um gesto que é simultânea e singularmente político, ético, cultural, atravessado de implicações pedagógicas, epistemológicas e ontológicas.

Diante do mencionado, pretendo particularizar um espaço amplo de práticas de linguagem que, na lógica contrária de um purismo linguístico ou de uma ideia moderna de língua, mostram a vitalidade de uma *práxis* decolonial por parte dos sujeitos e de como essa *práxis* nos leva a questionar a ideia de língua que nos foi sendo inculcada e, conseqüentemente, alguns de seus efeitos no ensino. Além disso, se tornam matéria para o ensino e recurso para novas e diferentes aprendizagens, em que as práticas de linguagem passam a ser vivenciadas, reafirmando como os sujeitos podem criar a partir de suas próprias experiências formas outras de dizer, de agir no mundo e, igualmente, de estar nele e provocar transformações.

O Sul Global e suas ressonâncias no ensino de espanhol

Tendo em conta minhas considerações anteriores, gostaria de explorar um pouco mais o que entendo ressonâncias do Sul e sua relação com os lugares de fala e de escuta. Nesse sentido, parto da ideia

das *epistemologias do Sul*, sugerida por Santos (2010, 2019, 1995),¹ que se materializa em três orientações, conforme Santos (1995, p. 508): “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; e aprender a partir do Sul e com o Sul”. No meu modo de ver, pensar a partir do Sul implica sentir e estar com o Sul; para tanto, é necessário um movimento de *descolonização* da linguagem e, juntamente, do ser e do saber. Nesse sentido, *descolonização*, de acordo com Maldonado Torres (2019, p. 30), é entendida como sendo

[...] um conceito que está fundamentalmente alinhado com o conceito de libertação, pelo menos nos modos que tem sido usado pelos movimentos que se opõem à colonização. Libertação expressa os desejos do colonizado que não quer atingir a maturidade e tornar-se emancipado como os europeus iluministas que condenam a tradição – não que essa seja a única forma de conceber a emancipação –, mas sim organizar e obter sua própria liberdade.

Considerando as *epistemologias do Sul* e o *pensar decolonial*, me volto, neste texto, para as práticas de linguagem dos sujeitos do Sul Global, problematizando como essas irrompem em determinados espaços e instauram determinados lugares enunciativos que reafirmam uma atitude decolonial, marcada pela insurgência e pelo desejo de uma subjetividade-outra. É importante trazer essas vozes para expandir nossa compreensão sobre o espanhol, tendo em vista como essa língua pode ser empregada – e de fato o é – no contexto de uma *práxis* social e humana que aponta para uma atitude decolonial nas práticas de linguagem. Isso nos leva a modificar nossa percepção das

¹ O autor faz parte da periferia europeia, porém, me interessam as dimensões epistemológicas que propõe o intenso diálogo que estabelece com o Sul Global; daí, portanto, a importância de suas proposições. Chamo a atenção para a discussão feita pelo autor sobre os diferentes processos de globalização, por isso emprego aqui a menção ao Sul Global.

práticas de linguagem enquanto possibilidades de outras maneiras de existir e sentir, que confrontam as diversas *colonialidades*.²

Ora, o que significa esse olhar para o Sul em termos de uma opção decolonial que, por sua vez, tem suas implicações para o ensino de línguas e, especialmente, para o de espanhol? Nesse sentido, gostaria de propor, a partir desse outro-lugar, proponho uma leitura das práticas de resistência que, sob a forma de *práxis decoloniais*, sugerem um movimento que, não raras vezes, não visualizamos na sua insurgência. Por isso, é preciso salientar que a decolonialidade compreende práticas e estratégias de resistência, de insurgência, que historicamente irromperam para enfrentamento da colonialidade desde a invasão da Abya Yala.

Sendo assim, na contramão de negar os movimentos de insurgência, venho sugerindo torná-los mais visíveis, mais explícitos, pois continuam acontecendo na forma de práticas e *práxis* decoloniais tendo em conta as experiências de *colonialidade* de diversos sujeitos. Assim, contrariamente a uma perspectiva que nega ou silencia essas *práxis* decoloniais, venho enfatizando como essas estão acontecendo e como podem ser recortadas considerando certos lugares enunciativos. Este texto, portanto, parte desse ponto e tem como interesse realçar a ideia de um compromisso meu com a opção decolonial na sua densidade ética, epistemológica e política e suas repercussões no fazer pedagógico. Tem a ver, muito mais, com um desejo de buscar constantemente um fazer decolonial que possa incindir e transformar meu entorno social e educativo e, ao mesmo, transformar-me.

² Nesse sentido, Maldonado Torres (2019, p. 38-40) distingue entre *colonialismo*, *colonialismo moderno* e *colonialidade* visto que, muitas vezes, esses podem ser tomados de forma indistinta, quando não seria o caso. Para o autor: “Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. (MALDONADO TORRES, 2019, p. 39)

Diante de tais considerações, como professora e pesquisadora do campo aplicado, defendo a necessidade de intensificar e ampliar escuta das muitas vozes que compõem o ensino de espanhol, pois essas tensionam as visões binárias de mundo, próprias da *modernidade/colonialidade*,³ e que ainda continuam sendo difundidas. É preciso olhar para esse Sul, não restringindo-o a um objeto de pesquisa ou meramente de interesse científico, mas como espaço em que línguas e sujeitos se imbricam nas práticas sociais e instauram outros espaços enunciativos. Por isso, se tornam matéria de vida, de *práxis* humana que nos sugerem que hoje, para além de discutirmos qual e como ensinar o espanhol, é preciso problematizar como nosso imaginário⁴ orienta nossa ideia de língua, de territórios, de culturas e nossas experiências. Tomo aqui imaginário de acordo com Mignolo (2005, p. 35), que propõe o conceito a partir de Édouard Glissant (1997), intelectual e escritor martinicano, considerando-o uma “construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma”. Para o autor (2005, p. 35), a ideia de “hemisfério ocidental” levou a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder do mundo moderno/colonial e, sendo assim,

³ Mignolo (2011) propõe que a *modernidade* é uma narrativa europeia cuja “face oculta” e mais obscura constitui a *colonialidade*. Para esse autor, hoje estamos diante de *modernidades globais* que pressupõem *colonialidades globais*, no sentido de que matriz colonial do poder disputa outros muito antagonistas. De acordo com esse ponto de vista, trata-se mais de pensarmos no *colonialismo*, enquanto instauração das administrações coloniais, considerando seus efeitos, permanências e ressonâncias na conjuntura de uma *modernidade* e *colonialidade* globais.

⁴ Para Mignolo (2005), a ideia de “hemisfério ocidental” levou a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder do mundo moderno/colonial. Sendo assim, “Essa mudança não apenas produziu um enorme impacto em sua reestruturação, mas teve e tem importantes repercussões nas relações Sul-Norte nas Américas, para a configuração atual da ‘Latinidade’ nos Estados Unidos, como também para a diversidade afro-americana no Norte, no Sul e no Caribe”. (MIGNOLO, 2005, p. 35)

Essa mudança não apenas produziu um enorme impacto em sua reestruturação, mas teve e tem importantes repercussões nas relações Sul-Norte nas Américas, para a configuração atual da ‘Latinidade’ nos Estados Unidos, como também para a diversidade afro-americana no Norte, no Sul e no Caribe.

Portanto, imaginário, neste caso, não tem a ver com imagem mental nem com o sentido de uma estrutura de diferenciação entre o simbólico e o real. Para Mignolo (2005, p. 35), a partir de Glissant, o termo tem um sentido geopolítico e é empregado na fundação e na formação do imaginário do sistema-mundo moderno colonial. Por isso,

A imagem que temos hoje da civilização ocidental é, por um lado, um longo processo de construção do ‘interior’ desse imaginário, desde a transição do Mediterrâneo, como centro, à formação do circuito comercial do Atlântico, assim também como de sua ‘exterioridade’. Isto é, no Ocidente a imagem ‘interior’ construída por letrados e letradas, viajantes, estadistas de todo tipo, funcionários eclesiásticos e pensadores cristãos, esteve sempre acompanhada de um ‘exterior interno’, ou seja, de uma ‘exterioridade’, mas não de um ‘fora’ [...]. (MIGNOLO, 2005, p. 35)

Assim, dito isso, minha contribuição ao longo deste capítulo é no sentido de enfatizar essas práticas outras de linguagem tensionam os processos de produção da *colonialidade* contemporaneamente. Por isso, sugiro, a partir de uma perspectiva decolonial, divisarmos outras *práxis* e alinharmos uma *atitude decolonial*, um *fazer decolonial* no ensino de espanhol. Tais práticas decoloniais da linguagem pressupõem movimentos estratégicos como o de trazer para nossas aulas como os sujeitos manejam o espanhol em suas práticas de linguagem, quer seja no cotidiano, quer seja elaborando-as de forma criativa e estética. Porém, significa, ao mesmo tempo, considerar essas *práxis* como movimentos de *descolonização* dos sujeitos, não no sentido de uma evolução civilizatória e nulidade de suas trajetórias existenciais

de luta por sua emancipação. Nessa direção, essas práticas apontam para as singularidades dos sujeitos e dos processos de suas falas.

Portanto, afirmar essas práticas é uma atitude decolonial, uma opção epistêmica, ética e política inserida no quadro de práticas insurgentes, culturais, epistêmicas, sociais e existenciais, contrapostas às diversas *colonialidades* a partir de seus próprios sujeitos, territórios e saberes. Nesse sentido, Ribeiro (2019, p. 88-89), ao tratar do lugar de fala, menciona que Lélia González, Linda Alcoff e Spivak refutam a neutralidade epistemológica e reafirmam o reconhecimento de outros saberes e a importância de reconhecê-los como localizados, de romper com o “postulado do silêncio”, que podemos aproximar aqui com a “tradição do silêncio” (ANZALDÚA, 2016). Tratando das identidades, Ribeiro (2019) menciona a importância de pensar como o poder instituído as articula de maneira a oprimir e a retificá-las. Assim, pensar lugares de fala consiste em

[...] desestabilizar e criar fissuras e tensionamentos a fim de fazer emergir não somente contradiscursos, posto que ser contra ainda é ser contrária a alguma coisa. Ser contra hegemônica ainda é ter como norte aquilo que me impõem. Sim, os discursos trazidos por essas autoras são contra hegemônicos no sentido que visam desestabilizar a norma, mas igualmente são discursos potentes e construídos a partir de outros referenciais e geografias; visam pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime dominante. (RIBEIRO, 2019, p. 89)

Tal reflexão cabe ao que venho discutindo aqui, no sentido de que essas práticas se constroem “a partir de outros referenciais e geografias”, tensionando a cartografia da *colonialidade*, cartografia essa que, como venho reiterando, tem a ver com o Sul-Norte, periferia-centro do mundo, em uma conjuntura global. Nessa direção, é

possível pensar os lugares de fala⁵ como um *continuum* que pressupõe lugares de escuta nessa complexa tessitura Sul-Norte. Por isso, são importantes o lugar de escuta e o lugar de fala. Dessa forma, não podemos pensar no lugar de fala, sem trazer, para a nossa conversa, o de escuta. Essa fala-escuta, no meu modo de ver, demarca mais claramente o lugar de enunciação, qual seja, o do Sul Global.

Em outros textos, tenho me voltado para a problematização das práticas de linguagem na contemporaneidade, como relevantes por criar inteligibilidades outras acerca da *práxis* humana a partir de uma perspectiva decolonial (BAPTISTA, 2017, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2021a, 2021b), sempre retomando ideias e reavaliando meu pensar. No caso, me interessa explorar, mais particularmente, a importância das práticas decoloniais como movimento insurgente e os lugares de fala e de escuta no ensino de espanhol. Gostaria, a seguir, de trazer para essa discussão algumas ideias relacionadas à *colonialidade* da linguagem e à *práxis* decolonial que venho problematizando.

A primeira ideia é a de que o *locus* de enunciação remete a um espaço sócio-histórico a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da *colonialidade/modernidade*, instauram uma perspectiva outra de conhecimento, de saber, de sentir como enunciadores. A visibilização desse espaço enunciativo, mais especialmente das práticas que nele tomam corpo e forma se coaduna com uma atitude decolonial, com a *práxis* decolonial. Acompanhando essa ideia, a expansão dos lugares enunciativos faz parte de um projeto de *descolonização* do saber/poder, no qual as práticas de linguagem assumem uma ação estratégica como movimentos de insurgência que rasuram a lógica de uma visão colonial de língua e de sujeito. Para tanto, é imprescindível

⁵ Como afirma Ribeiro (2019, p. 89): “Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia” e, ainda, para a mesma autora (2019, p. 83), “falar, a partir de lugares, é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica nem sequer se pensem”.

pensarmos em termos de lugares de fala e lugares de escuta, pois a partir desses se materializam os cenários e as práticas de linguagem.

Desse modo, os cenários das práticas de linguagem no, do e ao Sul Global são decisivos, quer os entendamos como territórios outros de amplas e diversas discursividades, quer como vigorosos espaços enunciativos no qual se materializam *práxis* decoloniais desestabilizadoras dos espaços enunciativos constituídos e privilegiados na *modernidade*. Assim, estamos diante de outros lugares enunciativos que promovem rupturas e arrastam ressonâncias de outras maneiras de ser, sentir, existir e linguajar no mundo. No meu entendimento, os sujeitos ocupam esses lugares enunciativos no Sul Global como forma de confronto do poder de uma língua única, de um território único e de um povo único, modelo moderno de língua-nação e o fazem a partir de um lugar ontológico-epistêmico-existencial. Ao ocupá-los, tomam o espaço na materialidade do lugar de fala, para o qual se pressupõe o lugar de escuta. Assim, precisamos saber ou perceber que lugar de escuta ocupamos ou assumimos e por qual motivo.

Outra ideia tem a ver com o conceito central de *colonialidade* nos estudos pós/coloniais/decoloniais latino-americanos, partindo do princípio de que essa se reproduz e se mantém no nível da linguagem, ou ainda, das práticas de linguagem, nos níveis simbólico e discursivo, e assim, ao validar uma *colonialidade* do saber/poder, o movimento contrário de *resistência/reexistência* também ocorre nesse nível. Portanto, a escuta e a visibilidade dessas práticas são necessárias para a desestabilização de um padrão hegemônico de poder que afeta a linguagem e a instauração de uma outra geografia/cartografia para essas práticas. Tendo em vista essa ideia, passo a algumas práticas decoloniais que podem ser lidas como movimentos de insurgência, no sentido explicitado ao longo deste texto.

Início minhas considerações sobre essas práticas destacando, como exemplo, o movimento hip-hop e o rap, sinalizando para como os espaços enunciativos são tensionados por meio de atravessamentos e posicionamentos situados em contextos geográficos particulares, com seus marcadores de gênero, de classe, étnicos e raciais. Nesse

sentido, essas práticas e atitudes decoloniais precisam ser lidas no *continuum* de lugar de fala e lugar de escuta, como brechas, fissuras ou rasuras da *colonialidade*. Discorro, a seguir, sobre o movimento hip-hop na América Latina e, de modo pontual, sobre o rap, trazendo alguns exemplos dessa prática e por qual motivo pode ser lida como uma pedagogia outra.

O movimento hip-hop, por meio do rap, grafite, dança, não se restringe a uma mera manifestação de jovens, já que tem se tornado um espaço de debate político-social das vivências e experiências de amplos coletivos das periferias das grandes cidades. Consoante Souza (2011, p. 16-17), o rap é a “face mais expressiva do hip-hop” e para muitos ativistas, o hip-hop “mostra-se um espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem são mobilizadas em função de suas necessidades” e, para tanto, os participantes se envolvem em uma série de práticas de letramento orientadas para a “concretude da vida”. Essas práticas se relacionam com questões culturais e políticas e, assim, têm por fim ampliar as possibilidades de inserção em um lugar outro, “um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem”. (SOUZA, 2011, p. 17) Para Souza (2011, p. 17), inserir-se nesses lugares leva à inscrição em uma complexa rede de relações sociais, em que, por intermédio de discursos, os integrantes negociam a ocupação e a sustentação de formas de participação social comprometidas com as transformações das relações sociais e raciais.

Dito isso, como exemplo do movimento hip-hop, podemos mencionar as populações de nossas periferias bem como as do Uruguai, Chile, Colômbia, Argentina e entre grupos indígenas como os Guarani no Mato Grosso do Sul. Referindo-se, em especial às estéticas afro-latino-americanas, Souza, Jesus e Silva (2014, p. 13) mencionam que o movimento hip-hop provém do encontro de jovens negros nos Estados Unidos imigrantes de países da América Latina e Caribe, e se espalha pelos mais diversos países, de modo que

Em cada contexto nacional, regional, étnico-racial esta prática musical é ressignificada enquanto música que possui uma perspectiva política, que propõe mudanças de posicionamentos e representações. O rap tornou-se uma música que reivindica um espaço político, questionando processos de discriminação, expropriação, deslocamento, exploração.

Ainda sobre o movimento hip-hop na América Latina, Souza, Jesus e Silva (2014, p. 13) mencionam que esse surge no período pós-ditaduras militares, a partir de 1980, momento marcado por intensas lutas e redefinições de ordem política, social e cultural em países como Chile, Brasil, Argentina, Uruguai, Peru, Colômbia, Equador, Venezuela, entre outros. Assim, o movimento andino no Peru, na Bolívia, no Equador e na Colômbia transcende as fronteiras territoriais, valendo-se de uma linguagem e de instrumentos próprios, como reafirmação de uma identidade política e cultural. Os autores (SOUZA; JESUS; SILVA, 2014, p. 13) observam que, ao tratar do movimento hip-hop na América Latina, é preciso ter presente as descontinuidades, rupturas e ressignificações sociais que os países atravessaram e produziram. Desse modo, a escravização redefiniu e redefine nosso continente e deixa rastros jamais vistos na história da humanidade, tanto para as populações negras trazidas do Continente Africano, como para as populações autóctones que foram brutalmente submetidas e tratadas pela lógica colonial. Em outras palavras, evidenciam a *colonialidade*, o padrão de poder colonial que persiste apesar de findo o colonialismo. Conforme esses autores (2014, p. 15), “o processo de formação destas nações é colocado em prática com base na exclusão destas populações de um contexto nacional abrangente, ou seja, com direito a cidadania”. De acordo com Souza, Jesus e Silva (2014, p. 16)

Mais do que os estados nacionais, para o Movimento hip hop são suas populações que mais importam, especialmente as que estão as margens destas nações e que ao mesmo tempo são as protagonistas dos discursos e formas de manifestação

do Movimento hip hop enquanto um discurso crítico, reflexivo e propositivo sobre estas populações, sejam elas as populações negras das periferias das capitais e grandes cidades brasileiras ou indígenas do Mato Grosso do Sul, ou o Movimento andino que reúne países como Peru, Bolívia, Equador e Colômbia, entre outros.

Feitas essas considerações acerca do movimento hip-hop em nosso contexto, passo, a seguir, a alguns exemplos de práticas do rap andino, retiradas do Global voice,⁶ uma rede internacional de blogueiros. O primeiro exemplo é o de uma campanha #WarmallanAmaraqMagaga (Meninasnãomães), criada por jovens do Colégio Kusi Kawsay, no Peru, com a finalidade de exigir a proteção de meninas do campo e indígenas. A campanha se desenvolve no contexto da pandemia e problematiza a violência contra essas meninas por meio de uma narrativa em quéchua e em espanhol. Em foco, apresentam uma parte da letra do rap de autoria de Elizangela, de 13 anos.⁷ O vídeo da campanha foi criado pelos jovens do colégio Kusi Kawsay, e a ideia é de que jovens indígenas se manifestem contra a violência sexual, no dia nacional da mulher indígena, 5 de setembro.⁸

Passo, a seguir, à letra⁹ composta em quéchua e espanhol:

⁶ Segundo o site: “A Global Voices é uma comunidade internacional e multilíngue de blogueiros, jornalistas, tradutores, estudiosos e ativistas de direitos humanos. Juntos, amplificamos o poder da internet para promover o conhecimento em todos os cantos do mundo”. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/about/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

⁷ O material da campanha está disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2020/10/09/no-peru-jovens-indigenas-cantam-rap-contra-a-violencia-sexual/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

⁸ A data foi criada em 1983, inspirada na mulher indígena Bartolina Sisa, aimará, que juntamente com seu marido, Túpac Katari, da mesma etnia, comandou uma rebelião contra os espanhóis no Alto Peru, região atual da Bolívia, em 1782.

⁹ Disponível em: https://twitter.com/search?q=%23WarmallanAmaraqMamaqa&src=typed_query. Acesso em: 12 fev. 2021.

Año de gemelos, mes tercero entró en encierro porque el virus con corona pone al mundo en cuarentena, amarra con cadenas, violencia sin conciencia desata en las casas.

Pongo el miedo denuncias de niñas por violación. Niñas campesinas, indígenas abusadas. Obligadas a ser madres sin estar preparadas. Niñas campesinas, indígenas abusadas. Sin apoyo del gobierno con opciones limitadas.

Kaynapin warmakuna tarikunku, Sapallanku nishuta sintikunku paykunata naq'arichisianku. Noqayku saykuskaña kayku Manañan manchakuykumanchu Yaw, ama hina kaychu maqta pashñakuna Riqcharimusunchis kankunawan Allin runa kananchispaq.

En esta situación se encuentran las jóvenes. Están muy dolidas en su soledad. Ellas están sufriendo. Nosotrxs ya estamos cansadxs. Ya no podemos seguir teniendo miedo. Oye tú, no te portes así. Jóvenes despertaremos juntxs.

Para lograr ser verdaderos seres humanos. Esta cuarentena viviendo una condena, niñas encerradas, violadas, abusadas, toda su vida, ellas quedarán dañadas. Espero que mañana las trates como humanas. Muchas de ellas quieren hablar del dolor pero callan por miedo, por temor a su agresor. Sé que no estoy sola, ahora viene la humillación contra tu abuso de poder. Se acerca tu maldición. Solo se cuenta una parte de esta situación. Y no nos quedaremos solitxs sentadxs. Y no nos quedaremos con los brazos cruzados. Escucharemos, entenderemos. Por cada niña juntas lucharemos.¹⁰

¹⁰ “Año de gêmeos, terceiro mês entrou em confinamento porque o vírus com corona coloca o mundo em quarentena, amarra com correntes, violência sem consciência desencadeia nas casas.

Trago o medo de denúncias de meninas por estupro. Meninas camponesas, indígenas abusadas. Forçadas a serem mães sem estarem preparadas. Meninas camponesas, indígenas abusadas. Nenhum apoio do governo com opções limitadas.

As jovens estão nesta situação. Elas estão muito magoadas em sua solidão. Elas estão sofrendo. Já estamos cansadxs. Não podemos mais ter medo. Ei você, não se comporte assim. Jovens vamos acordar juntxs.

Para se tornarem verdadeiros seres humanos. Essa quarentena vivendo uma condenação, meninas trancadas, estupradas, abusadas, por toda a vida, serão prejudicadas. Espero que amanhã você as trate como humanas. Muitos delas querem falar sobre a dor, mas calam

Destaco a importância da produção desse material na conjuntura da covid-19 como uma prática constitutiva de uma pedagogia-outra, do cuidado, no caso, em defesa das meninas do campo e indígenas, alertando para o enfrentamento da violência sexual. Nesse cenário, o quéchua e o espanhol ocupam o mesmo espaço enunciativo, de forma que podemos pensar quais são os lugares de fala e os de escuta, de como a violência é confrontada a partir desses lugares e dos marcadores de classe, gênero, étnicos e raciais. Chama a atenção, nesse material, que a prática aconteça no interior de uma instituição educacional,¹¹ integrante de uma ação educativa. Aproximo a proposta de *letramentos de reexistência* (SOUZA, 2011) com o que proponho aqui. Para Souza (2011, p. 37), os *letramentos de reexistência* constituem a

[...] reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. Para os rappers, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações.

por medo, por medo do agressor. Eu sei que não estou sozinha, agora vem a humilhação contra seu abuso de poder. Sua maldição está chegando. Apenas parte desta situação é contada. E não vamos ficar sentar sozinhas. E não vamos ficar de braços cruzados. Vamos ouvir, vamos entender. Para cada menina juntas vamos lutar”. (Tradução nossa).

¹¹ Trata-se da escola andina Kusi Kawsay, que, segundo o site: “Kusi Kawsay é uma instituição sem fins lucrativos, localizada no distrito de Pisac, promovida pela Associação Educativa Kusi Kawsay, destinada a oferecer atendimento a crianças e jovens indígenas de comunidades próximas a Pisac (Cusco) que, na convivência com outras crianças e jovens de diversa procedência, compartilham um espaço de socialização e experiências de vida que favorece em todos, um desenvolvimento humano integral com raízes e identidade cultura”. (Tradução nossa) Disponível em: <http://kusikawsaycusco.blogspot.com/2014/11/kusi-kawsay-una-escuela-andina.html>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Dessa maneira, integram uma pedagogia-outra, já que as atitudes decoloniais podem acontecer – e acontecem – como parte de uma pedagogia decolonial,¹² uma vez que essa não é restrita e exclusiva da ação educativa institucional, ainda que tais atitudes possam se fazer sentir e estar presentes, tal como o caso. Além disso, o protagonismo dos participantes da campanha, vinculada em vídeo e disponível no Youtube, sinaliza que o espaço enunciativo é amplificado pelas mídias, cujo alcance não se restringe ao âmbito da escola. Assim, a produção de materiais dessa natureza compõe uma pedagogia-outra que possibilita o enfrentamento a um padrão de racialização-desumanização que afeta vidas de meninas e mulheres.

Já no contexto mexicano contemporâneo, jovens mulheres de distintas classes e etnias têm se valido do hip-hop como uma ferramenta de denúncia e, igualmente, de conscientização em relação ao feminicídio no país. No caso, me refiro à rapper Mare, fundadora e parte do Advertencia Lirika e Batallones Femeninos, respectivamente, de Oaxaca e de Ciudad Juárez.

As rappers femininas estão imersas em uma cultura hip-hop fortemente dominada por homens. Consoante Silva Lodoño (2017, p. 151-152), o hip-hop possui um elemento fundamental de gênero e, assim, no cenário do hip-hop se valoriza uma série de qualidades como a habilidade em subir no palco, sair à noite, tomar os espaços públicos, escrever textos desafiantes e competir com pares. As jovens se apropriam dessas qualidades, questionando-as, subvertendo-as, reproduzindo-as ou ressignificando-as em seus próprios termos. Dessa maneira, o hip-hop pode ser pensado como uma tecnologia de

¹² Uma *pedagogia decolonial*, conforme Mota Neto e Streck (2019, p. 209), constitui: “o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. Essa pedagogia deve ser entendida no contexto das lutas decoloniais, que pretendem a viabilização da humanidade contra a matriz colonial e seu padrão de racialização-desumanização que há mais de 500 anos vêm oprimindo e vitimando homens e mulheres”. (WALSH, 2013)

gênero, produtora de representações do que significa ser mulher e homem, diante das quais as jovens se situam e constroem representações de si mesmas (autorrepresentações) que podem, em certos casos, se contrapor às representações dominantes, mas, em outros, reforçá-las. Já Díez Salvaterra (2016, p. 46) observa que a irrupção de rappers mulheres no mundo global questiona a produção e manutenção de uma subjetividade da mulher concebida a partir de uma matriz branca, eurocêntrica, heterossexista e burguesa. Assim sendo, são as “inapropriadas” que lutam pela igualdade, mas reivindicam as diferenças, pois a colonização implicou a inferiorização racial e a subordinação de gênero. Portanto, precisamos considerar não somente as relações de gênero, mas também as étnicas, raciais e de classe, incorporando-as para o enfrentamento da *colonialidade* e suas múltiplas dimensões.

Nesse contexto, se situa Mare, rapper de origem zapoteca, fundadora e parte do Advertencia Lirika, o primeiro grupo de mulheres que fizeram rap em Oaxaca, México. Mare tem focado no combate à violência contra a mulher, com atuação marcada pelos direitos indígenas, de gênero e da situação política e social do México, e está inserida na cultura hip-hop, mas incorpora elementos da música tradicional mexicana, funk e reggae.

Conforme *Feminopraxis*¹³ (revista e blog feminista), em suas canções, Mare Advertencia Lirika mescla diversos estilos musicais e “emite una voz de resistencia feminista contra el patriarcado y el capitalismo”, diversos temas ligados à luta feminista e, igualmente, à luta pela proteção das comunidades de Oaxaca,¹⁴ e assim, sua “rima es firme, antipatriarcal, anticolonialista/imperialista y sin miedo”.

¹³ Constituí: “uma coletiva que tenta reconstruir o mundo em uma chave feminista, antissexista, antirracista, anticapitalista e anticolonial”. (Tradução nossa). Disponível em: <https://feminopraxis.com/quienes-somos>. Acesso em: 09 fev. 2021.

¹⁴ São muitos os registros de práticas e estratégias dos povos indígenas a fim de não se entregarem à lógica da *colonialidade*. Segundo Tavares (2018, p. 8), no caso dos oaxaqueños, se destacam a “resistência sociocultural dos povos; a manutenção de línguas, cosmovisões e

Mare enfatiza sua identidade como mulher zapoteca e as práticas da “comunalidad”,¹⁵ características entre os grupos indígenas de Oaxaca, como parte dessas práticas anticolonialistas ou decoloniais. Coloca-se como mulher indígena que pensa seu lugar no mundo e reinventa formas de resistências. Ao ocupar esse lugar, instaura um *locus* de enunciação que robustece a voz das mulheres contra a violência a que são submetidas como resultado da *colonialidade*, com os atravessamentos de gênero, classe, etnia e raça. Portanto, minha ideia é a de trazer para nossa conversa como essas práticas decoloniais reafirmam outro *locus* de enunciação e como conformam uma cartografia outra materializada a partir do Sul.

Outro cenário que gostaria de mencionar é o da cidade fronteira, mais concretamente, da fronteira México e Estados Unidos, a fronteira Norte, tal como é conhecida.¹⁶ Nesse sentido, como assinala Silva Lodoño (2017, p. 152-153), a fronteira entre México e Estados Unidos, na qual se situa Ciudad Juárez, não é somente um espaço geográfico limítrofe, mas um lugar de intensas trocas humanas, gerando expressões culturais desde os anos quarenta do século passado. Tais expressões, por sua vez, surgem como resposta à complexa relação marcada pela opressão e pelo racismo entre uma cultura anglo-saxã dominante e a população mexicano-americana localizadas em ambos os lados da fronteira (VALENZUELA, 2012). Trata-se, assim, de um

religiosidade; a soberania alimentar; o controle econômico com o desenvolvimento de um comércio de curta e longa distância; a autonomia territorial”.

¹⁵ Tavares (2018, p. 11) se refere ao modo de vida indígena como *comunalidade* que compreende a terra, entendida como mãe e território; o consenso em assembleia quando tomadas as decisões; o serviço gratuito, como exercício de autoridade; o trabalho coletivo, como ato de recreação e os ritos e cerimônias, enquanto expressão do dom comunal.

¹⁶ García Amaral (2007, p. 42) observa que o México possui duas fronteiras a do Norte e a do Sul. A do Norte, limitada com o “país mais poderoso do planeta”, mede 3.152 km, já a do Sul, com Guatemala e Belize, possui a dimensão de 1.149 km. A fronteira Norte, ainda conforme a autora, compreende seis dos trinta e um estados do país, de oeste a leste: Baixa Califórnia, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Novo León e Tamaulipas. Já no lado estadunidense, se localizam quatro estados: Califórnia, Arizona, Novo México e Texas.

espaço crucial para compreendermos como se dão os tensionamentos entre o Sul-Global e o Norte-Global, bem como entre a periferia e o centro. Nesse sentido, esse espaço se mostra, ao mesmo tempo, um território de luta e disputa em torno das políticas identitárias e políticas da voz. Contudo, o que saliento, neste capítulo, é como nesse espaço acontecem as práticas de linguagem como *práxis* decoloniais e como essas reafirmam a existência de um Sul-Global nos interstícios de um Norte-Global.

Nesse espaço complexo e marcado por tensionamentos diversos, o hip-hop é adaptado, apropriado e reterritorializado culturalmente pelos jovens e pelas jovens que comunicam “em primeira pessoa” suas experiências com a violência, os feminicídios, a fronteira, o bairro, a vida cotidiana, os abusos policiais e a falta de oportunidade, como nota Silva Lodoño (2017, p. 154). Portanto, essas práticas constituem *letramentos de reexistência* (SOUZA, 2011) e, igualmente, são *práxis* decoloniais. Sendo assim, entendo que podem ser lidas como movimentos de insurgência que irrompem em distintos cenários-espacos-territórios e, igualmente, como parte de um conjunto de ações e práticas que conformam uma pedagogia outra. Nesse viés, é possível aproximar a ideia de *letramentos de reexistência* da de *práxis* decoloniais e de práticas de linguagem que rasuram as *colonialidades*, consoante um pensar-sentir-fazer decolonial. Por isso, constituem um campo de práticas e ações em que a linguagem ocupa um espaço central para destituir e problematizar construtos da *modernidade/colonialidade* bem como forma de uma pedagogia decolonial a partir do Sul.

Nesse contexto, cabe mencionar ainda a atuação do coletivo Batallones Femeninos, composto por mulheres jovens, no caso, de Ciudad Juárez, que se identificam como “las vivas de Juárez”. Segundo Silva Lodoño (2017, p. 149), essa identificação constitui

[...] un acto de transgresión que recupera la vida como acto político desde el cual reivindican sus vidas, sus voces y sus cuerpos. Estas mujeres jóvenes buscan dar sentido a las

violencias experimentadas en la ciudad y hacer memoria de las niñas y las jóvenes desaparecidas y brutalmente asesinadas.¹⁷

No cenário de feminicídio se repete exaustivamente a negação da vida, de maneira a gerar um efeito de naturalização da violência contra a mulher, portanto, firmar um posicionamento contrário, tal como o caso de afirmar “as vivas de Juárez”, é uma atitude decolonial, mas precisa ser percebida como uma *práxis* humana muito mais complexa. Nesse sentido, resgatar a possibilidade de estar viva e de se opor a um sistema que banaliza e desumaniza a vida faz parte de uma pedagogia-outra. Em “Así es ella”,¹⁸ se recupera a memória das mulheres que são nomeadas, passam a existir como pessoas, a ter rosto, nome, histórias:

Ojos grandes, oscuros luminosos, llenos de esperanza,
llenos de sueños varios, estatura media, de gruesos labios,
de tes morena, delgada, joven y bella,
cabello hasta a los hombros así es ella, de las mujeres fuertes,
alegres,
trabajadoras, valientes, que siempre luchan, que no se rinden,
así es ella...
Ojos grandes, oscuros luminosos, llenos de esperanza,
llenos de sueños varios, estatura media, de gruesos labios,
de tes morena, delgada, joven y bella, cabello hasta a los hombros
así era ella,
de las mujeres fuertes, alegres, trabajadoras, valientes, que
siempre
luchan, que no se rinden, así era ella...

¹⁷ “[...] um ato de transgressão que recupera a vida como ato político a partir do qual reivindicam suas vidas, suas vozes e seus corpos. Essas jovens mulheres buscam dar sentido às violências vividas na cidade e lembrar as meninas e jovens que desapareceram e foram brutalmente assassinadas”. (Tradução nossa)

¹⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/PanyRosasMexico/posts/10151715171571003/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Se llaman mujeres que trabajan, salen de sus casas en la
madrugada,
se llaman hermanas, hijas, madres, tías,
desaparecidas, violadas, calcinadas, aventadas,
se llaman carne, allá sin flores, sin altares, sin lozas, sin edad,
sin deudos,
sin nombre, sin llanto, duermen en su cementerio,
se llama Juárez, se llama samalayuca, se llama capulin, se
llama
Guadalupe, se llama Lomas de Poleo, se llama MÉXICO.¹⁹

Diante do exposto, torna-se paradoxal pensar que o gesto de maior transgressão seja o de manter-se viva, de reivindicar estar viva, tornar-se “as vivas de Juárez”. Como conclui Silva Lodoño (2017, p. 169), as práticas artísticas constituem um meio para enfrentar a incerteza e a violência. No dizer da autora, trata-se de uma variedade de respostas humanas diante das violências e a capacidade agentiva presente nessas jovens mulheres para criar sentido em meio à dor. Assim, nesse cenário de dor e diante de uma ordem social que produz a extrema violência, os sujeitos se situam, atuam, sentem e pensam

¹⁹ “Olhos grandes, escuros luminosos, cheios de esperança,
cheio de vários sonhos, estatura mediana, lábios grossos,
de tes morena, magra, jovem e bonita,
cabelo até os ombros é assim que ela é, uma das mulheres fortes e felizes,
Trabalhadoras, corajosas, que sempre lutam, que não desistem, é assim que ela é...
Olhos grandes, escuros luminosos, cheios de esperança,
cheio de vários sonhos, estatura mediana, lábios grossos,
de tes morena, magra, jovem e bonita, cabelo até os ombros, era assim que ela era,
de mulheres fortes, felizes, trabalhadoras, corajosas, que sempre
Eles lutam, eles não desistem, era assim que ela era...
Chamam-se mulheres que trabalham, saem de casa de madrugada,
São chamadas de irmãs, filhas, mães, tias,
desaparecidas, estupradas, queimadas, jogadas fora,
elas são chamadas de carne, lá sem flores, sem altares, sem vasos, sem idade, sem luto,
sem nome, sem pranto, dormem em seu cemitério,
seu nome é Juárez, seu nome é samalayuca, seu nome é capulin, seu nome é
Guadalupe, seu nome é Lomas de Poleo, seu nome é MÉXICO.” (Tradução nossa)

não somente para reproduzir essa mesma ordem, mas para dela participar e eventualmente transformá-la. Desse modo, essas práticas e ações se conectam com uma outra maneira de agir pela linguagem, a partir de um *locus* de enunciação, situado com os atravessamentos diversos de gênero, de classe, étnicos e raciais. Nessa leitura que faço, estamos diante de gestos e atitudes decoloniais de enfrentamento de uma ordem social que não é determinada pela história, mas por ela condicionada. Singularizam, ademais, uma pedagogia-outra de luta pela vida por meio da linguagem, mas que, é preciso dizer, não é uma luta vã e precisa estar orientada por amplos projetos políticos, sociais, culturais, que divirjam da lógica da *modernidade/colonialidade* em sua face global, pós-colonial e neoliberal.

Referências

- ANZALDÚA, Gloria. *Cómo domar una lengua salvaje. La frontera. Borderlands. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing Livros, 2016. p. 103-117.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Revista Abeache*, [S. l.], n. 12, p. 28-47, 2017.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Comunidades imaginadas e práticas inimaginadas: algumas reflexões sobre a educação linguística na contemporaneidade. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar; MACIEL, Ruberval Franco; TILIO, Rogerio; JESUS, Danie Marcelo (org.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018a. p. 185-203.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Um dia de fúria: revisitando construtos como língua espanhola, identidade e cultura e suas implicações para a educação linguística em tempos difíceis. In: NOGUEIRA, Antonio Messias; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (org.). *Espanhol no Nordeste*. Espaços de resistência, criação e transformação. Curitiba: CRV, 2018b. p. 115-131.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ GOPAR, Mario. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México. Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. *Revista Letras & Letras*, [S. l.], v. 35, n. especial, p. 1-27, 2019a.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (De)colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. *Polifonia*, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019b.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Pedagogias decoloniais e feminismos contra hegemônicos: o caso dos agrupamentos juvenis no Sul Global. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago (org.). *Práxis descolada e linguagens: por caminhos críticos, decoloniais e translíngues*. Campinas: Pontes, 2021a. p. 101-212.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Locus de enunciação e coletivo mexicano *Batallones Femeninos*: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1115-1147, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49063>. Acesso em: 06 out. 2021.

DÍEZ SALVATERRA, Carmen. Feminismos activistas en el rap latino-americano: Mare (Advertencia Lírika) y Caye Cayejera. *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios*, n. 3, p. 39-57, 2016. Disponível em: <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/3520>. Acesso em: 09 fev. 2021.

GARCÍA AMARAL, María Luisa. Ciudades fronterizas del Norte de México. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, v. 27, n. 2, p. 41-57, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2520499>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GLISSANT, Edouard. *Poetics of Relation* (Ann Arbor: The University of Michigan Press), 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MIGNOLO, Walter. D. *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78,

p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353>. Acesso em: 01 fev. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA LODOÑO, Diana Alejandra. “Somos las vivas de Juárez”: hip-hop feminino en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 79, n. 1, p. 147-174, enero-marzo 2017. Disponível em: <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/57656/51113>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. Campinas: Pontes, 2011.

SOUZA, Angela Maria de; JESUS, Janaina Santana de; SILVA, Ronaldo. Rap na fronteira: Narrativas poéticas do Movimento hip hop. *Tomo*, n. 25, p. 09-26, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3433>. Acesso em: 08 fev. 2021.

TAVARES, C. N. M. A comunalidad como dinâmica anticolonialista em Oaxaca - México. *Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, v. 21, n. 2, p. 5-35, 26 ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/12238>. Acesso em: 09 fev. 2021

VALENZUELA, José Manuel. *Nosotros*. Arte, cultura e identidad en la frontera México-Estados Unidos. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2012.

WALSH, Catherine. Introducción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). *Tomo I: Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento Decolonial, 2013. p. 23-68.

Ensino de inglês

FERNANDA MOTA-PEREIRA

Materiais didáticos e currículo no ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas

Warming up

Neste capítulo, teço reflexões sobre currículo e materiais didáticos no ensino de inglês a partir de uma articulação entre teorias e minhas experiências, como aprendiz e professora, em uma mirada autoetnográfica (HUGHES; PENNINGTON, 2017), e proponho estratégias de ensino arvoradas em uma perspectiva decolonial. (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018) Para isso, faço um trançado que envolve fios da teoria e da prática, de modo que os limites entre elas se esmaeçam no tecido que envolve o ato de ensinar e aprender.

Essa trança se constitui sob a orientação de uma *práxis*, no sentido freireano, que envolve “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2011, p. 52) Assim, assinalo que as considerações neste capítulo têm em horizonte o plano social, que não deve ser eclipsado em nome de formas bancárias de educação (FREIRE, 2011), que enfatizam o acúmulo de conhecimento sem que ele tenha uma relação com o contexto social, cultural, histórico e político no qual os aprendizes se situam. Tal plano tampouco deve ser ignorado, como ocorre em casos de ênfase em mecanismos de homogeneização e disseminação de

epistemologias, bem como em concepções que regem o ato de ensinar e aprender, materializada pela colonialidade dos métodos (KUMARAVADIVELU, 2003) *norteadores* da produção de currículos e materiais didáticos. Ter o plano social em tela significa, também, pensar alternativas de ensino que visem à transformação social, passível de ocorrer com uma educação que desperte o desejo de saber e o pensamento crítico. (HOOKS, 2010) Essa concepção de educação é um dos caminhos para levar a escolhas mais assertivas no plano político, gramáticas de vida regidas por preceitos éticos e a não aceitação de mecanismos de poder que soerguem a desigualdade social, o preconceito e diversas formas de violência, calcadas em hierarquizações.

O percurso a ser traçado neste texto abre diversas veredas. A primeira delas abrange uma reflexão sobre representações no ensino de língua inglesa e suas implicações na construção de identidades ou identificações (HALL, 2016) de falantes e professores. Para isso, me valho de um conceito de representação na esteira de Stuart Hall (2016). A segunda encerra uma apreciação crítica sobre currículo e materiais didáticos, enunciando questões que apontam para a presença de uma colonialidade do saber, do ser e do poder (MALDONADO-TORRES, 2019) no ensino de língua inglesa. Essa percepção advém de leituras sobre essa temática articuladas às minhas experiências como aprendiz e professora de inglês, especialmente do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. A terceira compreende propostas de decolonização de currículos e materiais didáticos, voltadas não só para professores como também para estudantes de inglês sem assumir um tom prescritivo ou totalizante, que destoaria do próprio caráter fluido e não institucionalizante de uma perspectiva e uma atitude decolonial.

Representações no ensino de língua inglesa e suas implicações na construção de identidades ou identificações

Começo este capítulo em uma mirada autoetnográfica (HUGHES; PENNINGTON, 2017), acionando algumas representações que passaram minha formação como estudante e professora de inglês, traduzidas em perguntas feitas a mim no exercício desses papéis. Seleciono três delas: 1) você já morou no exterior? 2) seu inglês é britânico ou americano? 3) onde, com quem e por quanto tempo estudou?

As três perguntas supracitadas revolvem em torno de representações sobre o falante ideal de língua inglesa – um idioma ainda muito atrelado, no Brasil, ao *status* socioeconômico e, por extensão, também étnico-racial. Falo em “extensão” porque é inevitável estabelecer relações entre cor e classe social em um país como o Brasil, de desigualdades abissais e estruturalmente racista. As perguntas que eram feitas comumente vinham seguidas por um ar de desconfiança sobre o fato de uma mulher negra, cuja formação escolar ocorreu, em maior parte, na escola pública e de padrão social não abastado falar inglês. Essa cena que narrativizo é inspirada nas narrativas de cenas do racismo cotidiano trazidas por Grada Kilomba (2019) em *Memórias da Plantação*, que são aqui acionadas menos no intuito de falar sobre mim do que de trazer uma questão que se expande para um quadro representativo de experiências de outros sujeitos que também são interpretados de acordo com padrões alicerçados em preconceitos engendrados pela Colonialidade.

Existe uma representação facilmente identificável de sujeitos que têm acesso a uma educação em língua estrangeira. Esse padrão converge com o resultado expresso pelo *EF English Proficiency Index* (2020), de acordo com o qual o Brasil ocupa a 53ª posição, classificada como baixa proficiência. Os dados não revelam a discrepância de acesso ao inglês entre negros e brancos, mas um cruzamento com outras plataformas de dados sobre educação a tornam evidente. Uma

dessas evidências da discrepância de oportunidades no campo da aprendizagem reside na comparação desse índice com o percentual de estudantes da educação básica atendidos pela rede pública, que é de 80%, de acordo com a leitura dos dados do IBGE pelo site G1, divulgado em 15 de julho de 2020, que apresenta um índice maior de pessoas analfabetas entre negros e pardos do que entre brancos, com uma diferença percentual de 5,3 pontos; e uma diferença percentual de 15,2 pontos de desvantagem para negros e pardos no que se refere à conclusão das etapas do ensino básico. No que concerne à evasão escolar, esses índices são ainda mais expressivos, sendo a diferença percentual de 44,4% de desvantagem para negros e pardos. (ESCOLAS, 2020)

Essa breve radiografia da educação básica pública, tendo em tela questões étnico-raciais, pode ser articulada com os baixos índices de proficiência. Se à escola pública é atribuída uma qualidade de ensino de língua estrangeira distante em muitos graus do ensino bilíngue oferecido nas escolas daqueles que podem pagá-las e a maioria dos estudantes do país estão no ensino público e são, conseqüentemente, os mais pobres, não é nenhuma surpresa constatar que o aprendizado de língua inglesa ainda está ao alcance de uma minoria que detém a maioria das riquezas do país, ou seja, a classe abastada que pode arcar com escolas bilíngues e/ou cursos livres. É redundante afirmar, mas também necessário enfatizar que, nessa classe abastada, pessoas brancas predominam.

Esses quadros, contudo, têm sido subvertidos por iniciativas de ampliação do acesso às línguas estrangeiras a um custo mais acessível ou mesmo gratuitamente. Entre esses projetos, destaco o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), que oferece cursos gratuitos de língua estrangeira para a comunidade acadêmica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e tem cotas raciais e sociais. O PROFICI já teve cerca de 25 mil matrículas desde sua implementação, em 2012, o que significa que houve considerável redimensionamento da concepção de que as línguas estrangeiras são inacessíveis.

Apesar da abertura promovida não apenas por iniciativas como a citada, mas também pelo acesso através das tecnologias, como aplicativos, videoaulas, canais no Youtube, MOOCs, entre outros, paira sobre o estudante falante em potencial de inglês “histórias únicas” (ADICHIE, 2009) que o distanciam de uma leitura de si como falante de inglês, não apenas em potencial, mas em toda sua potencialidade. Trago à baila o conceito de “história única”, usado por Chimamanda Adichie (2009) em sua fala emblemática em um TED Talk, porque ele define o caráter metonímico que se atribui a pessoas, lugares, comportamentos, entre outros, em que um aspecto é tomado como o fator determinante, que encapsula toda uma pluralidade em uma leitura uniforme. Uma das leituras uniformizantes sobre aprendizes de inglês é a visão sobre a impossibilidade de aprender inglês em escolas da educação básica da rede pública, o que converge com a representação de que o falante de inglês é, idealmente, branco e de classe social privilegiada. Essa representação é sugerida até mesmo nos documentos oficiais que regem a educação, que não provêm as bases para a obtenção da proficiência linguística na escola de forma clara e estratégica.

Ao ler a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), noto um apelo pela articulação entre o ensino de inglês e conceitos como língua franca, multiletramentos, interculturalidade. (BRASIL, 2018) Os propósitos postulados pela BNCC acenam para objetivos de formar falantes que aprendam o idioma para fins de comunicação e possam, metalinguisticamente, refletir sobre os conceitos supracitados de modo a não concebê-la sob a égide da clássica dicotomia do inglês estadunidense e britânico, que desconsidera as variedades plurais desse idioma. Todavia, uso o termo “acenar” ao falar desses objetivos, e não “confluir” ou “concordar”, porque, embora a BNCC aponte as questões teóricas e concepções a serem consideradas ao ensinar, ela não enuncia como, com carga horária tão limitada, seria possível atingir os objetivos explicitados no documento que sinalizam para a necessidade de aulas conduzidas majoritariamente na língua alvo e de atividades de prática e compreensão oral. Em termos teóricos, os postulados desse documento são profícuos:

[...] as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2018, p. 485)

Endosso a importância de ensinar a língua considerando questões culturais (MOTA-PEREIRA, 2016), voltadas ao pensamento crítico e de cunho político e social, o que se afina com a proposta da BNCC. Entretanto, considero também imprescindível ter em horizonte o aprendizado para fins de comunicação, de uso da língua para expressão, que não se limite a conteúdos gramaticais e habilidades instrumentais, como normalmente se observa na educação básica. A BNCC converge com essa visão, mas enfatiza um ensino *sobre* o idioma em vez de, propriamente, um ensino *do* idioma, pois não são apontados caminhos estratégicos para o desenvolvimento da oralidade e de outras habilidades que promovam a formação de aprendizes capazes de se comunicar nessa língua. Observo, contudo, avanços nesse documento em relação ao ensino tradicional. A concepção de língua é mais afinada com as tendências contemporâneas da linguística aplicada e, se houvesse um tempo maior dedicado ao estudo do idioma e estratégias bem definidas, renderia resultados que subverteriam os índices negativos da proficiência no país, além de formar falantes conscientes do caráter plural do inglês.

Em contraste ao que é preconizado pela BNCC, o que observo é que o ensino sobre o idioma, ao invés da ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades para expressão, comunicação e compreensão oral e escrita, perpetua os baixos índices de proficiência no país e ratifica a noção de que estudantes da educação básica na rede pública não aprendem a língua efetivamente na escola. Essa representação do ensino de inglês na educação básica em escolas

públicas suscita algumas indagações: ainda existe uma crença de que a escola deve ensinar língua estrangeira apenas para fins de leitura e conhecimento gramatical, como apregoa o primeiro “método” de ensino de língua estrangeira, o Método de Tradução e Gramática, e, por isso, não se credita a esse espaço a possibilidade de aprender língua estrangeira para fins de comunicação e, assim, não se ensina a língua para esses fins? Ou essas crenças interferem na efetividade das aulas mesmo quando professores se propõem a contemplar essas finalidades?

As perguntas mencionadas podem ser desdobradas em várias outras. Uma delas se refere à representação que a sociedade tem em relação ao professor e ao estudante de escola pública. A resposta a essa questão ecoa da afirmação de Leffa (2011), de acordo com a qual, a educação é um dos fatores mais discriminantes na sociedade, pois os ricos frequentam a escola privada, enquanto os pobres, a pública. Essa afirmação sugere que quem pode pagar escolhe ir para escolas privadas, pois são consideradas de melhor qualidade.

A noção de qualidade é questionável e é sempre importante frisar que há excelentes escolas públicas, assim como há escolas particulares que não se voltam para uma educação emancipadora e crítica. Entretanto, ao pensar no contexto da cidade de Salvador, é visível o investimento das escolas privadas em aulas de inglês em turnos opostos, na formação de professores, no critério de seleção de professores fluentes e adoção de metodologias voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, em contraste com o predomínio do ensino de gramática nos currículos de escolas públicas. Conforme Jorge (2009, p. 164), “[m]uitos professores (de LE ou não) pensam que ensinar uma língua significa apenas ensinar sua gramática e seu vocabulário.” Reforço essa afirmação com base na experiência de nove anos de ensino de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, em que, na maioria das vezes em que meus alunos solicitaram o plano da unidade que ensinariam, neles predominavam conteúdos gramaticais. Esse quadro enuncia uma discrepância de oportunidades entre ricos e pobres e, em linhas gerais, brancos e negros.

Diante da constatação dessa discrepância que engendra representações sobre falantes de inglês, o estudante de escola pública enfrenta, além dos desafios inerentes ao aprendizado de uma língua estrangeira, uma representação negativa sobre sua possibilidade de aprender língua estrangeira por pertencer ou advir de um contexto desacreditado como lugar de aprendizado efetivo de um idioma. Além de um preconceito de classe, que credita apenas aos espaços bem pagos a possibilidade de ensinar o idioma de forma efetiva, há também um preconceito racial, pois, como mostram os dados do IBGE mencionados anteriormente, no âmbito escolar, negros e pardos demonstram desvantagem em relação aos brancos. Essa desvantagem pode ser compreendida ao pensar no predomínio de currículos e materiais didáticos que pouco ou nada refletem a realidade dos aprendizes e nos quais é possível observar uma ausência de representatividade atenta ao pluralismo que atenuaria o potencial de exclusão ou não identificação, que leva a reprovações e evasão. Afirmo que essas reflexões também advêm da minha experiência como aluna negra, cuja vida escolar foi, majoritariamente, na escola pública.

Colonialidade em currículos e materiais didáticos

Representações presentes em currículos e materiais didáticos de ensino de língua inglesa por muito tempo estiveram circunscritas ao Norte Global, com ênfase em dois países: Inglaterra e Estados Unidos. Por Norte Global entendo, na esteira de Santos (2019), uma configuração geopolítica que envolve locais pertencentes a centros hegemônicos ou a eles alinhados, que operam na construção de hierarquias calcadas na colonialidade do ser, saber e poder, que estão interrelacionadas (MALDONADO-TORRES, 2019). Para Maldonado-Torres (2019), a colonialidade do poder não seria suficiente para soerguer seus efeitos na forma como sujeitos concebem e interagem com o mundo. É necessário que ela se estenda aos conhecimentos e

aos modos de existência em prol de uma naturalização de padrões e hierarquias ou, como o autor afirma, na esteira de Franz Fanon, “manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44) Por isso, ao falar em decolonialidade, é imprescindível que ela não se limite a questionar o alcance dos centros hegemônicos na definição da geopolítica do poder, que situa o Norte Global como espaço privilegiado, mas também problematize a ênfase no conhecimento produzido nesses centros, bem como estilos e metas de vida.

Um exemplo claro da existência da colonialidade do poder que se enovela à do ser e saber é apresentada por Arran Stibbe (2015), em suas considerações profícuas sobre a noção de desenvolvimento. Ao fazer uma leitura da literatura que versa sobre a questão, destaca o predomínio da economia clássica, no campo do conhecimento científico econômico, em atuar na configuração de uma linhagem de pensamento nesse campo de estudo, que privilegia o desenvolvimento econômico sem considerar os impactos nefastos do consumo sobre a Natureza. A episteme consolidada por essa visão se traduz em atitudes de apreço ao consumo, associado à visão de desenvolvimento, moldando metas de vida de acordo com o que o sujeito consegue ter, ao invés do que ele é capaz de ser. Desse modo, formas de vida balizadas pelo poder de consumo se constituem em detrimento de formas outras voltadas a relações interpessoais e exercícios de vida alheios ao capital.

Um termo chave que destaco da leitura do texto de Stibbe (2015) é desenvolvimento, como definidor de estilos de vida, linhagens de conhecimento e o serviço desse aos mecanismos que avaliam as sociedades e ditam caminhos a serem seguidos, bem como formas de estabelecimento do poder. Em nome do desenvolvimento, vidas humanas e não humanas são exploradas. Essa exploração é ofuscada por argumentos e metas pautados na classificação do mundo em países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos, em que a noção de desenvolvimento, nutrida por aqueles que se intitulam desenvolvidos – o que, por sua vez, está atrelado ao potencial de

consumo – desconsidera que há lugares tidos como não desenvolvidos que nutrem formas de vida sem impactos ao meio ambiente e com uma simplicidade não voltada à exaustão da Natureza.

Penso que a classificação do mundo nos três termos derivados da palavra “desenvolver” é extensiva à forma como sujeitos são categorizados e regem suas escolhas e sonhos, influenciados pela ressonância das colonialidades mencionadas. Tal ressonância é tamanha que há pessoas que não imaginam que metas de vida almejar sem que estejam atreladas ao autodesenvolvimento para alcançar padrões mais elevados de consumo. Ao lado disso, emergem também representações de poder aquisitivo que se busca atingir diante da mudança de classe social ou mesmo para quebrar estereótipos que decalcam, discriminatoriamente, perfis de pobreza.

Os tentáculos do consumismo são nutridos cotidianamente por propagandas que, se antes adentravam o cotidiano através dos comerciais televisivos, atualmente invadem as telas de aplicativos e redes sociais. O bombardeio de apelos pelo consumo é parte de uma guerra sem fim, em que perdem sempre mais aqueles que nutrem o ciclo que torna mais ricos os produtores dessas correntes de consumo: os grandes empresários, incluindo aqueles que engendram as máquinas dos sonhos nas quais apenas cabem aqueles que se submetem à ditadura do *ter*. Importa assinalar que, entre os mecanismos de ratificação de uma gramática de vida pautada no “*ter*”, está a própria sala de aula, em que, não raro, os objetivos de estudo são justificados por metas de *status* e privilégios a serem atingidos que pressupõem a exploração de outras pessoas e mesmo a autoexploração. (HAN, 2017)

Meu objetivo, ao trazer essas reflexões, é propor uma perspectiva decolonial para o currículo e materiais didáticos no ensino de inglês, para que compreendam saberes e conhecimentos do Sul Global e suscitem uma atitude crítica em relação à carga ideológica que abarcam, operando uma lógica que se distancie de parâmetros pautados no capitalismo e racismo. Minha intenção, com isso, é abrir “fissuras”, para usar um termo do Comandante Insurgente Galeano, citado por Catherine Walsh (2018, p. 82), e propor novos “*frames*” (STIBBE,

2015), ou seja, quadros conceituais atrelados a signos verbais ou não, que ativam camadas de sentido, de ideologias e cosmovisões, que permitem um redimensionamento de uma tradição de conteúdos abordados em aulas, chancelados por currículos e materiais didáticos silenciosos em relação a formas de ser, saber e poder eclipsadas pela colonialidade.

As representações que aciono consistem em três elementos principais: 1) a concepção de nativo atrelada a falantes de inglês como língua materna oriundos de países pertencentes ao *inner circle* (KACHRU, 1990), entre os quais se destacam Inglaterra e Estados Unidos; 2) a forte presença de pessoas que espelham o ideal relacionado ao Norte Global de sujeito que, na leitura das considerações de Castro-Gomez feita por Oliveira (2018, p. 69), é “branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média”, compondo representações da tríade raça, classe social e gênero; 3) a presença de uma política de bem-estar e sucesso atrelado ao consumo como aspecto orientador de metas, conteúdos e estratégias no campo do ensino.

Entre as representações mencionadas, destaco a primeira, em relação à qual é importante revelar que, em mais de duas décadas de experiência docente, sempre vivenciei situações em que era interpelada sobre a origem do meu inglês com expectativas de que eu a situasse como estadunidense ou britânica. Essas questões também são lançadas aos meus alunos e orientam as avaliações de várias pessoas sobre o que significa falar inglês bem. Mesmo depois de tantas pesquisas e discussões sobre línguas inglesas, paira sobre professores de inglês uma ânsia quanto à aproximação entre esses e falantes “nativos” pertencentes a esses dois países. A esse respeito, importa frisar que essa ânsia desconsidera o inglês negro falado nos Estados Unidos e tantas outras variedades do idioma nesse país, bem como o *cockney* – uma variedade usada por falantes pouco escolarizados na Inglaterra. De forma análoga, ela também descarta os ingleses falados na Nova Zelândia e na Austrália, que também pertencem ao *inner circle* (KACHRU, 1990). A marginalidade dessas variedades se afina a um projeto de homogeneização e hegemonia, expressivas de

uma colonialidade linguística, ou seja, de uma concepção de língua atrelada a variedades tidas como padrão e assim legitimadas mediante a estratégia de inferiorização das demais em uma hierarquização interessada.

No contexto do ensino de línguas e no “mercado” de trabalho para professores de inglês, é possível flagrar a presença de tal colonialidade que define vagas nas escolas mais almejadas para aqueles cuja fala se aproxima mais do ideal do falante “nativo”. Embora desconheça pesquisas que tenham mapeado esse fenômeno, ele está presente no relato de diversos estudantes e muitas vezes se exprime também em propagandas que enfatizam a importância de falar como “nativo”. Um exemplo desse tipo de propaganda é a do EF English Live, em que a atriz Tatá Werneck encena o papel de uma aluna de inglês que pronuncia a palavra *teacher* com um sotaque em que o som /t/ é pronunciado como /tʃ/ – um fenômeno muito comum entre estudantes brasileiros, que é visto com olhar de reprovação pela professora estadunidense com quem a atriz contracena.

A troca do som /t/ por /tʃ/ é uma realização que pode ser facilmente justificada ao analisar o português falado por brasileiros, que, em boa parte das regiões do país, falam o fonema /t/ como [tʃ] diante do som vocálico palatal /i/, não constituindo, com isso, uma palavra distinta, pois esse traço fonético não é diferencial. A assimilação de uma realização fonética do português para o inglês aproxima-se do que Kumaravadivelu (2003) define como nativização, ou seja, um processo de reconfiguração de um idioma pelo falante em que incorpora aspectos da sua própria língua. Essa reconfiguração é feita por diversos falantes de inglês como língua estrangeira, que adaptam fonemas inexistentes na própria língua.

A nativização é mais comumente atribuída às mudanças e misturas que incidem sobre uma língua inicialmente estrangeira falada em uma região na qual passará a ser uma das línguas usadas na comunicação. Um exemplo é o inglês nigeriano. A leitura de romances, contos e textos ensaísticos do escritor nigeriano Chinua Achebe (2009) traz um olhar sobre tal processo. Na leitura de seus textos, é possível notar marcas

da cultura nigeriana na articulação da língua inglesa, expressa no uso de provérbios, de uma sintaxe que imprime um caráter diferencial e do uso de palavras do igbo, que adentram espontaneamente a malha da escrita.

O uso da língua inglesa por escritores africanos, ainda que com uma dicção que enuncia traços das línguas africanas, suscitou uma polêmica expressa no livro *Decolonising the Mind*, de Ngũgĩ wa Thiong’o (2011). Para esse autor, que é queniano, o uso de línguas europeias na literatura africana é uma forma de sustentação do imperialismo que deveria ser rechaçada pelos escritores africanos. A resposta de Achebe (2009) à reação de Thiong’o evoca o signo da ambivalência ao assinalar que, se para o autor queniano, o uso da língua é uma questão de “ou/ou”¹ (ACHEBE, 2009, p. 97, tradução nossa), para ele, é uma questão de “ambos”² (ACHEBE, 2009, p. 97, tradução nossa).

Ao articular a discussão entre os dois escritores para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, defendo a ambivalência da alternativa de ensinar/aprender o inglês tido como padrão, relacionado a variedades de prestígio do *inner circle*, e contemplar as línguas inglesas faladas em outras partes do mundo. Entretanto, considero pertinente perguntar até que ponto essa ambivalência orienta os critérios de seleção de professores em instituições tidas como referência no campo de ensino de inglês. Essa pergunta desdobra-se em outras, a exemplo de: quem produz livros didáticos, que, mesmo que contenham áudios com falantes de vários países, ainda são de autoria desses dois polos do *inner circle*? E, ainda, quais são as representações mais corriqueiras de falantes tidos como proficientes e que países são os destinos mais desejados para intercâmbios com a finalidade de aprender o idioma? As respostas desembocam nos *frames* que motivaram a construção da propaganda supramencionada, em que a aluna de inglês aprende que professores “nativos” (nesse

¹ [No original] either/or

² [No original] both

caso, estadunidenses) garantiriam a aquisição da língua inglesa com precisão e autenticidade.

A propaganda supramencionada endossa a concepção de falante nativo como ideal de professor, que estaria apto, em contraste a professores brasileiros, não representados na propaganda, a ensinar a falar inglês “corretamente”, evocando a autoridade outrora atribuída a “falantes nativos”, que orientava a legitimação de materiais como autênticos ou não, políticas, métodos e exames de proficiência (RAJAGOPALAN, 2004). Para Rajagopalan (2004), esse falante “nativo” não tem mais o mesmo privilégio de outrora. Ao se perguntar sobre o *status* do falante nativo como professor, ele traz a seguinte reflexão: “[o] falante nativo continua a reter seu status privilegiado anterior como um profissional de inglês como língua estrangeira?’ A resposta é, penso, um não em alto e bom som”.³ (RAJAGOPALAN, 2004, p. 116, tradução nossa) Para ele, essa resposta se justifica pelo declínio do *status* do inglês padrão diante do inglês mundial (*World English*), em relação ao qual o falante nativo seria o menos ideal em virtude de sua condição monolíngue. O uso do *World English* requer competências desenvolvidas em estágios de interlíngua e no multilinguismo, o que confere ao falante de inglês como língua estrangeira uma vantagem.

Concordo com Rajagopalan (2004) e noto o quanto suas considerações estão afinadas com pesquisas no campo de inglês como língua franca, assimilada à proposta da BNCC. (BRASIL, 2018) Entretanto, assim como nas discussões sobre preconceito linguístico, sob o patrocínio do celebrado livro de Marcos Bagno (2007), as forças e discussões para desconstrução do preconceito ainda não são tão amplas a ponto de não mais existirem atitudes de reprovação diante de uma produção fonética, como a encenada por Tatá Werneck na propaganda, ou de outros desvios em relação ao inglês padrão.

³ [No original] ‘Does the native speaker continue to retain his/her former privileged status as an EFL professional?’ The answer is, I think, a resounding no.

Acrescento que, apesar dos esforços, a ênfase na acuidade pro-mulgada pelo Método Audiolingual (BROWN, 2007) não foi desconstruída com o Método Comunicativo. (BROWN, 2007) Ainda há muita ênfase em *como* se fala ao invés da mensagem. Essa ênfase não é desinteressada. Ela é uma forma de silenciamento, pois, no bojo dessa premissa, encontra-se o privilégio direcionado àqueles que tiveram ou têm acesso à educação formal em centros onde se ensina inglês para fins de comunicação e com metas de excelência. Assim, no que tange ao ensino e aprendizagem de inglês, o privilégio recai sobre aquele cuja fala expressa a familiaridade e o conhecimento do idioma, urdidos em anos de exposição a ele e de acesso a instituições, situações e recursos que promovem uma aprendizagem efetiva, o que, de acordo com a EF, não está ao alcance da maioria da população.

Ainda a respeito da ênfase na acuidade, um breve percurso sobre os métodos de ensino revela que ela foi uma meta de atravessamento secular não limitado ao Método Audiolingual, mas iniciado com o Método de Tradução e Gramática e, depois, o Método Direto. (BROWN, 2007) Apesar das reconfigurações promovidas pelo Método Comunicativo, que prioriza a fluência (BROWN, 2007), a ênfase na estrutura predomina em currículos que prescrevem o ensino de tópicos gramaticais, que levam muitos estudantes a usar, como metáfora dos seus conhecimentos do idioma, o tópico “verbo *to be*”.

A BNCC traz uma proposta alheia ao ensino voltado à apreensão de regras gramaticais, apontando para uma visão de aprendizagem de língua inglesa que considere múltiplas linguagens e a variação linguística. Nesse sentido, ela está na contramão do que tem sido feito, em linhas generalizantes, em aulas de inglês em escolas públicas, trazendo uma contribuição para a descontinuidade de uma aprendizagem desprovida das múltiplas possibilidades abertas ao se aprender um idioma. Entretanto, como já mencionado, a BNCC não aponta caminhos para implementar estratégias que tornem mais significativo o ensino de inglês e possibilitem a aprendizagem da língua para fins de uso e o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação a esse uso. Críticas análogas foram feitas em relação aos *Parâmetros*

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sobre a discrepância entre eles e a realidade escolar. Essas críticas sinalizam para a importância de preconizar propostas pedagógicas que estejam articuladas a caminhos estratégicos, considerando questões práticas como, por exemplo, a carga horária destinada às aulas, o número de alunos por turma, o perfil delas, a formação do professor, as condições do ambiente, entre outros. A título de ilustração, um dos entraves para um ensino efetivo de inglês nas escolas é a restrita carga horária dessa matéria, em que, muitas vezes, o conteúdo deve ser ensinado em uma aula de 50 ou mesmo 40 e até 30 minutos, incluindo a chamada, o tempo necessário para a transição entre aulas, o momento de cumprimentar os alunos e dizer os propósitos da aula.

Acredito e defendo, com base em minhas próprias experiências, que é possível ensinar a falar o idioma e refletir sobre ele mesmo em situações adversas, mas isso requer tempo, planejamento, contínuo estudo de estratégias, conhecimento sobre a realidade social e cultural dos alunos, entre outros requisitos nem sempre ao alcance de todos os professores. Ainda assim, é plausível para esses ministrar aulas que não se limitem a inférteis lições de gramática e mesmo o foco nesse aspecto da língua pode ser contextualizado, articulado a práticas orais e atrelado a temas de relevância social.

Nem sempre, contudo, um ensino significativo acontece e atribuo a ausência de tentativas para realizá-lo a *frames* em relação ao aprendizado de inglês na educação básica pública. Por décadas, tem prevalecido um ensino de inglês que não prioriza a comunicação com o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Essas experiências sobressaem muito mais do que outras em que professores da educação básica de escolas públicas ensinam com propósitos comunicativos. A ressonância desse *frame*, que aciona termos como gramática, tradução, memorização, ausência de contexto e de propósito comunicativo, promove as bases para o predomínio de métodos tradicionais de ensino de inglês.

A preponderância de um ensino tradicional de inglês é uma constatação resultante das minhas experiências como professora da

educação básica durante alguns anos e como professora de estágio supervisionado, substanciadas pela leitura de textos como o de Gladys Quevedo-Camargo e Gutemberg Silva (2017). Nesse texto, os autores tecem uma análise crítica sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, trazendo um panorama histórico a respeito do qual concluem que:

Ao longo desse percurso de 162 anos, o ensino de línguas na escola pública brasileira ficou mais pobre. Em termos de orientação metodológica, o método gramática-tradução parece nunca ter deixado de existir, posto que o método direto não surtiu o efeito desejado. A ênfase no uso da língua (estrangeira) para comunicação e no seu caráter social a partir do final da década de 1990, embora sinalize um avanço em termos de ensino, também não surtiu (ainda?) os efeitos desejados, talvez devido à falta de orientações explícitas em termos metodológicos. (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 264)

Os autores assinalam, com base no estudo realizado pelo Conselho Britânico que analisam em seu texto, a ausência de políticas que valorizem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Em relação a este, também destacam como, desde seu início, em 1855 (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017), houve diversas perdas ao invés de avanços e o estágio atual é um dos piores. O painel histórico sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil ganha contornos ainda mais desanimadores quando os autores se debruçam sobre as escolas públicas. A respeito delas, mencionam três desafios, a saber: a “vulnerabilidade social” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 264), que aflige os alunos e que traz impactos em sua aprendizagem; o tamanho e a heterogeneidade das turmas; e o trabalho dos professores que é comprometido por contratações que não garantem estabilidade, pela excessiva carga horária de atividades, por baixos salários que não cobrem as horas dedicadas ao “planejamento das aulas, elaboração de provas, correção dos trabalhos dos alunos ou das provas aplicadas”. (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 265)

Os fatores apontados por Quevedo-Camargo e Silva (2017) convergem em um *frame* da área de inglês, marcado pela desvalorização tanto por parte de professores, que vivenciam os desafios impostos a quem é da área, quanto de alunos, que os presenciam. Somam-se a esse *frame* as representações negativas de professores no Brasil, disseminadas por noticiários e programas televisivos existentes há décadas, como *A Escolinha do Professor Raimundo*, que representa um professor que padece com uma turma de alunos não estudiosos, com algumas poucas exceções, e cujo baixo salário é mencionado em todos os episódios.

Desde 2016, me dedico a assistir a vídeos e a ler textos literários que trazem representações de professores e alunos. Entre eles, destaco o filme *Freedom Writers* (2007), que encena a história de Erin Gruwell, uma professora extremamente dedicada que chega a ter outro trabalho para arcar com os projetos que propõe aos seus alunos. Apesar de seus êxitos e da transformação que sua pedagogia traz à comunidade discente, seus sacrifícios culminam em perdas em sua vida pessoal, como o divórcio, e trazem a mensagem de que apenas o autossacrifício assegura um ensino emancipador, o que, por um lado, é um exemplo a ser lido de forma positiva, mas, por outro, é também uma saga indesejável.

Além da representação do professor que deve se sacrificar em nome de seu projeto pedagógico, o exemplo de Erin Gruwell retrata a ausência de uma remuneração digna para as horas necessárias para planejamento e correção das atividades didático-pedagógicas. O filme também aponta para a pauperização do currículo na escola pública, que não atende aos anseios e necessidades dos estudantes, o que leva Gruwell a mudá-lo completamente, tendo como parte dos insumos de pesquisa para fazê-lo os diários escritos pelos estudantes, que descortinam cenas de suas vidas.

O trabalho de investigação sobre o *background* dos alunos é uma das etapas previstas por Paulo Freire (2011) em *Pedagogia do Oprimido*, em que aborda a importância de fazer um trabalho de campo para conhecer hábitos, crenças, linguagem dos alunos antes

de começar a ensinar. Esse tipo de pesquisa permite conhecer as necessidades dos alunos, mas, nem sempre, para um professor com 40 horas na educação básica e mais de 400 alunos, é possível ter um olhar arguto sobre essas necessidades. Considero, contudo, possível encontrar pontos de convergência entre o currículo designado para as aulas e os perfis dos alunos, que podem ser apreendidos com algumas aulas dedicadas a conhecê-los. Esse estágio de conhecimento dos alunos pode ocorrer, inclusive, enquanto alguns conteúdos de língua inglesa são ensinados.

Outro aspecto profícuo a ser considerado a partir de *Freedom Writers* é o preconceito de professores da escola pública em relação a estudantes não brancos e de classe social desprivilegiada. Na narrativa fílmica, fica claro o descontentamento dos professores em relação à diversidade étnico-racial e de classe social que passou a caracterizar a escola. bell hooks (2003) aborda a discriminação a estudantes negros por professores brancos nas escolas de integração e demonstra como essa discriminação não se limita à forma como os professores tratam seus alunos, mas, também, se estende ao modo como os alunos se veem e orquestram suas atitudes na escola de modo a comprovar a inferioridade atribuída a eles por parte dos professores.

Em uníssono com bell hooks (2003) e ao considerar diversas cenas que presenciei como professora e aluna, posso afirmar que a subestimação da família, escola e outras instâncias da sociedade é o ponto de partida para a desmotivação dos alunos. Com isso, enfatizo a necessidade de desnaturalizar representações que levam à subestimação de modo que se perceba que ser ou não motivado não depende de qualidades inatas, mas, sim, de questões sociais, econômicas e culturais.

Em *Teaching with Poverty in Mind*, Eric Jensen (2009) faz uma radiografia dos efeitos da pobreza sobre os estudantes. O texto é tocante. Nele, o autor mostra, cientificamente, como um ambiente não propício a estudar, a violência e os problemas de escassez de recursos básicos comprometem o desempenho e o interesse de alunos que vivem em condição de pobreza. Esses casos são ilustrados

em *Freedom Writers* (2007) e é uma realidade muito presente entre estudantes de escolas públicas que, como afirma Leffa (2011), são, em grande parte, pessoas de classes desprivilegiadas. Em minha leitura sobre a relação entre escola pública e pobreza, trago considerações sobre a extensão dessa problemática às questões raciais (PEREIRA, 2019), uma vez que nesses espaços predominam não só sujeitos pobres como, também, em sua maioria, negros e pardos, como já discutido aqui. Esses sujeitos, além de todos os desafios advindos de questões socioeconômicas e étnico-raciais, enfrentam a subestimação de uma sociedade que diz que a escola é ineficaz, tendo como argumento a desmotivação quando, na verdade, o faz por uma questão de preconceito. Afinal, há todo um aparelhamento retórico voltado a defender a inferioridade intelectual do negro, como sugere a inexistência de alusões ao conhecimento científico e aos saberes dos povos africanos nos livros didáticos.

Woodson (1990) substancia essa visão ao assinalar que os avanços científicos africanos eram negligenciados e a mesma atitude negativa incidia também sobre a língua falada por comunidades negras e a literatura de matriz africana. Ademais, discute o caráter negativo dos conteúdos de história que se referiam aos negros e o silêncio em relação às técnicas africanas de domesticação de animais bem como nas áreas do Direito, Música e no uso primordial do ferro. Esses silêncios resultam do predomínio de uma autoria franqueada a sujeitos brancos.

A existência de uma episteme branca nos currículos ainda permanece nas escolas, como denota a ausência de conteúdos relacionados à África. Esse predomínio continua a despeito da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura de matriz africana (BRASIL, 2003), e da Lei nº 11.645/2008, que amplia a anterior para abranger também história e cultura indígena (BRASIL, 2008).

Essas considerações levam a pensar sobre como línguas são ensinadas na escola. Tanto em português como em inglês, predomina o ensino da variedade padrão, que, por sua vez, é a falada pelas elites.

Assim, infere-se que a discriminação em relação a como se fala é extensiva a outros preconceitos. Afinal, as variedades eleitas como o ideal o foram por critérios não inerentes à língua, mas atrelados aos sujeitos que a falam. Esse ideal é ensinado e, por isso, de acordo com Jorge (2009, p. 163), nas salas de aula são usados “materiais que ensinam uma variante dessa língua, a língua falada por falantes brancos, de classe média, moradores de grandes centros urbanos e com alto grau de escolaridade”. Essas categorias, não aleatoriamente, convergem com padrões eurocêntricos e ocidentalizados.

No livro *Interchange Intro 1*, quarta edição, um dos livros de inglês de uma das séries mais comercializadas no mundo, há o empenho para representar a diversidade racial, com personagens negros e asiáticos. Todavia, predominam personagens brancos assim como aspectos culturais estadunidenses. A maioria dos textos apresenta tais aspectos e algumas lições são introduzidas com eles, a exemplo da unidade 2, que tem como introdução a atividade que apresenta “Top Six Student Part-Time Jobs in the United States” (RICHARDS, 2013, p. 8); a unidade 4, que tem como introdução a atividade “Music Sales in the United States” (RICHARDS, 2013, p. 22) e apresenta, na sequência, uma atividade que destaca dois músicos estadunidenses; um texto “Stay-at-Home Dads” (RICHARDS, 2013, p. 35) sobre mudanças em famílias estadunidenses em que pais têm ficado em casa para cuidar dos filhos, entre outros exemplos. É evidente a ênfase nos Estados Unidos, não havendo, pelo menos neste livro, nenhuma alusão à Nova Zelândia, por exemplo, terra natal de Jack Richards, ou algum diálogo que seja ambientado na Jamaica, Quênia, Nigéria, Trinidad e Tobago.

O silêncio em relação aos países que estão fora do círculo hegemônico e ocidentalizado é confirmado pelo fato de muitas pessoas desconhecerem países onde o inglês é falado. Uma dessas omissões é Trinidad e Tobago. Estive em Trinidad e Tobago em 2020 e, não raro, ao me referir ao país, emergem reações que denotam seu desconhecimento; perguntas sobre o porquê da escolha de uma viagem para lá diante de outras opções; dúvidas sobre o idioma ali falado.

O mesmo leque de impressões é extensivo a Barbados. O desconhecimento sobre esses países está diretamente associado ao silêncio em relação a eles nas aulas de geografia, história e, também, nas de língua inglesa. Apesar da grande diversidade de países onde o inglês é falado, os desejos e os parâmetros em torno desse idioma continuam orientados para o Norte Global. Com isso, a despeito da abrangência de alcance da língua inglesa, prolifera-se e perpetua-se a soberania dos países hegemônicos, disseminada pelos aspectos culturais, ideológicos, identitários, econômicos e sociais presentes em materiais didáticos.

A neutralidade almejada na produção de tais materiais compactua com a construção de uma noção de língua inglesa como homogênea e atrelada aos polos hegemônicos tidos como referência para ela. Atribuo essa dinâmica de uniformização à produção de livros e outros materiais didáticos por autores filiados a epistemologias do Norte Global, que protagonizam personagens, cenas, lugares e temas atrelados à Europa ou Estados Unidos ou sob as lentes deles, concebidos como modelos.

Em um dos meus artigos (PEREIRA, 2020), discuti um caso emblemático acerca do olhar europeu sobre culturas fora do eixo hegemônico ao analisar uma das lições do livro didático *Breakthrough Plus 2* (CRAVEN, 2012). No livro, em um dos textos, há uma personagem que escreve em primeira pessoa, chamada Jane, uma professora de inglês, oriunda de Newcastle, Inglaterra, que mora em Acra, Gana, na casa de uma mulher chamada Lizzie, que tem cinco filhos. No texto, Jane enfoca as diferenças entre sua cultura inglesa e a vida em Acra com tom de exclamação diante delas, acentuando um olhar exótico. Em um dos trechos, ela, inclusive, menciona: “Às vezes comemos coelho no jantar!”⁴ (CRAVEN, 2012, p. 9, tradução nossa), dando a esse costume culinário um caráter excêntrico. Uso o termo “excêntrico” pela carga semântica que ele traz ao definir o diverso como externo ao centro,

⁴ [No original] “Sometimes we have rabbit for dinner!”

como se o que não pertence a esse fosse tido como o outro, a exceção e, por extensão, o ilegítimo. O olhar de Jane, nessa simples narrativa de um livro destinado a estudantes de nível pré-intermediário de inglês, traduz uma colonialidade que esse material perpetua e naturaliza.

Diante da explanação sobre a presença de uma colonialidade no ensino de inglês, trago algumas propostas de elaboração de materiais didáticos e reconfiguração de currículos em uma perspectiva decolonial.

Propostas para materiais didáticos e currículos em uma perspectiva decolonial

Início esta seção evocando a experiência que tive como professora da educação básica entre 2005 e 2009. Naquela época, tinha em horizonte estratégias, materiais e concepções de ensino que não se afinavam com o contexto da educação básica, o que trouxe diversos desafios que tentei superar com o estudo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental, associados a outras referências. Com base neles, elaborei um módulo de atividades para os dois níveis que lecionava, a saber: a sétima e oitava séries do ensino fundamental II.

Para a elaboração desses módulos, busquei colocar em prática os princípios da abordagem de caráter sociointeracional, preconizada pelos PCN (BRASIL, 1998), enfocando dois tipos de conhecimento, quais sejam: o sistêmico e o de mundo. O primeiro “envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos”. (BRASIL, 1998, p. 29) O segundo, por sua vez, “se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo”. (BRASIL, 1998, p. 29)

Não encontrei nos PCN os caminhos metodológicos para implementação desses princípios, mas conversas com professores que

trabalhavam em escolas que adotavam o sociointeracionismo me orientaram para a aplicação dessa abordagem. Desse modo, elaborei os módulos dividindo-os em quatro unidades, correspondentes às do período letivo, que contemplaram os temas transversais. Assim, o módulo abordou os temas Pluralidade Cultural e Ética na primeira unidade; Saúde e Meio Ambiente na segunda; Trabalho e Consumo na terceira; e Sexualidade na quarta. O desenho das unidades envolvia um texto com temática de relevância social, a respeito do qual havia perguntas para acionar o conhecimento prévio dos estudantes; questões de compreensão desse texto que requeriam conhecimento linguístico e de mundo; atividades voltadas para prática oral com enfoque comunicativo; uma seção voltada para conhecimento sistêmico da língua inglesa no que se refere a tempos verbais e vocabulário, relacionados aos temas da unidade, envolvendo as habilidades de fala, escrita, leitura e, raramente, compreensão oral.

Ao revisar os módulos com as lentes que tenho atualmente, redimensionaria várias atividades. Entre elas, algumas em que, nos exercícios, há palavras não relacionadas aos temas das unidades. Além disso, inseriria mais atividades de produção oral e acrescentaria insumos linguísticos e culturais de países pouco conhecidos onde o inglês é falado como forma de expressar a diversidade desse idioma. Para isso, usaria a literatura e outras mídias, como filmes e músicas. No que se refere ao currículo, aos conteúdos gramaticais (prevalentes em programas das matérias de inglês nas escolas públicas da educação básica), acrescentaria funções atreladas a contextos comunicativos, as chamadas *functions*, para cada unidade; adicionaria uma seção para o estudo de aspectos sistêmicos relacionados com variedades da língua inglesa; usaria mais imagens, textos e outros recursos que estampassem questões sociais, étnico-raciais e de gênero.

Recomendo aos professores em formação e aos já experientes que, mesmo que deem aulas com livros didáticos, elaborem atividades para suplementá-los. Pode parecer desencorajador para os professores usar parte de sua carga horária para elaboração de materiais como os módulos que descrevi. Entretanto, a elaboração desses

materiais poderia promover um ensino mais significativo do idioma, o que ampliaria a motivação dos aprendizes e facilitaria a aprendizagem.

Elenco alguns princípios para elaboração de materiais:

1. Refletir sobre o contexto sociocultural dos aprendizes, preferencialmente, através de pesquisa de campo e aplicação de questionários de sondagem;
2. Elencar temáticas de pertinência social, preferencialmente aquelas relativas ao Sul Global, e que, potencialmente, interessariam a estudantes do nível a que o material se destina e/ou abordam temáticas que dilatam o pensamento crítico e despertam a consciência social;
3. Escolher textos orais e/ou escritos, entre os quais, literários, que contemplem tais temáticas;
4. Selecionar *functions* também relacionadas a essas temáticas para que as atividades contemplem produção e compreensão oral;
5. Destacar tópicos gramaticais que ampliem o conhecimento sistêmico das *functions* e dos textos enfocados. É importante que o insumo gramatical sirva para compreender a língua em seu contexto e potencializar seu uso ao invés de ser concebido apenas como um conteúdo que tem um fim em si mesmo.

Entre os textos que podem ser contemplados, estão os literários, letras de músicas, trechos de *scripts* de filmes, histórias em quadrinhos, propagandas, apenas para citar alguns exemplos. Os argumentos a favor do uso de textos literários se espraiam por motivações relacionadas diretamente à aprendizagem de inglês, a exemplo de aspectos culturais que podem ser acessados nas representações nos textos; e aspectos linguísticos, como o uso de expressões, palavras e estruturas peculiares aos lugares onde esses textos são produzidos. Somam-se a eles os aspectos cognitivos, a exemplo da aquisição de vocabulário, da familiarização com a sintaxe e morfologia do idioma, da ampliação da habilidade de leitura com reflexos em outras habilidades. Além disso, a literatura ensina sobre diversos assuntos e é uma das vias de acesso para a cultura de outros países.

No livro *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters* (PEREIRA, 2019), illustrei como ensinar língua inglesa, tendo em horizonte questões sociais, raciais e de gênero, usando textos literários. Nele, fiz um percurso em textos literários de diversos países, a exemplo da Nigéria, África do Sul, Quênia, Inglaterra, Estados Unidos e Ilhas Salomão, com o intuito de mapear diversos sentidos da educação. Outro propósito foi apresentar procedimentos para o ensino de inglês através da literatura.

A literatura é, indubitavelmente, um recurso profícuo para o ensino de língua estrangeira à luz de diversos temas em uma perspectiva cultural, política, social e racial. Ela oferece uma gama de temáticas que pode refletir os interesses e necessidades dos aprendizes. Considero imprescindível escolher materiais que tenham relação com o contexto sociocultural dos estudantes, mas avalio como igualmente necessário contemplar assuntos que sirvam para ampliar a consciência social e desconstruir mecanismos resultantes de séculos de predomínio de uma lógica colonialista, capitalista, racista, sexista, entre outras. Esses tópicos nem sempre fazem parte dos interesses dos estudantes, mas figuram como importantes para a construção de um mundo com mais justiça social. Destarte, advogo que o ensino deve ser perpassado por propósitos que ampliem os horizontes dos estudantes para inspirá-los a um processo de transformação, em que prevaleçam poéticas de vida não exploratórias e predatórias em relação aos seres vivos em geral, não apenas os seres humanos.

A concepção de poéticas de existência que priorizem as vidas em todas as suas formas converge com preceitos do *Bem Viver*, que, nas palavras de Acosta (2016, p. 24), “é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza.” Os povos aos quais se refere são os indígenas, concebidos pelo pensamento moderno ocidentalizado como não desenvolvidos, mas que, como assinala o autor, nutrem princípios e modos de interação com a Natureza que têm muito a ensinar sobre atitudes não predatórias de coexistência com a pluralidade existente na Terra. Tais atitudes destoam da lógica capitalista, calcada na desigualdade

proveniente da exploração de seres humanos e de outros seres vivos, tendo como princípio o esgotamento dos recursos em nome do lucro e a privação de possibilidades de exercício de uma boa qualidade de vida a favor da precarização dela, que se torna refém do serviço, emprego ou função que a explora.

A imperiosidade do capitalismo, com seus tentáculos em variadas instâncias das sociedades e em tantas partes do mundo, parece um empecilho para a instauração de uma poética mais abrangente do Bem Viver. É animador, contudo, ler as palavras de Acosta (2016) ao afirmar que não é necessário que o capitalismo seja totalmente extinto para que o Bem Viver exista, pois “[v]alores, experiências e práticas do Bem Viver continuam presentes, como tem sido demonstrado ao longo de cinco séculos de colonização constante.” (ACOSTA, 2016, p. 25)

As palavras de Acosta (2016) remetem à sobrevivência dos povos indígenas diante de tantas empreitadas de destruição do meio ambiente e desses povos, cujas existências estão intrinsecamente envolvidas, o que se traduz no lema: seres humanos dependem dos outros seres. Para Aílton Krenak (2020), entretanto, o contrário não é verdadeiro. O ser humano não é indispensável para a biodiversidade e sua interação com ela é a mais maléfica pelo seu potencial de destruição. Nesse ponto, o autor compara o ser humano ao vírus causador do covid-19, vendo o vírus como menos nocivo.

Krenak (2020) parte do mote das discussões sobre a pandemia do covid-19 para mostrar a prioridade atribuída à economia ou ao desenvolvimento em detrimento da vida. Partindo de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, Krenak (2020) destaca desse texto a afirmação de que, para uma sociedade regida pela lógica do mercado, a utilidade de um sujeito está atrelada à sua produtividade. É uma forma de pensar que desmerece, por conseguinte, qualquer modo de existência que não sirva aos interesses do desenvolvimento econômico. É nessa linha de desmerecimento que se encontra o pouco apreço a formas de vida indígenas, que valorizam a interação harmônica com o ambiente, o que leva Krenak (2020) a afirmar que a sua relação

com a Natureza, a forma como interage com ela, é comumente vista sob um prisma negativo.

A imersão na cultura indígena através do estudo do Guarani, da leitura de contos e de um romance de autoria indígena, bem como o acesso a documentários, filmes, reportagens, entre outros, me levou a reverter minha visão sobre os caminhos para a construção de um mundo melhor. Para mim, durante anos de formação orientada pela lógica ocidentalizada do desenvolvimento, este deveria justificar empreendimentos que levassem ao redesenho do meio ambiente. Sempre tive certa sensibilidade em relação à Natureza, mas não em forma de uma consciência que cruzasse hábitos predatórios e pouco afeitos aos cuidados com ela e a necessidade de respeitá-la e tratá-la como uma grande entidade viva da qual faço parte em condição horizontal e, não, hierarquicamente superior.

O senso de superioridade que os seres humanos creditam a si mesmos está diretamente relacionado às epistemologias do Norte ou da modernidade (SANTOS, 2019), das quais se desdobram as lógicas do capitalismo e outros mecanismos de produção de hierarquias. Data do colonialismo a construção de uma retórica de destruição da Natureza em nome do “progresso” e esse empreendimento não teria sido tão exitoso sem a produção de narrativas e epistemologias que justificassem a exploração e a destituição das terras e recursos naturais das comunidades tradicionais. A esse propósito, Chinua Achebe (2000) afirma que uma das estratégias de dominação de um povo consiste em contratar um contador de histórias que construa uma narrativa que justifique tal dominação. A fonte de construção dessas narrativas está em funcionamento há séculos.

No que se refere à exploração do planeta, para Arran Stibbe (2015), unidades lexicais, discursos e histórias podem atuar para a preservação ou a destruição da Natureza, havendo ainda aqueles que são “ambivalentes” (STIBBE, 2015, p. 29), ou seja, que parecem ser voltados para o benefício, mas trazem elementos que nutrem práticas destrutivas. Ele assinala o poder influenciador desses discursos e o predomínio daqueles não benéficos ao planeta.

Textos como o de Arran Stibbe (2015) e Aílton Krenak (2020) denunciam o predomínio de discursos, palavras e histórias que incentivam projetos, sonhos de vida e práticas atreladas ao consumo exacerbado, cujos impactos são devastadores ao meio ambiente de forma permanente. Entre esses impactos, encontram-se a extinção de seres vivos e o aquecimento global. Os resultados da cultura de exploração da Terra podem ser irreversíveis, mas é possível haver mudanças que levem a uma reversão através de exemplos de modos de existência que priorizem a vida ao lucro. É preciso, contudo, aprendê-los e, por esse e outros motivos, advogo por um ensino que aborde temáticas relacionadas a essas questões. Para essa finalidade, há diversos recursos, entre os quais, destaco a literatura.

Como proposta de ensino de inglês através da literatura para ampliar a gama de “discursos benéficos” (STIBBE, 2015, p. 30), abordo, neste capítulo, um texto literário que li quando estive na Nova Zelândia, escrito por um autor indígena da etnia Maori: Witi Ihimaera. O livro, *The Whale Rider* (2008), conta a história de uma encantadora de baleias, Kahu, que dá continuidade a uma linhagem de encantadores. Ela encontra obstáculos para assumir esse papel por ser uma menina, o que desagrada o seu bisavô, chefe de uma comunidade Maori, que a desacredita por não ser do sexo masculino. Kahu chega a ser privada de participar das lições dadas por ele, mas sempre encontra uma forma de assistir a elas. A história possui diversos elementos da cultura Maori e traz exemplos de convivência harmônica entre os Maoris e a Natureza.

O trecho que destaquei do romance poderia ser usado em uma aula de inglês do ensino médio, com duração de 50 minutos, que tenha como um dos objetivos introduzir a turma a reflexões sobre elementos da cosmovisão Maori. Um desses elementos se refere ao respeito à natureza expresso em uma cultura não voltada ao acúmulo, na contramão de paradigmas capitalistas. A aula poderia ser iniciada com uma discussão sobre os efeitos da colonização sobre a Natureza e como eles se desdobram em ações de exploração da Terra. Nesse momento de *brainstorm*, palavras e frases relacionadas

com o trecho a ser lido do romance seriam apresentadas. A apresentação poderia ser acompanhada por estudo de pronúncia e prática oral e/ou escrita. Essa prática consistiria em produzir frases que expressassem opiniões a respeito da relação entre seres humanos e Natureza e as consequências da exploração empreendida pelo colonialismo e capitalismo. Os estágios iniciais da aula poderiam ser acompanhados também de uma discussão sobre a cultura Maori. Como estratégia para acionar o conhecimento prévio, o professor poderia aludir ao filme *Moana*, que apresenta elementos culturais alinhados aos dos Maoris.

Depois de uma apresentação em que haveria engajamento dos alunos, estudo de novas palavras e frases, bem como produção oral e escrita sobre o tema, os alunos leriam o texto, identificando as palavras que já conhecem. Esse procedimento tem o objetivo de dar relevo ao conhecimento prévio, imprimindo um olhar positivo em relação a diferentes repertórios de saberes. Durante e após a leitura, os alunos também seriam convidados a responder a algumas perguntas sobre o texto com enfoque no conhecimento de mundo e no conhecimento sistêmico. Eles também teriam que identificar a reverência às águas e destacar o trecho em que é feita a alusão à não exploração dos peixes e como a palavra que se refere a esse conceito foi formada: “*overfish*”. (IHIMAERA, 1987, p. 58) Com isso, o professor introduziria um conteúdo de conhecimento sistêmico na lição: formação de palavras.

‘Our fishing areas have always been placed under the protective custody of the guardians,’ Koro Apirana said. ‘In their honour we have often placed talismanic shrines. In this way the fish have been protected, attracted into the fishing grounds, and this a plentiful supply has been assured. We try never to overfish for

to do so would be to take greedy advantage of Tangaroa and would bring retribution.’ (IHIMAERA, 1987, p. 58)⁵

O trecho destacado traz um olhar sobre a relação dos Maoris com a Natureza e é representativo de outras etnias indígenas. Como atividades extraclasse usando esse trecho, algumas sugestões seriam a sua tradução intersemiótica para uma representação pictórica que combinaria imagem e palavras; a elaboração de um dicionário ilustrado com a definição de alguns vocábulos para entendimento do texto e o significado cultural deles. Para essas atividades, os estudantes usariam o dicionário impresso ou eletrônico. O professor poderia disponibilizar um glossário também.

Para finalização da aula, o professor perguntaria aos alunos o que eles aprenderam e de que modo os conteúdos enfocados ampliaram a percepção sobre a Natureza e a forma como os seres humanos poderiam ou deveriam se relacionar com ela.

Esse é um exemplo de proposta didática em que seriam enfocados assuntos pertinentes a discussões sob um crivo decolonial. Para Oliveira (2018, p. 102), uma pedagogia decolonial “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas”. Trazer a cosmovisão indígena alia-se a essa perspectiva pedagógica decolonial, pois é, finalmente, trazida para a sala de aula de língua inglesa uma cultura que está na contramão de representações que acentuam o enfoque em conquistas e projetos materiais, regidos por uma lógica capitalista que ignora os impactos no meio ambiente. Além disso, opera-se com esse gesto não só uma

⁵ “‘Nossas áreas de pesca sempre foram colocadas sob a custódia protetora dos guardiões’, disse Koro Apirana. ‘Em sua homenagem, frequentemente fazemos santuários talismânicos. Desta forma, os peixes têm sido protegidos, atraídos para as áreas de pesca, e isso tem garantido um abastecimento abundante. Tentamos nunca pescar em excesso, pois fazer isso seria tirar proveito ganancioso de Tangaroa e traria retorno.’” (tradução nossa)

decolonização de temáticas, mas também de epistemologias, pois se passa a privilegiar uma gama de conhecimentos e cosmovisões que se desviam de uma linhagem eurocêntrica.

O sonho americano ou europeu, afinado com a colonialidade do ser, ainda pode ser flagrado em livros didáticos e outros materiais usados nas aulas e, por isso, estratégias como o uso de textos literários com enfoque em culturas indígenas podem abrir “fissuras” (WALSH, 2018, p. 82) na presença voraz dessa colonialidade. Nesse sentido, imprimir essas reflexões em um texto acadêmico também é uma forma de condecorar as epistemologias do Sul ou aquelas que não se alinham com a “ordem eurocêntrica de conhecimento” (KILOMBA, 2019, p. 53) que tem como interface exercícios de autoridade da “branquitude”. (KILOMBA, 2019, p. 53) É urgente colorir a produção acadêmica de conhecimento e estratégias de ensino de forma *pluricromática*.

Wrapping up

A guisa de conclusão, reitero a importância de abordar temáticas e conteúdos que tenham relevância social, cultural e política nas aulas de inglês, desencapsulando currículos e materiais didáticos de fórmulas uniformizantes, calcadas na colonialidade, que perpetuam uma noção de língua inglesa destoante da sua pluralidade. Para isso, a literatura e outras artes são recursos que podem descortinar modos de vida que levem a aprendizagens e, em especial, a desaprendizagens de paradigmas afeitos a um projeto de conceber essa pluralidade sob lentes invertidas, que refletem no outro a imagem de si. Nisso reside a necessidade de prismas que levem a ver além, mas ver também o que está no entorno, valorizando conhecimentos e cosmovisões não contempladas pelas epistemologias do Norte, ou até observadas, mas caracterizadas como inválidas ou inferiores.

Por isso, o ato de aprender, em aulas que se proponham a decolonizar, deve passar pelo processo de desaprendizagem. Tal processo é profícuo e efetivo, porque promove não só o ato de aprender, mas, também, de se emancipar do que Bob Marley chamou de *mental slavery* (escravização da mente). Tal escravização é agravada pela ausência de consciência de que ela existe e atua na naturalização das opressões e hierarquias entre conhecimentos e saberes. Assim, defendo a importância de desvelar construtos da colonialidade através da “conscientização” que, nas palavras de Freire (2011, p. 32), traz a “possibilidade de inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. Essa tarefa é desafiadora, mas é, proporcionalmente, emancipadora e necessária para a construção de uma sociedade que tenha por lema a defesa da vida dos seres em geral e de formas de existir não predatórias.

Referências

- ACHEBE, Chinua. *The Education of a British-Protected Child: Essays*. New York: Anchor Books, 2009.
- ACHEBE, Chinua. *Home and Exile*. New York: Anchor Books, 2000.
- ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The Danger of the Single Story*. TEDGlobal 2009, [S. l.], 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 2 jan. 2021.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União, Brasília*, 2008 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007.

Comercial English Live: “Tchitcher”, com Tatá Werneck. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L9COqmLZwm0>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CRAVEN, Miles. *Breakthrough Plus 2*. Oxford: MacMillan Education, 2012.

EF English Proficiency Index. Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em 13 jan. 2021.

ESCOLAS da rede pública atendem mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio, aponta IBGE. *G1*, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FREEDOM Writers. Direção: Richard LaGravenese. EUA: Paramount Pictures, 2007. (122 min).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora APUC-RIO: Apicuri, 2016.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, Bell. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York and London: Routledge, 2010.

HOOKS, Bell. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York: Routledge, 2003.

HUGHES, S. A.; PENNINGTON, J. L. *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2017.

IHIMAERA, Witi. *The Whale Rider*. North Shore: Raupo, 2008.

JENSEN, Eric. *Teaching with poverty in mind what being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2009.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

KACHRU, Braj B. World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*. Vol. 9. No. I, 1990. p. 3-20.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 04, p. 539-550, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>. KRENAK, Ailton. *O Amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAGRAVENESE, Richard. *Freedom Writers*. Paramount Pictures, 2007.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-53.

MOTA PEREIRA, Fernanda. From Non-Cultural to Intercultural Principles: A Proposal for English Classes in Brazilian Public Schools. *Intercultural Education*, v27, n. 6, p. 577-586.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.

- PEREIRA, Fernanda Mota. Práticas Pedagógicas Decoloniais no Ensino de Língua Estrangeira através da Literatura e Outras Artes. In: *Anais do I Seminário de Linguagens do IFBAIANO (SELIF)*. Governador Mangabeira: IFBAIANO, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/selif2020/275894-PRATICAS-PEDAGOGICAS-DECOLONIAIS-NO-ENSINO-DE-LINGUA-ESTRANGEIRA-ATRAVES-DA-LITERATURA-E-OUTRAS-ARTES>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 11-117, abr. 2004.
- RICHARDS, Jack. *Interchange Intro*, 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fim do Império Cognitivo: a Afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- STIBBE, Arran. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. New York: Routledge, 2015.
- THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. London: James Currey, 2011.
- WALSH, Catherine. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (ed.). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018. p. 81-98.
- WOODSON, Carter G. *The Mis-Education of the Negro*. Trenton: Africa World Press, 1990.

Pedagogias decoloniais como alternativa à colonialidade dos métodos

Warming up

No programa do componente curricular Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, uma das palavras presentes na ementa e no conteúdo programático é método. Não é de forma aleatória que esse assunto tem certo destaque. Ainda é muito comum professores e alunos serem interpelados quanto ao método adotado nos espaços onde, respectivamente, ensinam e aprendem inglês. Se outrora havia a crença em um método específico, atualmente existe a orientação para uma variedade de estratégias e princípios que se traduzem em ecletismo (BROWN, 2007) ou em pós-método. (KUMARAVADIVELU, 2003)

Para Kumaravadivelu (2003), o conceito de método como um conjunto de orientações teóricas que guiam uma composição de práticas tem uma história que se confunde com o início do ensino de línguas. Não é difícil imaginar a convergência entre essas duas histórias, pois é natural que incida sobre as mais diversas ações a pergunta sobre como se chegou a elas, ou seja, que método se utilizou para obter resultados. No que se refere à história dos métodos, contudo, observo que, por muito tempo, a resposta parecia ser encapsulada em uma fórmula sem atenção para a diversidade de perfis dos aprendizes. Tal atenção, por sua vez, é um dos pontos fulcrais da filosofia de Paulo

Freire (2011), que tem como princípio a imersão no pano de fundo sociocultural dos alunos para que, a partir desse conhecimento, seja engendrado o currículo a ser ensinado, como já mencionei no capítulo anterior.

Neste capítulo, suscito uma discussão sobre a centralidade de procedimentos e estratégias alheios à realidade sociocultural dos alunos em nome de uma pretensa fórmula universal de ensino ou o que é possível denominar colonialidade dos métodos. (KUMARAVADIVELU, 2003) Tenho como objetivo trazer considerações sobre como ela se presentifica em salas de aula de língua inglesa a partir das minhas experiências como professora, em uma mirada autoetnográfica, e de um referencial teórico que contempla a temática, abrangendo um percurso sobre os principais métodos que fazem parte da história do ensino de língua inglesa e uma proposta de pedagogia decolonial. (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018) Nesse quesito, assinalo que tenho, em horizonte, princípios afinados com o contexto brasileiro e, mais especificamente, baiano.

A colonialidade dos métodos na sala de aula de língua inglesa

Alguns livros teóricos do campo do ensino de língua inglesa que figuram como referências na área, a exemplo de *Teaching by Principles* (BROWN, 2007) e *Techniques and Principles in Language Teaching* (LARSEN-FREEMAN, 2010), atribuem aos métodos um protagonismo. Não obstante a segurança que um conjunto pré-definido de procedimentos possa trazer para professores, especialmente os iniciantes, o estabelecimento de métodos e a sua aplicação sedimentam um projeto de colonialidade. (KUMARAVADIVELU, 2003)

A colonialidade dos métodos reside em alguns aspectos elencados a partir da leitura do texto de Kumaravadivelu (2003). Um deles é o caráter uniformizante que eles enunciam, pois, ao serem

engendrados, se destinam a serem aplicáveis nos mais diversos contextos, independentemente da diversidade encontrada em salas de aula, tanto em relação aos diferentes perfis dos alunos quanto ao colorido dos panos de fundo social e cultural. Um princípio desse projeto é a pauperização dos conteúdos, que orientou a proposta de ensino nas ex-colônias com aulas voltadas a preparar os alunos a atingirem níveis que os capacitassem ao exercício de ofícios de menor prestígio. Outro projeto é o de homogeneização, implícito na composição de fórmulas, ou seja, um conjunto pré-estabelecido de procedimentos concebidos como aplicáveis a todos os contextos, sem levar em conta as idiossincrasias que os marcam. Nesse sentido, como afirma Kumaravadivelu (2003), os métodos também são produtores de marginalidade, pois não contemplam elementos expressivos dos povos que foram submetidos ao colonialismo. O autor alude, inclusive, ao silenciamento imposto a propostas metodológicas dissonantes do projeto colonialista. (KUMARAVADIVELU, 2003)

Em minhas experiências como professora de inglês, por vários anos realcei os métodos de ensino, especialmente o Método Comunicativo. Neste, uma ênfase na competência comunicativa, no caráter funcional da língua, na fluência e na atenção não excessiva à acuidade, no uso de situações que espelhem a realidade, entre outros aspectos mencionados por Douglas Brown (2007), se mostrava convincente e me levava a focar esse método, muito presente nos cursos de “treinamento” de professores que eu frequentava.

Quando os alunos não se adequavam a esse método, considerava que eles estavam deixando de cumprir com suas atribuições como estudantes, pois acreditava que nada havia de errado com o método adotado, já que a maioria parecia aprender com aulas ministradas quase totalmente na língua alvo, com contextos comunicativos que convidavam a constantes situações de interação e com pouca atenção a aspectos gramaticais. Eu estava sob o efeito da colonialidade que incide ao se pensar que professores e estudantes têm que se adequar à proposta de ensino, e não o contrário. Atribuía aos processos de aprendizagem uma universalidade quimérica, que ressoa das

epistemologias do Norte, que, por sua vez, se alicerçam nos preceitos da ciência em uma acepção moderna.

Para Santos (2019), as epistemologias do Norte têm como uma das suas características o “universalismo”. (SANTOS, 2019, p. 24) O universalismo, nas palavras de Santos (2019, p. 24), é “entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto”. Essa é uma problemática que diz respeito à colonialidade dos métodos, em que se imagina um ideal de aluno que nem sempre corresponde ao colorido da realidade da sala de aula. Assim, é comum nas aulas o estabelecimento de padrões que, ao não se alinharem com os perfis dos alunos, resultam em práticas de reprovação e exclusões, compondo algo que pode ser qualificado, por analogia, com o que Santos (2019) denomina “linha abissal”. (SANTOS, 2019, p. 24) Essa linha separa o que é concebido como modelo do que é visto como exceção ou antitemodelo, correspondendo ao que é metropolitano e colonial, respectivamente. Assim, para Santos (2019, p. 25),

As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento. Na mesma medida, o Sul, ou seja, aquilo que fica do ‘outro’ lado da linha, é entendido como sendo o reino da ignorância.

É possível estender a analogia da relação de soberania autoconstruída das epistemologias do Norte diante das do Sul àquela entre academia e escola, ou entre pesquisas, bem como teorias acadêmicas e saberes engendrados por professores a partir de suas práticas, constituindo uma dicotomia entre teoria e prática. (BROWN, 2007) Não é comum ver pessoas que desejam aprender sobre ensino buscarem como fonte de saber professores que vivenciam a realidade de sala de aula e, portanto, têm um conhecimento pautado na experiência.

Isso se reflete, por exemplo, na pouca atenção dada à vivência no contexto escolar durante as licenciaturas, em que o conhecimento teórico é priorizado e sobram apenas os anos finais da graduação para a imersão nas escolas.

O predomínio da teoria em detrimento da vivência nas escolas durante cursos de licenciatura é representativo do enfoque dado ao conhecimento sob uma ótica cientificista, orientada pelo rigor metodológico e a legitimidade das teorias estudadas. Ao lado dele, reside o cultivo do intelecto em contraposição a saberes e experiências resultantes da interação em contextos diversos, da oportunidade de experimentação de diferentes emoções e desafios, em uma clara divisão entre intelecto e corpo, que se arvora na imagem do intelectual/acadêmico como aquele que se isola da realidade social para observá-la com distanciamento.

Tal distanciamento é, muitas vezes, sinônimo de alienação quanto à realidade social. Por esse motivo, não é raro encontrar situações em sala de aula de inglês ou de outras disciplinas em que os alunos apontam para a discrepância entre o que aprendem e os contextos dos quais fazem parte. Jorge (2009) assinala tal discrepância. De acordo com a autora (JORGE, 2009, p. 165),

Muitas vezes, as escolas desconhecem a condição de ser jovem, negro, trabalhador, pai, mãe e tantas outras marcas das identidades de nossos educandos. Esse desconhecimento pode ser evidenciado na estruturação dos currículos, na escolha de materiais didáticos, nas imagens trabalhadas nas aulas, no funcionamento da escola, na seleção de temas e conteúdos etc.

O desconhecimento da realidade sociocultural dos alunos se reflete nas escolhas metodológicas com implicações não só para as estratégias usadas nas aulas de inglês, mas para os conteúdos também. A autora supracitada alude, por exemplo, ao ensino do “famoso verbo *to be*, listas de palavras que precisam ser traduzidas e memorizadas,

e outras práticas distantes das realidades socioculturais dos nossos educandos” (JORGE, 2009, p. 165), e acrescenta que, mesmo quando os professores são guiados por propósitos mais comunicativos, “trabalham com temáticas muito distantes das necessidades de seus alunos”. (JORGE, 2009, p. 165) Uma das consequências dessas discrepâncias é o que alguns professores leem como desinteresse e que Jorge (2009) lê como resistência por parte dos alunos por não conceberem a escola como um espaço onde se sentem contemplados como “sujeitos socioculturais”. (JORGE, 2009, p. 166)

As considerações de Jorge (2009) evocaram minhas memórias como estudante da educação básica, quando tentava encontrar sentido em lições de várias disciplinas e, nas aulas de inglês, especificamente, buscava insumos que me levassem a falar a língua, o que só foi alcançado quando comecei a estudar em um curso livre. As aulas de gramática e leitura alimentavam o meu conhecimento linguístico que eu aproveitava para o desenvolvimento da competência comunicativa, enfocada nesse curso. Se não o frequentasse, provavelmente aquelas lições serviriam tão somente para tentar compreender os textos dos exames de vestibular. Nesse tocante, inclusive, é válido acrescentar que, nas aulas, nunca ficou claro o propósito de aprender inglês e alguns dos objetivos de estudá-lo eram, por vezes, acessados em propagandas televisivas, que enfatizavam o caráter utilitário do idioma, resumidos no que é apresentado por Jorge (2009, p. 163), a saber: “obtenção de emprego, viagem internacional, aprovação no vestibular”.

Embora os argumentos citados pela autora como comumente presentes nas aulas de inglês sejam fortes, eles nem sempre são convincentes e, sobretudo, não abordam “as possibilidades da educação plena do indivíduo, que podem ser propiciadas e potencializadas pelo contato com a LE.” (JORGE, 2009, p. 163) Em consonância com Jorge (2009), minha experiência como aprendiz de inglês descortinou visões de mundo e formas de interação com o outro que jamais seriam acessadas se eu tivesse me mantido monolíngue. Devo mencionar, ainda, os reflexos em minha autoestima quando consegui me comunicar em um idioma que parecia tão alheio à minha realidade e tão complexo.

Assim, em uníssono com Jorge (2009, p. 163), assinalo a importância de considerar o “caráter educativo” de aprender esse idioma pelo que ele pode oferecer em termos de acesso à pluralidade cultural que, de modo especular, leva a um olhar sobre o próprio contexto do qual se faz parte e sobre si. A autora reforça esse argumento com outros, entre os quais, destaco a alusão ao acesso à literatura e outras artes, bem como a diferentes modos de existência. Com base nas pesquisas que desenvolvo há alguns anos sobre ensino de língua estrangeira através da literatura, articulo esses dois propósitos ao assinalar que, através da literatura, é possível ter acesso a essas existências plurais. É preciso, contudo, que ela não reforce estereótipos ou representações reducionistas das culturas que circunscrevem a língua inglesa. Por esse motivo, é imprescindível estar atento para a colonialidade das escolhas feitas para as aulas de inglês, e isso envolve, também, decolonizar estratégias.

Um caso muito emblemático dos riscos de imprimir uma visão de colonialidade nas aulas ocorreu quando me propus a conduzir algumas oficinas de língua inglesa sobre Direitos Humanos em uma escola pública da cidade de Salvador, Bahia. Naquela ocasião, tive o intuito de decolonizar a premissa de que a língua deve ser ensinada apenas com propósitos de conhecimento sistêmico e prática linguística e/ou comunicativa, tendo em tela o objetivo de abordar um conteúdo de relevância social. Eu imaginava que os alunos deveriam ter acesso à “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, como se esses fossem ou pudessem ser universais. Com isso, desconsidere a realidade socioeconômica, histórica e cultural dos alunos, que moram em comunidades marcadas por índices elevados de violência. Ao iniciar as oficinas, ignorando tal contexto, propus a leitura em inglês e discussão dos artigos da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. A resposta da turma foi a refutação da existência do que preconizam os artigos com base no que vivenciavam em suas comunidades. Diante dessa discrepância, alguns participantes começaram a se distanciar das atividades propostas, pois a minha atitude inicial foi de ratificação dos artigos. Se essa experiência tivesse sido guiada por lentes decoloniais, ao invés de partir de minhas crenças, teria

tido um momento para conversar e entender os contextos aos quais os alunos pertenciam e, a partir disso, proporia uma reescrita dos artigos usando a forma negativa ou afirmativa, a depender de como os alunos concebiam os conteúdos desses. O caráter “universal” dos Direitos Humanos foi problematizado por estudantes do ensino fundamental 2 em uma atitude crítica, aprendida a partir de lições de vida com as quais aprendi muito.

Relato essa experiência, desnudando minha colonialidade, como exemplo do que pode acometer professores que, alheios às realidades de seus alunos, incorrem na armadilha de achar que eles se adequam a modelos, concepções e visões de mundo pré-existentes nas cartilhas subjacentes a textos, práticas e métodos, como requerem as epistemologias do Norte Global. Mesmo já sendo leitora de Paulo Freire, desconsidere um passo imprescindível ao começar uma aula: conhecer os alunos e discutir os propósitos das aulas.

Essa e outras experiências me levaram a abordar *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2011) nas aulas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, refletindo sobre como implementar princípios que instilem o pensamento crítico, reforcem a relação entre ensino e pano de fundo social dos aprendizes, promovam leituras de mundo e uma participação mais efetiva dos alunos no processo de aprendizagem. Um dos desafios dessa proposta pedagógica é manter o foco no ensino da língua também em seu caráter sistêmico, pois é tentador aderir a uma abordagem temática do ensino de inglês e não promover oportunidades de desenvolvimento das habilidades e competências para usá-lo. Por esse motivo, em 2019, publiquei um livro em que apresento estratégias de ensino de inglês através da literatura com enfoque em questões sociais, raciais e de gênero, entre as quais figuram procedimentos e atividades que contemplam a compreensão e produção no idioma. (PEREIRA, 2019)

Como em outros aspectos da vida, no campo do ensino, é fundamental encontrar um equilíbrio nos propósitos e propostas pedagógicas de modo que elas não espelhem apenas as crenças do professor ou atendam a princípios distanciados da realidade sociocultural dos

alunos. Por vezes, a busca por esse equilíbrio se traduz na ânsia de encontrar um método efetivo. (PEREIRA, 2017) Essa busca pelo método efetivo é ilustrada por Douglas Brown (2007), que apresenta, em uma sequência temporal, a ascensão e queda dos métodos, a começar pelo Método Clássico, que passou a ser chamado Método de Tradução e Gramática a partir do século XIX, voltado para a educação de quem almejava ser uma pessoa “erudita”¹ (BROWN, 2007, p. 18, tradução nossa) ou pretendia ter “proficiência em leitura”.² (BROWN, 2007, p. 18, tradução nossa) Nesse método, há ênfase na memorização de palavras sem que entre elas exista uma relação semântica, somada a um conjunto de regras gramaticais, tradução de frases aleatórias e uso de textos que não apresentam um conteúdo relevante para o tecido social que envolve o aprendiz.

O método seguinte, descrito por Brown (2007), é o Método de Série, criado por François Gouin a partir de suas experiências como estudante de alemão. Ao fazer auto-observações, percebeu que a mera memorização de palavras e o estudo da estrutura da língua não eram suficientes para se comunicar no idioma. Ele notou, contudo, que seu sobrinho de três anos conseguia falar com fluidez e fez observações até chegar à conclusão de que “[a]prender é primariamente uma questão de transformar percepções em concepções”. (BROWN, 2007, p. 20, tradução nossa) Essa conclusão está na base da configuração de métodos posteriores que aboliram a prática de intermediar o processo de aprendizagem pela língua materna e o aprendizado de tópicos gramaticais, se consolidando, assim, como um método que tem como um dos seus procedimentos usar “uma ‘série’ de frases conectadas que são fáceis de perceber”.³ (BROWN, 2007, p. 20, tradução nossa)

¹ [No original] “Scholarly”

² [No original] “Reading proficiency”

³ [No original] “a ‘series’ of connected sentences that are easy to perceive.”

O método configurado por Gouin foi ofuscado por um de maior ressonância: o Método Direto. Apesar dos aspectos que têm em comum, a exemplo da aproximação entre a forma como se aprende uma primeira língua e uma estrangeira, o Método Direto se sobressaiu. Alguns dos princípios desse método são extensivos a outros, a exemplo do Audiolingual e do Comunicativo. Entre eles, destaco o uso exclusivo da língua alvo, de palavras e frases que pertencem a um contexto de uso e o ensino indireto da gramática. (BROWN, 2007)

Na transição do Método Direto ao Audiolingual, houve um retorno ao ensino de gramática e leitura em virtude de alguns obstáculos referentes, por exemplo, à quantidade de alunos por sala e ao preparo dos professores. Brown (2007) relata que houve certo sucesso do Método Direto na Europa, em contraste com os Estados Unidos, devido à facilidade de ter professores nativos e à proximidade com os países onde as línguas são faladas. Também por causa de aproximações geográficas, as oportunidades de praticar o idioma são maiores. Com o advento da Segunda Guerra Mundial, emergiu o Método Audiolingual, designado para capacitar soldados que iriam aos campos de batalha a entender seus inimigos. Arvorado no behaviorismo, esse método era sedimentado no preceito da repetição até a internalização de padrões linguísticos, como frases pré-estabelecidas e, entre outros aspectos, o uso de *drills*, bem como a ênfase na acuidade e na pronúncia. (BROWN, 2007)

As considerações de Douglas Brown (2007), embora esclarecedoras e muito válidas, cartografam uma história dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, direcionando suas lentes, exclusivamente, para o contexto dos Estados Unidos e Europa, ou seja, regiões pertencentes ao Norte Global. Não há alusões, neste capítulo dedicado aos métodos, a outros países onde também há o ensino de língua estrangeira e não é mencionada a aquarela de possibilidades metodológicas que emerge quando são contempladas diferentes epistemologias, já que a forma de conceber o aprendizado e alcançá-lo se diferencia a depender do lugar. Assim, embora a noção de aplicabilidade universal seja um fator inerente à definição de método, não

se deveria esperar que a resposta a ele fosse a mesma em contextos marcadamente diferentes com concepções plurais de interação e de princípios sobre o que é aprender. Somados a essa desconsideração em relação à diversidade, há procedimentos relacionados a alguns métodos que ampliam ainda mais o distanciamento entre o aprendiz e a língua alvo. Um desses aspectos é o monolingüismo.

Em salas de aula de língua inglesa em cursos livres, que seguem métodos como o Audiolingual e o Comunicativo, apregoa-se o uso exclusivo da língua alvo. Esse monolingüismo, para usar um termo de Kumaravadivelu (2003), não dá espaço à língua materna dos aprendizes. Com isso, perde-se um importante potencial de identificação dos estudantes com as aulas, havendo, inclusive, reflexos negativos no processo de aprendizagem para alunos cujas crenças sobre como se estuda uma língua estrangeira não suportam o procedimento de imersão no idioma sem a intermediação de técnicas como a tradução ou o estudo de alguns insumos do conteúdo em língua materna.

No que se refere à educação básica, o que ocorre é o oposto. Em especial em escolas públicas, não conheço muitos exemplos de experiências de ensino voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa e com aulas ministradas na língua alvo. Respaldo essa percepção ao aludir ao texto de Schmitz (2009), que observa a ênfase na leitura em detrimento de outras habilidades na educação básica em escolas públicas. O autor assinala que mesmo a leitura não é uma habilidade fácil de ser ensinada e aprendida quando o objetivo é ler textos para depreender sentido deles. Observo, ainda, que há situações em que o ensino de leitura se orienta pela escolha de textos cujo sentido é secundário diante do tópico gramatical que eles ilustram, como se os textos servissem meramente à aplicação do estudo sistêmico do idioma. Além disso, a ênfase exclusiva na leitura priva os alunos do desenvolvimento de outras habilidades, que poderiam ser contempladas de forma integrada.

A esse respeito, Schmitz (2009) ressalta que, mesmo nas aulas destinadas à leitura, é possível inserir atividades que envolvam outras habilidades, incluindo a de produção oral. Como exemplo,

ele apresenta uma atividade em que o professor usaria perguntas em inglês sobre um texto. O inglês poderia ser usado também para alguns comandos e cumprimentos, dando a possibilidade para que os alunos respondam em inglês ou português. (SCHMITZ, 2009) Assim, “[o]uvindo inglês, aos poucos, os discentes vão ganhar coragem para perguntar e comentar nessa língua”. (SCHMITZ, 2009, p. 16) O autor reconhece a dificuldade de contemplar as quatro habilidades no ensino de inglês devido à carga horária reduzida e à ênfase em leitura existente nas provas de seleção para ingresso nas universidades. De acordo com ele, “o vestibular determina em grande parte o conteúdo programático da escola secundária. Se o vestibular cobrasse a compreensão auditiva e a habilidade da fala em língua estrangeira, sem dúvida, as escolas públicas e particulares mudariam os seus objetivos de ensino.” (SCHMITZ, 2009, p. 18)

A relação entre o ensino de língua inglesa e os objetivos das provas de seleção para ingresso em universidades denota uma concepção de educação como um fim em si mesmo, sem que exista um sentimento de satisfação ou de percepção do enlace entre aprendizado e vida. É como se estudar tivesse como finalidade atingir os estágios nos níveis educacionais, tendo como meta final o mercado de trabalho. Com isso, noto que falta uma atenção maior ao objetivo de aprender pelo prazer promovido pelo conhecimento, o que bell hooks (2010, p. 7, tradução nossa) nomeia como “batida do coração”⁴ ou “desejo de saber”.⁵ Esse desejo de saber, que amplia as visões de mundo, gera emoção, promove a empatia, reveste opiniões de argumentos bem sedimentados e não apenas pautadas em impressões e traz a possibilidade de conhecer outros contextos, deveria ser parte da agenda da escola. Com isso, conseqüentemente, haveria uma maior motivação resultante da consciência sobre os propósitos de aprender, que não seria engendrada por conteúdos desconectados da vida.

⁴ [No original] “heartbeat”

⁵ [No original] “the longing to know”

No que se refere às aulas de inglês, aprender as regras de formação de frases no presente simples, por exemplo, sem usá-las para se expressar, mas, sim, apenas para praticar regras gramaticais, drena o potencial da língua estrangeira de ser uma ponte para a autoexpressão, a compreensão sobre a própria língua e o conhecimento de mundos. O uso de um método que se aproxima do Método de Tradução e Gramática no ensino de inglês na educação básica, especialmente em escolas públicas, se reflete no baixo índice de proficiência no país (EF English Proficiency Index, 2020) e traz impactos também à formação inicial e continuada de professores de inglês.

A existência de uma tradição de ensino de inglês alinhada com o método mencionado é traduzida em um desencorajamento para implementar estratégias diferentes de ensino. Esse desencorajamento é ampliado diante da baixa carga horária dedicada ao planejamento das aulas, que, se fosse maior, poderia contemplar pesquisas e cursos de atualização. Além disso, não há uma política ampla e consistente de formação continuada de professores que assegure, por exemplo, licenças destinadas a cursos de aprimoramento associados a projetos que tivessem reverberações imediatas na sala de aula. Mesmo no acompanhamento pedagógico, em muitas escolas, o coordenador de área nem sempre tem formação no campo específico de ensino de língua estrangeira e/ou tem proficiência nela.

Apesar dos desafios enfrentados pelos professores, ressalto que é possível usar estratégias que ampliem o potencial de aprendizagem dos alunos. Para isso, um requisito importante é conhecer seus perfis através de uma sondagem sobre seus estilos e necessidades. Essa sondagem afina-se com a proposta de *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2011) afirma que o professor deve fazer um trabalho de pesquisa de campo sobre a identidade cultural da comunidade em que atuará para, então, definir o currículo. Acrescento que é igualmente importante conhecer os sujeitos que fazem parte do contexto de ensino para ter um olhar sobre como compartilham saberes. Em uma sala de aula de língua inglesa, é salutar perguntar os interesses dos alunos, suas expectativas em relação à educação, como aprendem, que estratégias

usam e como concebem o processo de aprendizagem, se esse é calcado em práticas dialógicas ou expositivas e através de estratégias reflexivas ou mecânicas. As respostas a essas questões terão relação com as representações que os sujeitos têm sobre ensino e aprendizagem e auxiliarão a aprimorar as estratégias usadas em sala de aula e a (re) dimensionar conteúdos abordados.

Ao transubstanciar pontes metafóricas entre escola e sociedade em práticas críticas, reflexivas e transformadoras, o professor opera um desvio em relação ao método. Uma das características do método é a combinação de procedimentos orientados por objetivos e abordagens teóricas que, para funcionarem, não dão margem a redimensionamentos. Um exemplo clássico é o Método Audiolingual, que segue premissas bem definidas em tom prescritivo. A necessidade de considerar as idiossincrasias do contexto em que o ensino ocorre fez emergir a Pedagogia do Pós-Método. (KUMARAVADIVELU, 2003) Essa pedagogia é uma resposta aos efeitos de “marginalidade”⁶ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 545, minha nossa) causados pelo método. Tal pedagogia tem como princípio contemplar as demandas do contexto em que é aplicada, problematizar a dicotomia entre teoria e prática e ressaltar o caráter político da educação. Para isso, ela se apoia em três parâmetros, o da particularidade, praticabilidade e possibilidade, bem como em macroestratégias. (KUMARAVADIVELU, 2003)

No que se refere aos parâmetros, embora pareçam independentes, eles se inter-relacionam. O parâmetro da particularidade implica que as estratégias usadas em sala de aula devem contemplar as especificidades do contexto social e cultural dos alunos. O da praticabilidade, por sua vez, sinaliza para a condição do professor como agente reflexivo de sua prática e produtor de uma “teoria pessoal da prática gerada pelo próprio professor”⁷ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544, tradução nossa), problematizando, com isso, a dicotomia

⁶ [No original] “marginality”

⁷ [No original] “personal theory of practice generated by the practicing teacher”

entre teoria e prática, em que a teoria é produzida por teóricos para que seja implementada pelos professores. O da possibilidade, por fim, tem ressonância da epistemologia freireana e enuncia a relação entre sala de aula e o entorno social, voltado a despertar o pensamento crítico sobre mecanismos e fenômenos sociais que atuam na aprendizagem, acentuando o caráter político do ensino.

Entre os parâmetros, destaco o da possibilidade em virtude da sua pertinência para o contexto brasileiro, substanciada pela premissa de que “experiências vividas [dos aprendizes], motivadas pelos seus *backgrounds* socioculturais e históricos, deveriam ajudá-los a se apropriar da língua inglesa e usá-la em seus próprios termos de acordo com seus valores e visões”.⁸ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544, tradução nossa) Ao notar a ênfase em tópicos gramaticais e o predomínio de representações nos livros didáticos que não envolvem elementos culturais do Brasil, não é difícil entender a falta de identificação de alguns estudantes em relação ao que aprendem nas aulas e o consequente desinteresse. É igualmente fácil constatar a matriz da dissociação entre aprendizados e projetos de transformação individual e social.

Uma alternativa para estabelecer uma ponte entre vivências em sala de aula e fora dela sem deixar de contemplar temáticas que imprimam um sentido de alteridade é partir de insumos culturais de países onde o inglês é falado e que se aproximam mais da realidade sociocultural brasileira, ou seja, insumos situados no Sul Global. Entretanto, o que se faz nas aulas de inglês é, comumente, o oposto disso. Nelas, predominam representações estadunidenses e britânicas nos livros e o uso de estratégias que não favorecem a interação e a construção colaborativa de saberes e práticas do idioma, acentuando um senso de individualismo e, por vezes, até mesmo de competitividade, que

⁸ [No original] “their lived experiences, motivated by their own sociocultural and historical backgrounds, should help them appropriate the English language and use it in their own terms according to their own values and visions.”

facilmente se instaura devido ao quadro social brasileiro marcado pelo sistema capitalista.

Apesar de haver uma gama de representações no ensino que contempla conteúdos do Norte Global, é possível colocar em prática princípios que subvertem o enfoque nesse polo. Um caminho viável é desconstruir a supremacia dos métodos e aderir à pedagogia do pós-método, alicerçada nos três parâmetros já mencionados. Para colocá-los em prática, Kumaravadivelu (2003) propõe macroestratégias, que figuram como estratégias de caráter amplo sem teor prescritivo e sem imprimir uma concepção unívoca de ensino e aprendizagem. Entre elas, destaco a contextualização e relevância social do conteúdo linguístico ensinado, bem como a noção de que estudantes são “informantes culturais”.⁹ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 546) Um ponto crucial nas macroestratégias é não preceituar como elas serão aplicadas, mas reunir princípios que tornam as aulas significativas, com participação ativa dos alunos para que se tornem mais críticos e conscientes de sua realidade social. As macroestratégias e os parâmetros confluem com os princípios de uma pedagogia decolonial. (OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018)

Pedagogia decolonial como alternativa à colonialidade dos métodos

As palavras de Catherine Walsh (2018), no capítulo dedicado, entre outros temas, a Pedagogias Decoloniais, definem uma pedagogia que anuncia uma concepção de decolonialidade. É interessante observar que a autora busca em Freire tal concepção:

Pedagogia é entendida aqui no sentido estabelecido por Paulo Freire, que é uma metodologia essencial e indispensável

⁹ [No original] “cultural informants”.

alicerçada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas. É nos contextos social, político, epistêmico e existencial de luta que ‘líderes e povos, mutuamente identificados, criam juntos as linhas diretivas de sua ação [educacional, política e de libertação]’, disse Freire. Como argumentei em outro lugar, as lutas sociais para Freire são cenários pedagógicos de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação.¹⁰ (WALSH, 2018, p. 88, tradução nossa)

A tônica decolonial reside na relação com o pano de fundo social sem negligenciar o plano individual e presume uma inclinação às des/reaprendizagens necessárias para a desconstrução de paradigmas das epistemologias e metodologias do Norte Global, que orientam, há séculos, os processos legitimados de construção de saber. A atenção ao pano de fundo social é uma questão cara à decolonialidade e está em afinação com o pensamento freireano. Walsh (2018), contudo, aborda as considerações de Linda Tuhiwai Smith sobre as ressonâncias da filosofia freireana que falham em contemplar epistemologias cunhadas por grupos minoritarizados. Essa visão é endossada por Sandy Grande, para quem, conforme Walsh (2018, p. 89, tradução nossa), “as formulações e pressupostos teóricos dessa pedagogia permanecem ocidentais, antropocêntricos e amplamente pautados no marxismo e, portanto, em tensão com o conhecimento e a *práxis* indígenas”.¹¹ Não obstante esse caráter da pedagogia freireana, Walsh ressalva que sua *práxis* permanece relevante.

¹⁰ [No original] “Pedagogy is understood here in the sense established by Paulo Freire, which is as an essential and indispensable methodology grounded in peoples’ realities, subjectivities, histories, and struggles. It is in the social, political, epistemic, and existential contexts of struggle that ‘leaders and peoples, mutually identified, together create the directive lines of their action [educational, political, and of liberation],’ Freire said. As I have argued elsewhere, social struggles for Freire are pedagogical settings of learning, unlearning, relearning, reflection, and action.”

¹¹ [No original] “the theoretical formulations and assumptions of this pedagogy remain Western, anthropocentric, and largely Marxist informed and thus in tension with Indigenous knowledge and praxis.”

No contexto brasileiro, a relevância de Freire é acentuada pelo contraponto existente entre sua concepção emancipadora de educação e os caminhos que aponta para transformar o ensino tradicional, bem como pelo fato de ser brasileiro e falar a partir do Sul Global. Como um dos pensadores de maior repercussão no campo da educação no mundo, Freire produziu teorias articuladas a uma *práxis*, voltadas a politizar as salas de aula de modo que professores e alunos reconheçam e reforcem a autoria de suas histórias de vida e suas implicações socioculturais.

A importância de Freire e a sua atenção a sujeitos subalternizados por processos históricos e socioeconômicos me levam a entender que o caráter ocidentalizado das reverberações do pensamento freireano resulta do fato de ele ter vivido em uma época em que ainda não havia um olhar para questões contempladas pela decolonialidade. Todavia, a ênfase que deu aos oprimidos diante do sistema social capitalista e suas teorias sobre como ensinar, envolvendo o conhecimento de mundo dos aprendizes, representam um grande avanço rumo a uma pedagogia decolonial. Esses avanços são engendrados pela desconstrução da hierarquia professor-aluno e promoção de um ensino voltado a saberes e modos de aprender afinados com as epistemologias do Sul. (SANTOS, 2019) Além disso, não é possível esperar que teorias sejam construídas sem que deem margem a interpretações e usos que atendam a outras agendas ideológicas ou ainda pensar que elas serão plenamente coerentes e abrangentes.

Ainda no que se refere à contribuição de Paulo Freire, outro importante legado é a noção de pedagogia como ação, voltada à transformação. Essa transformação, na arquitetura decolonial, se reveste de uma luta contra a tríade “modernidade/colonialidade/heteropatriarcado”.¹² (WALSH, 2018, p. 96, tradução nossa) Acrescento a ela o racismo implícito na colonialidade e nas teorias da modernidade, que engendraram modos hierarquizados de categorizar sujeitos, em que o parâmetro privilegiado é o branco.

¹² [No original] “modernity/coloniality/heteropatriarchy”.

A noção de Pedagogias Decoloniais como *práxis* voltadas à transformação social converge nas palavras do pensador brasileiro Luiz Fernandes de Oliveira (2018, p. 102), para quem a educação decolonial “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas”, como já citado em capítulo anterior. Neste capítulo, reforço o anseio de decolonizar o ensino de língua inglesa e, para isso, aciono, mais uma vez, a literatura para apresentar um exemplo de estratégia pedagógica, representada no romance da escritora afro-estadunidense Sapphire, que ilustra princípios de uma pedagogia decolonial.

No romance *Push* (1997), a protagonista, Precious, tem uma vida marcada por grandes infortúnios advindos do seu ambiente familiar extensivos a situações adversas na escola, que levam ao seu encaminhamento para uma escola especial, onde ela conhece uma professora chamada Blue Rain. Essa professora tem um olhar sensível e humanizado em relação à sua turma. Logo na primeira aula, ela demonstra a importância de cada aprendiz ao pedir que elas se apresentem de modo a revelar algumas informações que sejam índices de seus perfis.

‘OK,’ she say, ‘let’s get to know each other a little bit uummm, let’s see, how about your name, where you were born, your favorite color, and something you do good and why you’re here.’ ‘Huh?’ Big red girl snort. Miss Rain go to board and say, ‘Number one, your name,’ then she write it, ‘number two, where you were born,’ and so on until it all on board:

1. name
2. where you were born
3. favorite color
4. something you do good
5. why you are here today. (SAPPHIRE, 1997, p. 3)¹³

¹³ ‘OK,’ ela diz, ‘vocês nos conhecer um pouco uummm, vamos ver, que tal seu nome, onde nasceu, sua cor favorita, e algo que você faz bem e por que você está aqui.’

Em *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters* (PEREIRA, 2019), apresento procedimentos para o ensino de inglês através desse romance e destaco o trecho supracitado, que ilustra uma aula em que a professora singulariza a presença das estudantes ao pedir que falem sobre si. Neste capítulo, revisito essa parte do romance para analisar princípios que regem a pedagogia adotada por essa professora e como eles ecoam em uma concepção de pedagogia decolonial. Um dos pontos destacados por Oliveira (2018) como pertencente a esse tipo de pedagogia é o fato de ela emergir de sujeitos submetidos a mecanismos de opressão. Essa condição se aplica a Precious, cujo corpo é abusado pelos próprios pais e que, antes de conhecer a professora Blue Rain, não tinha um sentimento de pertencimento por não ter tido um acolhimento que pudesse redimensionar sua devastada autoestima ou que trouxesse a educação como uma ponte para sua emancipação.

Aciono o trecho supracitado para ilustrar uma estratégia que pode ser usada ao ensinar qualquer disciplina: a de dedicar parte das primeiras aulas para conhecer os alunos. Essa prática pode se estender por outros momentos no ensino e se afina com as palavras de bell hooks (2010, p. 20, tradução nossa), que afirma: “[n]ão começo a ensinar em qualquer ambiente sem primeiro estabelecer as bases para construir uma comunidade na sala de aula. Para fazer isso, é essencial que o professor e os alunos reservem um tempo para se conhecerem”.¹⁴ Conhecer uns aos outros é um estágio que figura

‘Huh?’ A garota ruiva grande reclamou. Miss Rain vai ao quadro e diz, ‘Número um, seu nome,’ então ela escreve, ‘número dois, onde você nasceu,’ e assim por diante até que todos estejam no quadro:

1. nome
2. onde nasceu
3. cor favorita
4. algo que faz bem
5. por que está aqui hoje. (SAPPHIRE, 1997, p. 3, tradução nossa)

¹⁴ [No original] “I do not begin to teach in any setting without first laying the foundation for building community in the classroom. To do this it is essential that teacher and students

como requisito para construir um senso de “comunidade” nas aulas, o que é reforçado quando os alunos se conhecem mediante interações para compartilhamento de vivências. Na contramão desse princípio, é comum os alunos estudarem por um semestre ou um ano letivo e desconhecem até mesmo o nome dos colegas.

A impessoalidade em sala de aula leva ao exercício de papéis como se eles não fossem preenchidos por pessoas com histórias de vida e emoções. Em contraste com esse posicionamento, bell hooks (1994, p. 8, tradução nossa) acentua a importância de corporificar esses papéis e “valorizar a presença de todos”.¹⁵ Desse modo, todos estarão envolvidos em contribuir com a aula e o resultado disso fará parte do repertório de saberes a serem aprendidos.

Em uma sala de aula de língua inglesa, os primeiros minutos da aula podem ser usados para estreitar laços entre professores e alunos e fazer algo que em inglês se chama *build good rapport*. Fazer isso significa romper com a visão de que professores e alunos devem manter distanciamento e impessoalidade, que aponta para uma concepção ocidentalizada de descorporificação dos sujeitos envolvidos na educação. Para hooks (1994, p. 16, tradução nossa), esse é um efeito da “objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas [que] parecia depreciar noções de totalidade e sustentar a ideia de uma divisão mente / corpo, que promove e sustenta a compartimentação”.¹⁶

Entre os caminhos para uma pedagogia decolonial, está a necessidade de decolonizar a divisão cartesiana entre corpo e mente, tal como mencionado por hooks (1994). Essa divisão remete às epistemologias da modernidade, que se desdobram na “separação dualística

take time to get to know one another.”

¹⁵ [No original] “value everyone’s presence”.

¹⁶ [No original] “the objectification of the teacher within bourgeois educational structures seemed to denigrate notions of wholeness and uphold the idea of a mind/body split, one that promotes and supports compartmentalization”

entre público e privado, encorajando professores e alunos a não ver nenhuma conexão entre práticas de vida, hábitos de ser e os papéis dos professores”.¹⁷ (hooks, 1994, p. 16, tradução nossa)

Nas aulas de Blue Rain, ela incorpora o princípio do não distanciamento com suas alunas e estabelece pontes metafóricas entre sala de aula e vida ao encorajar suas alunas que não dominam a leitura e a escrita a escreverem diários sobre suas vidas. Essa tarefa parece difícil para elas em um primeiro momento. A reação de uma delas é um questionamento: “‘Como,’ Rhonda disse alto, ‘como vamos escrever por quinze minutos se não sabemos soletrar?’”¹⁸ (SAPPHIRE, 1997, p. 60, tradução nossa) Como resposta, a professora pediu para que escrevessem o que atravessasse o pensamento delas e tentassem usar as letras correspondentes às palavras de que precisavam para autoexpressão durante quinze minutos. A professora, então, se aproximou de Precious, perguntou o que ela desejava dizer com as letras que grafou e ela, então, escreveu abaixo delas o que quis expressar. Nessa estratégia, é assegurada a relação entre educação e vida, em que os conteúdos se revestem de significados potencializados por advirem do que as alunas desejam exprimir.

A estratégia usada por Blue Rain remete a um método chamado *Community Language Learning*. (BROWN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2010) Esse método faz parte do elenco de outros métodos que emergiram da multidisciplinaridade e da ascensão de um campo da linguística voltado, especificamente, para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. (BROWN, 2007) Esse campo, embora não nominalizado por Brown (2007), é, certamente, o da linguística aplicada.

¹⁷ [No original] “the dualistic separation of public and private, encouraging teachers and students to see no connection between life practices, habits of being, and the roles of professors.”

¹⁸ [No original] “‘How’, Rhonda say out loud, ‘how we gonna write for fifteen minutes if we can’t spell?’”.

O método supracitado surgiu na década de 1970, a partir da atenção dada ao “domínio afetivo”¹⁹ (BROWN, 2007, p. 25, tradução nossa) e relaciona-se ao modelo apresentado por Charles Curran, chamado “Counseling-Learning”, de inspiração na concepção educacional de Carl Rogers. (BROWN, 2007, p. 25) Na sala de aula em que esse método é implementado, os alunos são incentivados a interagir de modo que nutram empatia uns pelos outros e senso de comunidade. Com isso, espera-se que sentimentos negativos que possam permear a atmosfera de aprendizagem sejam diminuídos ou expurgados. Para Larsen-Freeman (2010, p. 89, tradução nossa), nesse método, os alunos são vistos como “pessoas inteiras”,²⁰ o que significa que os professores concebem seus alunos como sujeitos dotados de emoções. A autora, então, descreve uma aula em que esse método é aplicado. Nela, o professor designa aos alunos a tarefa de conversarem em inglês mediante o auxílio dele, que traduzirá as frases que desejam expressar. As frases serão gravadas para compor a conversação e depois transcritas. O exemplo trazido por Larsen Freeman (2010) ilustra uma aula em que há espaço para a autonomia, a interação e a expressão dos alunos, não como repetidores do que os professores desejam que aprendam, mas, sim, como sujeitos que protagonizam a autoria do que anseiam e precisam aprender.

Considero o Community Language Learning um método com potencialidades para aplicação em salas de aula de língua inglesa na educação básica. Dar autonomia para que os alunos escolham o que gostariam de aprender a falar pode incitar o desejo de aprender o idioma e ampliar a motivação em interagir e coparticipar no processo de construção da aula.

Reconheço nesse método princípios que remetem ao parâmetro da particularidade, mas não aos demais. (KUMARAVADIVELU, 2003) Além disso, embora contemple um quesito caro à pedagogia do pós-método, não o conceberia como uma prática pedagógica decolonial,

¹⁹ [No original] “affective domain”

²⁰ [No original] “whole persons.”

porque os temas abordados pelos alunos em suas falas podem se limitar a objetivos comunicativos, sem contemplar questões pertinentes ao desenvolvimento do pensamento crítico em relação à sociedade e a mecanismos de opressão, que são alvo do projeto decolonial de reversão dos processos que os sustentam. Entre esses processos, estão a alienação e os preconceitos.

Todavia, vejo como possível a relação entre estratégias usadas no Community Language Learning e seus princípios e uma sala de aula decolonial. O caráter afetivo e a autoria dos aprendizes no processo de aprendizagem convergem com essa concepção, sobretudo por desconstruir dicotomias que atribuem ao professor e aos alunos papéis estanques e, como já dito, descorporificados.

Para uma sala de aula de língua inglesa decolonial, elenco algumas estratégias:

1. interações qualitativas entre os alunos mediante as quais possam aprender inglês enquanto se comunicam com a finalidade de se conhecerem e estreitarem laços;
2. atividades de leitura, escrita, compreensão e produção oral que levem ao conhecimento sobre a realidade sociocultural deles, a exemplo da leitura de um texto que aborde um problema socioeconômico local e, então, mediante a produção de uma tarefa, no sentido alinhado com o Task-Based Language Teaching (NUNAN, 2004), os alunos possam apresentar, em inglês, alternativas para resolvê-lo;
3. sessões de reflexão sobre o processo de aprendizagem e as relações entre o que se estuda em sala de aula e o contexto político, social, histórico e cultural dos alunos para ampliar o caráter significativo do que se estuda mediante a percepção sobre essas relações;
4. ensino de estratégias de leitura que contemplem atividades que desenvolvam o pensamento crítico através da leitura de textos que abarquem cosmovisões diferentes da realidade sociocultural dos aprendizes e que estejam afinadas com a decolonialidade, a exemplo da leitura de textos de escritores pertencentes ao Sul Global, como indígenas e africanos;

5. exercícios de compreensão oral e reflexão sobre variação linguística com uso de músicas e outras mídias de diversos países, especialmente aqueles que não são comumente contemplados em materiais didáticos, a exemplo da música produzida em países africanos e caribenhos;
6. atividades de escrita de diários em que registrem os sentidos de diversas representações sociais e culturais, que passarão a compor o repertório das aulas;
7. sessões de reflexão sobre como os conhecimentos aprendidos podem ser incorporados a práticas de vida e compartilhados com outras pessoas da comunidade dos aprendizes e como os conhecimentos dessas comunidades podem fazer parte dos conteúdos das aulas.

Esses são alguns exemplos de procedimentos que, é importante frisar, não têm um caráter prescritivo e figuram como propostas de redimensionamento do que comumente se faz em sala de aula, em que, para hooks (1994, p. 12, tradução nossa), se observa “uma grave crise na educação. Os alunos muitas vezes não querem aprender e os professores não querem ensinar”.²¹ Entretanto, a sala de aula em que se presenciam situações infrutíferas também “continua sendo o espaço de possibilidade mais radical na academia”.²² (hooks, 1994, p. 12, tradução nossa), e eu diria que não apenas na academia. Essa é a premissa a partir da qual emanam os insumos que alimentam o desejo de sempre tentar fazer da sala de aula um espaço de aprendizagem mútua, em que aprender é também tecer uma rede de relações orquestradas pela empatia, pela consciência social e pelo respeito à pluralidade.

²¹ [No original] “a serious crisis in education. Students often do not want to learn and teachers do not want to teach.”

²² [No original] “remains the most radical space of possibility in the academy.”

Wrapping up

As considerações sobre método, sua colonialidade, e práticas pedagógicas decoloniais fazem parte do escopo de temáticas contempladas em cursos de formação de professores e constitui um dos conteúdos do componente Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. No âmbito dos estudos sobre métodos, nem sempre incidem reflexões sobre a colonialidade deles. Este capítulo teve o objetivo de abordar esse aspecto, enunciando a presença de fatores que apontam para as epistemologias do Norte.

Para isso, tezi críticas sobre métodos e fiz uma apreciação sobre a Pedagogia do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003), que pavimentou o caminho para práticas pedagógicas decoloniais em virtude de sua própria inclinação decolonial. Por fim, apresentei estratégias afinadas a essas práticas à guisa de proposta, sem uma tônica prescritiva, figurando como alternativas para imprimir uma pedagogia de cunho decolonial.

Referências

- BROWN, Douglas. H. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3. ed. New York: Pearson Longman, 2007.
- EF Education First. EF English Proficiency Index, 2020. Disponível em: <<https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>>. Acesso em 15 jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOOKS, Bell. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York; London: Routledge, 2010.
- HOOKS, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

- KUMARAVADIVELU, B. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 04, p. 539-550, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/35356797/FORUM_CRITICAL_LANGUAGE_PEDAGOGY_A_postmethod_perspective_on_English_language_teaching. Acesso em: 21 ago. 2020.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed., Nova York: Oxford University Press, 2010.
- NUNAN, David. What is task-based language teaching? *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-18.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.
- PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of Possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 57, p. 23-37, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/viewFile/24797/15695>. Acesso em: 2 jan. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fim do Império Cognitivo: a Afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SAPPHIRE. *Push*. New York: First Vintage Contemporaries Edition, 1997.
- SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D.C. (org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola. 2009. p. 13-20.
- WALSH, Catherine. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine (ed.). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham; London: Duke University Press, 2018. p. 81-98.

Educação linguística intercultural no ensino de habilidades em aulas de língua estrangeira

Warming up

A formação de professores envolve uma vasta gama de conteúdos que podem ser redefinidos a depender de perfis e necessidades, bem como das demandas da comunidade em que as aulas dos futuros professores serão ministradas. Apesar de haver um programa pré-definido dos componentes curriculares mais diretamente relacionados a ensino, os de Estágio Supervisionado, é possível fazer redimensionamentos no programa e abordar temáticas alinhadas à paisagem local.

Entre os conteúdos abordados, há os métodos, que passaram por uma crítica que denuncia a sua colonialidade por serem configurados para ensinar o idioma sem considerar idiossincrasias que traçam as particularidades do contexto e das identidades dos aprendizes; currículo e materiais didáticos, que trazem, implícita ou explicitamente, questões epistemológicas, ideológicas e culturais que compõem o repertório dos aprendizes; perfis de professores e estratégias de aprendizagem; ensino intercultural em virtude da inevitável relação do aprendiz de língua estrangeira com culturas diversas; e o ensino de habilidades de produção e compreensão oral e escrita, implicadas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que deve

abarcam um ensino para uso da língua, e não restritamente sobre ela, como ocorre no ensino de conteúdos gramaticais.

Entre os conteúdos supracitados, abordei, nos capítulos anteriores, currículo, materiais didáticos e métodos, imprimindo uma perspectiva decolonial. Neste, me proponho a abordar dois conteúdos que considero relevantes na formação de novos professores e mesmo para aqueles que já são experientes: educação linguística intercultural e ensino de habilidades. Essa escolha reside no caráter profícuo de abordar a interculturalidade em um livro em que a decolonialidade assume um papel protagonista. Assim, com as discussões sobre educação linguística intercultural, pretendo tecer considerações sobre pontos de convergência e especificidades nesses dois macrocampos. No que pese ao ensino de habilidades, é plausível que seja concebido em seu caráter mais utilitário, porque ter habilidade sugere estar apto a fazer algo. Apesar desse caráter utilitário, é possível pensá-las de modo que não sejam configuradas a partir de modelos pré-definidos de um ideal de aprendiz ou que sejam vistas apenas como pilares para desenvolvimento da competência linguística e comunicativa.

Educação Linguística Intercultural

Educação Linguística Intercultural é um tema que aciona alguns conceitos, entre os quais residem o de cultura e interculturalidade. Advirto que não creditaria às concepções que trarei neste capítulo um caráter generalizante que atribua a elas um *status* universalizante, pois essa atitude evocaria uma epistemologia desalinhada com as do Sul, que privilegio neste livro. Considero salutar, contudo, apresentar um conceito para situar de onde partem minhas reflexões.

A começar pelo conceito de cultura, aludo, inicialmente, a Stuart Hall (2016, p. 19), que admite a complexidade do termo e o define a partir de um prisma que qualifica como tradicional, ou seja, como “o somatório das grandes ideias, como representadas em obras clássicas

da literatura, da pintura, da música e da filosofia – é a ‘alta cultura’ de uma época”. A essa concepção, ele acrescenta uma que remonta à cultura popular ou de massa, que abrange produções artísticas ou atividades que causam prazer, existentes no “cotidiano da maioria das ‘pessoas comuns’”. (HALL, 2016, p. 19) Essa divisão entre “alta cultura” e “cultura de massa” ou “popular” levou a hierarquizações valorativas entre elas. É válido pontuar que o conceito de cultura passou por redimensionamentos, que o ampliaram e reconfiguraram:

[...] a palavra ‘cultura’ passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social – o que veio a ser conhecido com a definição ‘antropológica’. Por outro lado, a palavra também passou a ser utilizada para descrever os ‘valores compartilhados’ de um grupo ou de uma sociedade – o que de certo modo se assemelha à definição antropológica, mas com uma ênfase sociológica maior. (HALL, 2016, p. 19).

Os conceitos trazidos por Hall (2016) correspondem, não de forma precisa, às categorias apresentadas por Zofia Chlopek (2008), que usa os termos “cultura com grande C” e “cultura com pequeno c”¹ (CHLOPEK, 2008, p. 11, tradução nossa) para se referir a produções culturais referentes às artes e aspectos que atuam na tessitura de práticas cotidianas, visões de mundo e modos de existir, linguagens, respectivamente. A autora inclui a língua no elenco de aspectos abarcados pelo conceito de cultura.

A relação entre língua e cultura é facilmente evidenciada. No que pese essa relação no estudo de língua estrangeira, através dela, tem-se acesso a concepções de organização social, expressas nas representações abordadas nos livros didáticos, nos vocábulos que remetem a hábitos, costumes, crenças, no uso de pronomes, na complexidade

¹ [No original] “big-C culture and small-c culture”.

ou não dos tempos verbais, na organização das classes gramaticais nas frases, apenas para citar alguns exemplos. Para ilustrar, ao estudar guarani, aprendi que não se usa um pronome possessivo para se referir a seres vivos e que não é relevante aprender a falar as horas e a rotina, tal como na cultura ocidental, porque o tempo é regido pelo movimento do sol e da lua, e não há um horário específico para fazer refeições e outras atividades. Em francês, a discrepância entre a fala e a ortografia enuncia certo conservadorismo na escrita, que pode estar atrelado ao apreço pela manutenção de convenções tradicionais no âmbito formal em contraste com a liberdade vivenciada na fala. Essas interpretações sobre as línguas mencionadas entrecruzam minhas experiências de aprendizagem a partir de falas de professores, colegas e outras fontes e assinalam a indivisibilidade entre língua e cultura.

A riqueza cultural que pode ser acessada ao se estudar uma língua contrasta com o que se observa em muitas cenas de ensino de inglês, como já discutido em capítulo anterior. Esse contraste reside no predomínio de um ensino “não cultural”, como denominei em outro texto (MOTA PEREIRA, 2016), no qual discuto a ênfase exacerbada em conteúdos gramaticais que não favorecem a imersão em aspectos culturais. Embora tenha sido escrito em 2016, tal evidência discutida nesse texto é extensiva a uma apreciação de situações presenciadas no ensino de inglês atualmente.

Mesmo quando aspectos culturais são enfocados em salas de aula de inglês em alguns espaços de aprendizagem, é preciso refletir sobre que culturas são mais contempladas. Como já discutido no capítulo sobre materiais, livros didáticos trazem, predominantemente, representações de sujeitos pertencentes a países circunscritos ao Norte Global, sem inserir aqueles que, estando nesse lugar geográfico, se afinam mais geopoliticamente com o Sul Global, a exemplo dos afro-americanos e latinos que moram nos Estados Unidos. Além disso, é importante ponderar que, quando culturas não hegemônicas são contempladas, elas não devem ser representadas de forma estereotipada, como ocorreu no livro analisado no capítulo em que abordei materiais didáticos.

Uma alternativa para contemplar culturas não hegemônicas é usar a literatura e outros recursos produzidos no Sul Global. Disso resulta a necessidade de professores articularem as reflexões na área de ensino a outros campos disciplinares, a exemplo dos estudos literários, artísticos em geral, de mídias e de discurso. Ao articular esses campos, podem emergir não apenas diversos insumos culturais, mas, também, variedades da língua inglesa que abarcam elementos expressivos de visões de mundo e formas de saber e ser. Afinal, como afirma Brown (2007, p. 133, tradução nossa), “[uma] língua é uma parte de uma cultura, e uma cultura é uma parte da língua”.²

A relação entre cultura e língua pode ser ilustrada por diversos exemplos, entre os quais destaco o inglês negro. Embora não exista uma gramática que tenha institucionalizado e ensinado o inglês negro, ele é falado pela comunidade negra estadunidense, que compartilha de regras e vocábulos que atribuem a essa língua um caráter complexo, que supera, inclusive, o do inglês padrão. (MCWHORTER, 2018) Não obstante a riqueza que subjaz a essa variedade do inglês, ela é ignorada em manuais e outros materiais didáticos e não é contemplada tampouco nos currículos de um modo geral. Além disso, McWhorter (2018, p. 65) afirma que existe um amálgama de características linguísticas idiossincráticas à cultura negra, e que um desses aspectos, além de vocábulos e expressões, é o *blaccent*. Ele também assinala que “[a] maioria das pessoas negras, independentemente do seu nível de educação, falam de duas maneiras. Uma é o Inglês padrão, mas a outra é o Inglês Negro, que é tão amplamente pensado como um mero desrespeito às regras”.³ (MCWHORTER, 2018, p. 152, tradução nossa) Essa afirmação reforça a identidade cultural

² [No original] “[a] language is a part of a culture, and a culture is a part of a language”.

³ [No original] “[m]ost black people, regardless of their level of education, do talk in two ways. One is Standard English, but the other is Black English, which is so widely thought of as merely a flouting of the rules.”

no uso de uma língua que, como McWhorter (2018) afirma, coexiste com uma forma padrão.

Em textos literários como *The Color Purple* (1982) e *Push* (1997) e letras de músicas do Rap ou Hip Hop, há exemplos do *Black English* que podem ser usados em aulas de língua inglesa como forma de apresentar esse inglês, sobretudo em contextos como as salas de aula em escolas públicas de Salvador, onde a maioria dos alunos são negros. Esses textos poderiam ser usados, inclusive, para uma reflexão sobre variação linguística, pois, ao lado das questões étnico-raciais e de gênero, talvez não haja outro fator mais propulsor de preconceitos e estereótipos do que o uso da língua em sua diversidade destoante da norma padrão. McWhorter (2018), inclusive, destaca as representações negativas associadas ao inglês negro, a exemplo do termo “estupidez”,⁴ (MCWHORTER, 2018, p. 59) que, metonimicamente, é associado às pessoas que falam o inglês negro, levando-as a não quererem se vincular a essa língua. A apreciação negativa é ressaltada pela ausência de uma abordagem dessa língua nas escolas da educação básica.

Um fenômeno semelhante de desprezo à língua falada por grupos minoritarizados ocorre no Brasil em relação ao pretuguês. Este, nas palavras de Lélia Gonzalez (1988, p. 70), “nada mais é do que a marca da africanização do português falado no Brasil”. Essa africanização se revela não só na língua, mas em manifestações culturais diversas, que não são comumente contempladas nas salas de aula das escolas da educação básica às quais a maioria da população tem acesso. O silenciamento em relação a essa contribuição dos povos africanos, que coconstruíram a cultura brasileira, reforça uma gama de estereótipos que colocam em posição hierárquica superior o repertório de conhecimentos, visões de mundo e modos de existência de base eurocêntrica, representando o europeu como o modelo. Por isso, Gonzalez (2020, p. 204) afirma: “[e]stamos cansados de saber que

⁴ [No original] “stupidity”.

nem na escola nem nos livros onde mandam a gente estudar se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.”

No trecho citado, sublinho a alusão de Gonzalez a grupos minoritizados historicamente, que convergem com aqueles citados por pensadores da decolonialidade, entre os quais destaco Oliveira (2018). A reflexão de Gonzalez encontra ressonância no que é visto em muitas escolas, onde, a despeito da emergência de discursos cada vez mais presentes na academia sobre questões étnico-raciais, esses ainda não têm o protagonismo que deveriam ter para compensar séculos de epistemicídio (SANTOS, 2019), ou seja, de práticas de extermínio das epistemes, no caso do Brasil, aquelas dos afrodescendentes e indígenas.

Ao evocar as reflexões de McWhorter (2018) e Gonzalez (1988, 2020), aceno para a interculturalidade, tendo como projeto apontar as convergências entre a cultura afro-estadunidense e afro-brasileira, dando, assim, maior relevo a culturas colocadas à margem pelas epistemologias do Norte. Nisso reside não só um projeto de interculturalidade, tal como defendido por Walsh (2019), mas também de decolonialidade.

No tocante a esses dois conceitos, interculturalidade e decolonialidade, noto que existe uma inclinação a concebê-los como sinônimos. Ao ler as palavras de Walsh em sua definição sobre interculturalidade, é possível ver como a autora o aproxima do que se concebe como decolonialidade. Infiro que essa aproximação ressoe do lugar a partir de onde Walsh fala, ou seja, da América do Sul, mais especialmente, do Equador, apesar de sua nacionalidade estadunidense. Para a autora,

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonialização e à transformação. Mais que a

simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (WALSH, 2019, p. 9)

Walsh (2019) situa seu conceito de interculturalidade no contexto latino-americano e, ainda mais especificamente, o equatoriano, o que sugere a não universalização de uma concepção do que seria o intercultural. Essa não universalização do conceito figura como uma atitude crítica em relação a termos chave da modernidade e da colonialidade, propensa ao desenvolvimento de universais, e se mostra, de fato, situada em pautas do referido contexto em contraste com acepções do intercultural tal como concebido, por exemplo, por Chlopek (2008). Para Chlopek (2018), essa abordagem tem como propósito capacitar alunos a, através do conhecimento sobre diversas culturas, ter uma percepção sobre sua própria cultura sob um ponto de vista crítico. Essas culturas não se referem, especificamente, a sujeitos oprimidos histórico, sócio e culturalmente. Nisso reside uma diferença fundamental em relação a essa concepção de interculturalidade tal como expressa no texto de Chlopek (2008), que defende um ensino de questões culturais e para relações culturais, e Walsh (2019), cuja visão se volta para grupos subalternizados.

Em sala de aula de língua inglesa, é possível abordar a interculturalidade de diversas maneiras, mediante recursos e procedimentos. Os tipos de recursos são plurais e espraiam-se, de forma transdisciplinar, abrangendo textos orais e escritos, linguagem verbal e não verbal dos mais variados campos do saber e, de modo mais amplo, da vida. No que se refere aos procedimentos, ao ensinar questões culturais com o objetivo de desenvolver uma sensibilidade intercultural, é importante ter em tela elementos que possam ampliar os

horizontes dos alunos sem recair em juízo de valor. Um bom exercício é comparar hábitos que possam parecer exóticos em um determinado país àqueles da própria cultura brasileira, que assim seriam vistos por sujeitos pertencentes a realidades alheias, a exemplo de pratos da culinária local. Outro procedimento consiste em suscitar reflexões sobre a importância de saber lidar com diferenças e identificar convergências de modo a primar por uma convivência harmônica e pelo respeito à diversidade.

Os passos para a implementação de uma abordagem intercultural devem ser seguidos de forma criteriosa, evitando visões e atitudes conflituosas que emergem diante de temas que podem levar a visões controversas. Isso não significa que eles não devam ser abordados, mas devem sê-lo depois de estágios de preparação para eles. No bojo desses estágios, deve haver estratégias de conscientização que levem a uma percepção sobre preconceitos e estereótipos pertencentes a *frames* (STIBBE, 2015) dos alunos. Esses *frames* podem ser definidos como um amálgama de representações acionadas por signos. Nas palavras de Stibbe (2015, p. 47, tradução nossa), eles são “uma história sobre uma área da vida que é trazida à mente por palavras particulares que funcionam como gatilhos”.⁵

No tocante ao uso de *frames* nas aulas de língua inglesa, é imprescindível que sejam escolhidas temáticas que decolonizem imaginários negativos em torno de povos africanos, indígenas e outros grupos subalternizados, impressos por um período secular de silenciamentos impostos a esses povos. Esses silenciamentos enunciam um projeto para que esses sujeitos não existam em contextos de construção e disseminação de saberes e mesmo em outras cenas da vida. Afinal, o apagamento impresso sobre epistemes é um plano de invalidação de modos de viver, que pode ser estendido ao próprio direito de existência. Dessa e de outras evidências, resulta a necessidade

⁵ [No original] “is a story about an area of life that is brought to mind by particular trigger words”.

de ensinar temáticas que descortinem imaginários mantidos sob a sombra de representações interessadas ou mesmo eclipsados pela ênfase naquelas que estão atreladas ao Norte Global.

Para a abordagem de questões sob a luz da interculturalidade e decolonialidade em sala de aula de língua inglesa, pensar o ensino de habilidades é fundamental.

As habilidades no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

O ensino de habilidades é um dos conteúdos do componente Estágio Supervisionado de Língua Inglesa que tem o caráter mais prático. É o momento do curso dedicado a aprender sobre como ensinar a falar, ouvir, ler e escrever em inglês. Um dos objetivos desta seção é trazer essa mirada prática do ensino de habilidades articulada à interculturalidade e à decolonialidade.

Um primeiro aspecto a ser considerado ao pensar em decolonizar o ensino de língua inglesa é problematizar a ênfase na habilidade de produção oral em cursos livres e na leitura em escolas da educação básica a partir da ótica de que, em ambos os espaços, todas as habilidades devem ser ensinadas e, quando possível, de forma integrada. Aos cursos livres é comumente creditado o ensino para fins de comunicação. Esses espaços são vistos como os que asseguram o aprendizado efetivo do idioma na formação de *falantes* com ênfase explícita na produção oral. No que se refere às escolas públicas, nesse espaço, prioriza-se o ensino de gramática, e esta nem sempre é abordada com o objetivo de servir como insumo para a expressão de ideias ou interação. Muitas vezes, ela é ensinada apenas com o propósito de que os alunos possam conhecer o tópico gramatical e desenvolver o conhecimento sistêmico do idioma. Além disso, nota-se pouca ou nenhuma atenção à compreensão oral e produção escrita.

Quanto à ênfase na oralidade em contraste com as demais habilidades, ela é respaldada por autores como Nunan (1999), que afirma que, diante da habilidade de produção oral, a compreensão oral é uma “Cinderela”, porque essa é geralmente ofuscada por aquela. De acordo com ele, “[p]ara a maioria das pessoas, ser capaz de dizer que conhece uma segunda língua significa ser capaz de falar e escrever nessa língua”.⁶ (NUNAN, 1999, p. 199, tradução nossa) Nunan (1999) insere no elenco de habilidades com maior destaque as habilidades de produção. O autor declara, contudo, que houve momentos em que a compreensão oral também recebeu certa atenção, em especial, na década de 1960, com o realce em “habilidades orais”⁷ (NUNAN, 1999, p. 199, tradução nossa), e na década de 1980, com a ideia de “*comprehensible input*” (NUNAN, 1999, p. 199) de Krashen.

No que se refere à leitura, Brown (2007) afirma que a funcionalidade do ensino de leitura é ampliada quando essa é articulada a outras habilidades, vista como “um componente de proficiência geral de uma segunda língua”.⁸ (BROWN, 2007, p. 357, tradução nossa) No que se refere ao ensino de leitura na educação básica, esse princípio desvia-se dos propósitos de proficiência, filiando-se ao objetivo de ensino da língua em seu caráter sistêmico, desconsiderando até mesmo o sentido do texto e sua relevância como condutor de visões de mundo, informações, reflexões, experiências. Quanto aos cursos livres, observa-se que os textos são selecionados a partir de critérios de autenticidade e para integrar o vocabulário a uma clara relação com a oralidade, como ocorre em livros didáticos, a exemplo da série *Interchange*, de Jack Richards. O caráter funcional que o ensino de leitura adquire em salas de aula de língua estrangeira deixa de cumprir com um dos benefícios da leitura que é ampliar o contato com

⁶ [No original] “[f]or most people, being able to claim knowledge of a second language means being able to speak and write in that language.”

⁷ [No original] “oral language skills”

⁸ [No original] “a component of general second language proficiency”.

culturas diversas, às quais não se teria acesso se não fosse através da leitura de textos como os literários e de outras mídias. Ao enfatizar a leitura, especialmente a de textos literários, cumpre-se também com o propósito de inspirar a formação de novos leitores e o desenvolvimento do pensamento crítico. (PEREIRA, 2019)

Se, para Brown (2007), a leitura deve ser associada a outras habilidades, não é difícil acionar, entre as que fazem interface com ela, a escrita. Embora esta habilidade pareça ser contemplada nas salas de aula da educação básica, em virtude da quantidade de atividades escritas feitas pelos alunos, ela se restringe, muitas vezes, a exercícios controlados, sem prática espontânea e autêntica do idioma. O tipo de atividade escrita em que predomina uma prática controlada apenas para fins de apreensão de novas palavras é denominada “imitativa ou anotação”⁹ (BROWN, 2007, p. 399, tradução nossa) ou mesmo “intensiva ou controlada”¹⁰ (BROWN, 2007, p. 400, tradução nossa), em que se usa a escrita para fins de estudo gramatical em uma prática controlada em que os alunos devem fazer algumas mudanças de estrutura ou quando a escrita é “orientada”.¹¹ (BROWN, 2007, p. 400, tradução nossa) Outros tipos de prática incluem aquelas para fins de “escrita de si”¹² (BROWN, 2007, p. 400, tradução nossa), voltadas para escritos em que o único leitor é o próprio escritor, a exemplo de anotações e escrita de *journals*; “escrita para demonstração”¹³ (BROWN, 2007, p. 402, tradução nossa), quando se escreve para fins escolares e acadêmicos, a exemplo de relatórios, respostas a atividades; “escrita real”¹⁴ (BROWN, 2007, p. 402, tradução nossa),

⁹ [No original] “imitative, or writing down”

¹⁰ [No original] “intensive, or controlled”.

¹¹ [No original] “guided”

¹² [No original] “self-writing”

¹³ [No original] “display writing”

¹⁴ [No original] “real writing”

que corresponde a práticas de escrita que se tem no cotidiano para fins de comunicação.

O ensino de habilidades sob um prisma intercultural e decolonial

Como já assinalado, ensinar língua estrangeira com o propósito de contemplar habilidades sob um prisma intercultural e decolonial é uma tarefa que requer reflexão sobre os recursos a serem usados e as estratégias de ensino. No que se refere aos recursos, os mais adequados seriam aqueles produzidos no lado sul do mapa geopolítico global. Um exemplo de recurso que suscitaria discussões em torno da interculturalidade e que poderia ser estendido para a decolonialidade é o TED Talk com Chimamanda Ngozi Adichie (2009), *The Danger of a Single Story*.

O referido TED Talk é amplamente conhecido e algumas questões nele abordadas figuram em discussões acerca de choques culturais, estereótipos, preconceitos, reducionismos, entre outros termos que se alinham à noção trazida por Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 69) de que “qualquer sistema de conhecimento é também um sistema de desconhecimentos.” Os desconhecimentos, no que se refere às epistemologias mais difundidas ao longo da história, se inserem nas epistemologias do sul. Desse modo, é fundamental haver uma ênfase maior nelas em prol de um equilíbrio epistêmico.

O uso de *The Danger of a Single Story* como recurso em uma aula de inglês não só promoveria o acesso a nuances da cultura nigeriana através da perspectiva de uma escritora africana e, portanto, sem leituras interessadas em uma ótica simplificadora, porque pautada em uma visão reducionista sobre a África, como também daria acesso ao inglês em uma variedade nigeriana. Além disso, seria possível contemplar nessa aula um teor metalinguístico ao fazer dela um momento para discutir sobre cultura e desenvolver a sensibilidade intercultural a partir de um vídeo que aborda questões culturais enquanto traz

exemplos de situações em que falta tal sensibilidade aos interlocutores de Chimamanda Adichie e, durante certo tempo, à própria escritora, como ela admite. Um exemplo de ausência da competência para não imprimir estigmas negativos através de pontos de vista parciais baseados em signos simplificadores é a impressão nutrida por Adichie em relação a Fide, que sabia ser pobre e, pelos *frames* que tem sobre a pobreza, desconsiderava a possibilidade de, dessa pobreza, emergir a riqueza da criatividade e da beleza na produção de artesanato. Ao lado dessa visão reducionista e singular, por não permitir leituras plurais, Adichie também narra as expectativas de sua colega de quarto de que elas não tivessem hábitos e até mesmo um idioma em comum devido a visões preconceituosas sobre a África.

Em uma aula usando o TED Talk supramencionado, o professor poderia perguntar se os alunos já assistiram a *The Danger of a Single Story*. Ele, então, pediria para que os alunos inferissem o que o título sugere, escrevendo as palavras que seriam mencionadas compondo uma tempestade de ideias. Nesse momento, eles atuariam a habilidade de escrita através da técnica do “imitativo ou anotação”¹⁵ (BROWN, 2007, p. 399, tradução nossa), em que usariam a escrita para anotar as palavras copiadas no quadro. Essas anotações poderiam ser acompanhadas pela repetição do novo vocabulário para fins de familiarização. As palavras serviriam como insumo para contextualização do conteúdo do TED Talk. Antes de mostrar o vídeo, o professor escreveria uma atividade no quadro ou a distribuiria de forma impressa com questões que guiariam a compreensão do vídeo. As atividades envolveriam processos de *top-down* e *bottom-up*, que se referem, respectivamente, ao uso do conhecimento prévio e de mundo para depreensão de pistas que levem à compreensão do texto oral; e a atenção a unidades menores como ponto de partida para se ter um entendimento desse texto.

¹⁵ [No original] “imitative, or writing down”.

Após a atividade de compreensão oral, o professor proporia uma atividade que envolveria leitura, produção escrita e oral, tendo como atividade seguinte à de compreensão oral a leitura de fragmentos da fala de Adichie em que ela menciona as histórias únicas em sequência, usando o “*what if*” (“e se”) como recurso para imaginar como tais histórias poderiam se abrir em uma miríade de possibilidades se não houvesse lentes dispostas a encapsulá-las em uma univocidade infértil. Para a leitura desses fragmentos, o professor orientaria os alunos a aplicarem as estratégias de *skimming* e *scanning*.

Skimming é uma técnica que se refere a “passar rapidamente os olhos por um texto inteiro [...] para descobrir seu ponto central”.¹⁶ (BROWN, 2007, p. 368, tradução nossa) Ao usar essa técnica, os alunos perceberiam a recorrência do uso de “*what if*”, que evoca a capacidade de imaginar as situações descritas pelo prisma de um “e se não fosse assim”. Esse rápido olhar seria suplementado pela discussão anterior a respeito do título do TED Talk. No que se refere ao *scanning*, este consiste em “pesquisar rapidamente alguma informação específica em um texto”.¹⁷ (BROWN, 2007, p. 368) Para a atividade de *scanning*, os alunos poderiam ser convidados a encontrar palavras que auxiliariam a entender as situações descritas. Com o intuito de facilitar a interpretação, o professor poderia escrever algumas palavras em português para que os alunos encontrassem as equivalentes em inglês.

Como próxima etapa, o professor leria excertos do texto em voz alta e encorajaria os alunos a fazerem o mesmo. Durante a leitura, o professor pediria para repetirem algumas palavras novas ou aquelas cuja pronúncia é desafiadora. Com isso, o professor começaria a preparar a turma para a etapa seguinte, em que ele apresentaria um parágrafo com sua opinião sobre o texto e pediria que os alunos também criassem um parágrafo, usando as palavras e estruturas

¹⁶ [No original] “quickly running one’s eyes across a whole text [...] for its gist”

¹⁷ [No original] “quickly searching for some particular piece or pieces of information in a text”

aprendidas com a leitura e com a atividade de compreensão oral, em que expressassem a opinião deles sobre os perigos de uma história única. A escrita da composição poderia ter o suporte do uso de dicionários e auxílio do professor e dos colegas de forma colaborativa. Depois de escritos, os parágrafos seriam apresentados oralmente. Essa apresentação é um dos tipos de atividade de prática oral descritos por Richards (2008), qual seja: “*Talk as Performance*” (Fala como Performance). De acordo com Richards (2008, p. 27, tradução nossa), “[e]sta se refere a falar em público, ou seja, fala que transmite informações para um público, como apresentações em sala de aula, anúncios públicos e discursos”.¹⁸ Nesse caso específico, a atividade proposta converge com a categoria de apresentação em sala de aula e integraria as habilidades de produção escrita e oral, que foi subsidiada por outras que envolvem a leitura e a compreensão oral.

Para acionar uma reflexão sobre questões interculturais, o professor perguntaria se as situações narradas por Adichie encontram ecos em circunstâncias já vivenciadas pelos alunos e se elas evocam momentos em que engendraram *histórias únicas* sobre pessoas, lugares, situações. O professor, então, perguntaria que aspectos favorecem esse tipo de perspectiva unilateral e que perguntas um sujeito pode fazer a si mesmo diante de sensações de estranhamento ou de juízo de valor em relação a algo distante do próprio pano de fundo cultural.

Ao descrever essa proposta de aula, tenho em tela não apenas uma noção de interculturalidade, tal como definida por Walsh (2019), mas também a de decolonialidade, à luz das palavras de Oliveira (2018, p. 96),

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica [...], fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista

¹⁸ [No original] “[t]his refers to public talk, that is, talk that transmits information before an audience, such as classroom presentations, public announcements, and speeches.”

e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

Ao eleger a fala de uma palestrante, escritora e intelectual africana, o objetivo é equilibrar histórias (ACHEBE, 2000) que, durante muito tempo, tiveram um movimento tendencioso de favorecimento às histórias do Norte Global ou àquelas que esse polo produz sobre o Sul. Em virtude de um desequilíbrio secular do predomínio de histórias de matriz eurocêntrica, ratifico a necessidade de trazer histórias outrora silenciadas para a cena acadêmica, escolar e para quaisquer espaços onde, então, possam ecoar vozes que defendam o colorido da vida em sua pluralidade.

Wrapping up

O bordado deste capítulo foi tecido a partir de três linhas principais: o ensino intercultural, decolonial e o ensino de habilidades. Nele, abordei aproximações entre interculturalidade e decolonialidade, nem sempre existentes, mas que incidem quando se aliam às pautas dos sujeitos subalternizados histórica e socioculturalmente.

Atrair essa discussão ao ensino de habilidades não parece ser fácil, mas, em se tratando de ensino de línguas no contexto brasileiro, essa tarefa é necessária. A importância de discutir subalternidades está onde o ensino existir, já que, em um país marcado por desigualdades sociais abissais, a educação é o único caminho para operar uma mudança social efetiva e engajar mais pessoas na luta contra a opressão e formas de minoração da grandeza da vida em sua pluralidade.

Referências

- ACHEBE, Chinua. *Home and Exile*. New York: Anchor Books, 2000.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of the Single Story. 2010. 1 vídeo (18:33 min). Publicado por TEDGlobal. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BROWN, Douglas. H. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3. ed. New York: Pearson Longman, 2007.
- CHLOPEK, Zofia. The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, v. 46, n. 4, p. 10-19, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- GONZALEZ, Lélia. De Palmares às escolas de samba, tamos aí. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 204- 206.
- HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016.
- MCWHORTER, John. *Talking Back Talking Black: Truths about America's Lingua Franca*. New York: Bellevue Literary Press, 2018.
- MOTA-PEREIRA, Fernanda. From Non-Cultural to Intercultural Principles: A Proposal for English Classes in Brazilian Public Schools. *Intercultural Education*, v. 27,p. 577-586, 2016.
- NUNAN, David. Listening. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. p. 199-224.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.
- RICHARDS, Jack C. *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. New York: Cambridge, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fim do Império Cognitivo: a Afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SAPPHIRE. *Push*. New York: First Vintage Contemporaries Edition, 1997.

STIBBE, Arran. *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*. New York: Routledge, 2015.

WALKER, Alice. *The Color Purple*. Orlando: Harcourt, 1982.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento “Outro” a partir da Diferença Colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

Formato: 17 x 24 cm

Fontes: Roboto Slab, IBM Plex Sans

Extensão digital: PDF

Fernanda Mota-Pereira é professora associada da área de Inglês e atua no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de ensino de língua inglesa, formação de professores e literaturas de língua inglesa, com pesquisa nos seguintes temas: ensino de língua estrangeira (inglês) em escolas públicas, decolonialidades e formação de professores. É autora de artigos e capítulos, além dos livros *Literatura Anglófona em Perspectivas* e *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*.

Lívia Baptista é professora associada da área de Espanhol, docente permanente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de ensino de espanhol, formação de professores e linguística aplicada, com pesquisa nos seguintes temas: decolonialidades, educação linguística e ensino de línguas, com ênfase no espanhol. É autora de artigos e capítulos de livros e líder do Grupo de Pesquisa Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação (DECOLIDE) do CNPq. Orienta em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado.

Um encontro salutar de percepções, experiências e vivências epistemológicas constitui o trançado deste livro, no qual ressoam nossas vozes, registradas numa primeira pessoa que se pluraliza em diversas outras advindas do espaço que aqui privilegiamos: o Sul. A partir de nossas vozes, tivemos o intuito de enunciar questões caras à decolonialidade, que circunscrevem sujeitos marginalizados por séculos de epistemologias do Norte, e cujo âmbito de reflexão e ação envolve o ensino de línguas. Com esse horizonte, imprimimos um projeto de exercício crítico – tendo a práxis como inalienável interface –, voltado à de(s)colonização de currículos, estratégias, propostas, concepções de língua e de ensino no âmbito do Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Inglesa.

