

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES DECOLONIAIS A PARTIR DE ESTUDOS DO SUL

Suellen Thomaz de Aquino Martins¹

Nicolas de Oliveira Santos²

RESUMO: Este trabalho situa-se no âmbito das pesquisas Decoloniais na formação docente e tem como objetivo refletir sobre as contribuições desses estudos para a formação de professoras/es de línguas e as implicações/práticas de ensino de Língua Inglesa (LI). No percurso investigativo realizado, situamos a formação da Linguística Aplicada e suas concepções e diálogos com as Epistemologias do Sul, bem como as contribuições dessas para a formação docente e o ensino de LI. A partir da discussão apresentada, sugerimos que é necessário repensarmos a formação docente e o ensino de inglês por meio de uma educação crítica e decolonial, voltada ao letramento racial.

Palavras-chave: Formação docente; ensino de inglês; decolonialidade.

LANGUAGE TEACHERS EDUCATION AND ENGLISH TEACHING: DECOLONIAL REFLEXIONS THROUGH THE LENSES OF SOUTHERN STUDIES

ABSTRACT: This work is within the scope of Decolonial research in Language teachers education and aims to reflect on the contributions of these studies to the Language teachers education and the implications/practices of English Language teaching (EL). In the investigative path carried out, we situate the formation of Applied Linguistics and its conceptions and dialogues with Southern Epistemologies, as well as their contributions to Language teachers education and English Language teaching. Based on the discussion presented, we suggest that it is necessary to rethink Language teachers education and the teaching of English through a critical and decolonial education, focused on racial literacy.

Keywords: Language teachers education; English teaching; decoloniality.

Introdução

*Oh corpo meu, faz de mim, sempre, um
homem que se interroga!* (FANON, 1973, p. 192).

As pesquisas na perspectiva decolonial têm despertado o interesse de muitas/os pesquisadoras/es nas últimas décadas. Quando o assunto é formação docente e do ensino de

¹ Professora Assistente de Língua Inglesa na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutoranda e Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL/UESC). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7594-4581> E-mail: suellen.tam@gmail.com.

² Doutorando em Linguística Aplicada no PPGL-UESC/BA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4522-5831>. E-mail: nicolasnicknos@gmail.com.

línguas, esse número também tem crescido, em especial no contexto brasileiro (Borelli, 2018a; Santos, 2019, dentre outros). Já são muitas/os as/os linguistas aplicadas/os que tem se dedicado ao estudo das (de)colonialidades e também se registra no Brasil a presença crescente de grupos de discussão/de pesquisa em torno desses assuntos, como o Linguagem e Racismo na UFSB, liderado pelo prof. Dr. Gabriel Nascimento; o FORTE (Formação Tecnologias e Emoções) na UESC, pelo prof. Dr. Rodrigo Aragão; o Inglês como língua franca: crítica, atitude e identidade na UFBA, pelo prof. Dr. Sávio Siqueira (importante enfatizar que são grupos no Nordeste do país); o GECAL (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem) na UnB, pelo prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva; o Formação de Professoras/es de Línguas na UFG, pelas profas. Dra. Rosane Pessoa e Dra. Viviane Silvestre; o formação de professores/as de língua inglesa como um projeto decolonial: reflexões sobre o estágio e o trabalho docente na UFR pela profa. Dra. Julma Borelli, dentre outros.

Por estudos decoloniais, nos referimos aqui ao conjunto de contribuições teóricas e investigativas que buscam uma renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina, que problematizam as colonialidades³ em suas diferentes formas e advogam por uma opção decolonial - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo nos níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Em outras palavras, a decolonialidade não é uma ruptura com práticas opressoras. É um sistema de relação de complementaridade com o opressor, de modo a diminuí-lo em sua estratégia de opressão. Uma forma de ampliarmos nossas reflexões acerca da formação docente/discente e da maneira de estar no mundo, agir e pensar sobre esse mundo (Mignolo, 2008).

Quando se trata do ensino de línguas, em especial o de língua inglesa (LI), os estudos de viés decolonial problematizam propostas da inserção da LI em uma gramática colonialista e desafiam o legado de práticas imperialistas que insistem em querer nos dominar culturalmente, epistemicamente e linguisticamente, como o mito da epistemologia do falante nativo e relações de poder voltadas a discursos homogeneizantes/racionalidade do pensamento único. Para Nascimento (2019, p. 136), as aulas de línguas devem ser espaços de decolonialização e desconstrução ideológica; devem promover o uso da língua, “não como elemento em si, mas como um meio de debater questões das vidas dos próprios estudantes”, e funcionar como um espaço de promoção de transdisciplinares. Quando o assunto é a LI, é importante lembrar o que

³ A partir de Grosfoguel (2006, p. 28-29), entendemos o colonialismo relacionado a questões coloniais impostas pela administração colonial no período do colonialismo clássico, e a colonialidade a questões coloniais nos dias atuais, com ou sem a existência da administração colonial, como a exploração (cultural, sexual, política, etc) de grupos subalternos por grupos dominantes).

nos cita Catherine Walsh (2009): a pensar pelas brechas e rupturas para driblar essa língua que age como veículo de dominação e apagamento identitário.

Em face dessa premissa, as inquietações neste trabalho centram-se em discussões teóricas/práticas conduzidas no Brasil sobre ensino de inglês e formação docente na perspectiva decolonial. Para tanto, elencamos os seguintes questionamentos: De que forma a perspectiva da colonialidade pode ser combatida na formação de professoras/es de línguas? Quais letramentos fazem-se necessários na formação dessas/es docentes? Os estudos atuais (teóricos ou práticos), identificam a colonialidade e reivindicam a decolonização? Quais caminhos estamos seguindo para conseguirmos uma formação crítica e ensino suleat, voltados para as necessidades que temos? Visamos promover reflexões acerca desses aspectos a partir do nosso *locus* enunciativo, qual seja, de professora/or de línguas, pesquisadora/or, professora/or formadora/or, e linguistas aplicados do Sul da Bahia/Nordeste em diálogo com estudos publicados por pesquisadoras/es brasileiras/os. Entendemos a importância de práticas suleadas e epistemologias não-hegemônicas para a formação docente e o ensino de inglês, e buscamos ampliar o debate acerca dessa lógica de manutenção de formas de conhecimento legitimados que terminam por constituir tensões e afetar a formação de professoras/es de línguas, as emoções-identidades (MARTINS, 2017) de falantes em nossos contextos de ensino e aprendizagem de LI. Ao discutir questões epistemológicas como essas na Linguística Aplicada (LA), nos interessa ampliar o nosso olhar (e das/os nossas/os leitoras/es) acerca de alguns pressupostos teóricos que repercutem na formação docente e no ensino de LI.

LA, (De)Colonialidade e a Língua Inglesa

Desde o surgimento da Linguística Aplicada (LA), que começou focando a área de ensino/aprendizagem de línguas, abarcou questões relativas à tradução, se livrou da hegemonia da Linguística, passando a captar a perspectiva do usuário, o seu objeto de investigação tem sido reconstruído. Reconhecemos a função colonial de vários objetos ligados ao ensino/aprendizagem de línguas, formação de professoras/es e a educação linguística, que foi acentuada pela globalização em que teorias, livros e métodos de ensino de Inglês eram vendidos sem levar em consideração as práticas e vidas locais. O campo, em uma segunda virada, passa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna e dos letramentos. A área sofre influência das teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, passando a entender

a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, dentro e fora da sala de aula.

Nas concepções mais atuais, a Linguística Aplicada, que tem como objeto de investigação a linguagem como prática social, tem um caráter mestiço, transgressivo, inter/multi/pluri/anti/trans/indisciplinar a partir de diálogos com a Antropologia, a Sociologia, as Ciências Sociais. Essa última passou a questionar a modernidade e as concepções de sujeito social desenhadas de forma homogênea, que apaga as diferenças que o constitui, e esses questionamentos foram determinantes para que o campo das Ciências Sociais e Humanas se reterizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer* (Moita Lopes, 2006). Sentiu-se a necessidade de rever e repensar outras formas de teorizar e fazer LA “centrada[s] no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Em outras palavras, amplia-se o olhar da LA que passa a incluir diferentes vozes e a contemplar problemas reais.

Para Kleiman (2013, p. 50), as pesquisas sobre questões sociais e reais como “sexo e gênero, racismo, [...] a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul”. Um Sul epistêmico que reflete as realidades e aos sujeitos subalternizados e invisibilizados em decorrência das colonialidades. Em outras palavras, prega-se por “construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p.101), a fim de desafiar quaisquer hegemonias e colonialidades.

Os estudos do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), portanto, tem contribuído para as pesquisas em LA, objetivando, como indica Kleiman (2013, p. 43), “a visibilização dos participantes de movimentos feministas, movimentos étnico/raciais, dos movimentos *gays*, [...] sem-escrita, ou ainda, como no caso dos alfabetizadores e professores, daqueles sem movimentos sociais que os acolham e fortaleçam”. Quando se trata de pensar as condições de circulação das línguas a partir das vozes do sul, preocupações com aspectos sociais e culturais vem à tona, assim como as relações de poder e os interesses de determinados grupos circunscritos em discursos da globalização, como é o caso do inglês. É necessário refletirmos sobre o efeito dessa língua que é um artefato ideológico de poder, que tem seus efeitos na produção de conhecimento sobre outras línguas e é reforçada por meio de um determinado *lôcus* de enunciação: linguístico-econômico-centrista, do homem branco, heterossexual, nativo da

língua. Esse efeito nos aponta a aderência à colonialidade do saber e à perspectiva da modernidade/colonialidade, já que a M/C pode afetar a linguagem e silenciar sujeitos, no que se refere à racialização, etnicidade e linguagem dos povos do Sul.

Segundo Lander (2005) a colonialidade do saber se refere à hierarquização do conhecimento, que privilegia o conhecimento científico e exclui formas de saber diversas. Pensando em nosso contexto de atuação que é o ensino de Língua Inglesa (LI) e a formação docente, é inegável que precisamos oportunizar reflexões sobre os conceitos de língua que perpassam as nossas práticas, sobre os saberes que estão sendo priorizados e invisibilizados nessa formação. Com discentes, podemos discutir sobre relevância de saber essa língua estrangeira e criar oportunidades para o desenvolvimento da criticidade (BORELLI, 2018b, p. 143). Rezende (2015 apud BORELLI, 2018b, p. 143) sugere que podemos ainda problematizar “o inglês como língua hegemônica; os motivos para ensinarmos essa língua; nosso posicionamento como falantes não nativos/os da língua que ensinamos, contribuindo para que não fomentem o sentimento de insegurança linguística”.

Nessa direção, vemos a pedagogia decolonial como um espaço para enfrentamento dos sistemas de produção de conhecimento que perpassam a linguagem e das práticas de linguagem que são reforçados pela Modernidade/Colonialidade. Como aponta Pennycook (1998, p. 2), “o colonialismo produziu formas de pensar, [ser], dizer e fazer que se instalaram inclusive nas culturas e nos discursos das nações colonizadas, [e] esses construtos culturais do colonialismo possuem efeitos duradouros até os dias de hoje”, com veremos na seção a seguir, e sabemos que o inglês é umas das línguas em que o colonialismo e imperialismo mais se funda, linguisticamente, culturalmente e economicamente falando.

Decolonialidade, racismo e antirracismo no ensino de inglês

[...] a história nos engana, escrita pelo contrário [...]”

Mestre Moraes⁴

Se nos voltamos à Educação, e como esta é constituinte em nossa formação social, o ressoar deste apontamento nos leva a um posicionamento crítico sobre o que é ensinado, como é ensinado, e, principalmente, quem se beneficia destes ensinamentos. Tratando particularmente do ensino de inglês, o status hegemônico outorgado a esta língua reflete padrões

⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mestre-moraes/1934051/> Acesso: 20 de julho de 2023.

e noções que se remetem pontualmente a manutenção do branquitude, donde a racialização dos corpos, suas linguagens e formas de vida dão vasta base às relações coloniais capitalistas (NASCIMENTO, 2019).

Nesta seara, buscamos discutir aqui os vínculos afetivos possíveis de serem exploradas pela Educação Antirracista (FERREIRA, 2012), e incitar reflexões acerca do papel do ensino de línguas por esta perspectiva, afim de matutar acerca de algumas indagações, tais quais: Como os vínculos afetivos são estabelecidos pela/na língua inglesa na sociedade contemporânea? Se o medo é o afeto que move o racismo, qual é o afeto que move/constrói uma educação linguística antirracista? O que une um grande grupo de pessoas num projeto de educação antirracista?

Deste modo, acreditamos que a proposição de uma educação linguística antirracista pode afetar diretamente a relação ensino-aprendizagem de inglês, e queremos investigar a partir disso, como esses (des)afetos podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, procuramos fundamentar nossas perspectivas partindo de construtos conceituais como os que concernem as relações entre língua, racialização, e poder, colonialidade do poder, da linguagem, educação antirracista, biologia do conhecimento, o desejo pela língua inglesa, processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Nas diferentes formas de expressão da linguagem, em seu caráter social e semiótico, em um processo contínuo de nos tornarmos nós mesmos, interagimos e atribuímos significado ao mundo, e nos constituímos enquanto humanos em nossas práticas linguísticas cotidianas, como apontam Garcíá e Wei (2014). Logo, ao utilizarmos de uma dessas formas da linguagem, a exemplo das diversas línguas humanas, moldamos e somos moldados por nossos contextos sócio-históricos, ao passo que a linguagem dá forma a nossas experiências (GARCIA; WEI, 2014).

Podemos visualizar tal correlação se nos atermos às heranças advindas da colonização, aos modos de pensar e agir que advém da imposição de uma ordem cultural e social reforçada historicamente. Ainda falamos as línguas dos colonizadores, como o português, inglês, espanhol, bem como reproduzimos seus ideais de letramentos e usos da língua, como a alfabetização e padronização da comunicação. Figuramos, então, as formas com que a colonialidade, tal herança, através da racialização dos corpos, da homogeneização das identidades, do racismo, do epistemícidio e do genocídio, promove a manutenção de valores conservadores hegemônicos e do pacto narcísico da branquitude (NASCIMENTO, 2020).

Materializadas na língua, tais formas se fundam ontologicamente em políticas afetivas (AHMED, 2004) demonstrando como as emoções se voltam à formação dos indivíduos e de corpos coletivos. Logo, através de uma política afetiva calcada no medo, que fixa em estereótipos o significado do “outro”, servem-se as relações de poder estabelecidas nas tensões raciais, relativas à ocupação do espaço social, a conservação do poder, as narrativas de si, e a própria noção de terror e terrorismo.

Frantz Fanon (2020) já nos alertava para o choque entre identidades reais e idealizadas no âmbito político-afetivo do medo, questionando, então, o fato dos padrões europeus serem considerados os padrões humanos, e as dificuldades que isso causa ao corpo negro colonizado de se elaborar enquanto esquema corporal, donde o conhecimento do corpo é uma atividade negacional. Voltando-nos uma vez mais às materialidades da língua, Fanon ressalta a importância fundamental do fenômeno da linguagem para compreender um paradigma de confronto entre vivências locais e colonizatórias, ao passo que, se falar é ser capaz de utilizar determinada sintaxe, é também assumir uma cultura, suportar o peso de determinada civilização, sendo todo idioma uma forma de pensar.

Assim, nossa discussão, de forma geral, também nos permite questionar e refletir como a linguagem desempenha um papel crucial nos processos de criação de conhecimento, cognitiva e cientificamente, dos seres que falam e conhecem (ARAGÃO, 2019). Nesta perspectiva, o ato básico de conhecer, o linguajar, esta atividade de estar com os outros na linguagem, como processo de distinguir coisas por meio da linguagem, apresenta-se como conceito advindo dos debates de Maturana e Varela, segundo Aragão (2019).

Tal estar com os outros na linguagem, tais experiências, envolvem emoções, ao passo que emocionar, o fluir entre as emoções em um conjunto de mudanças nos domínios de ações, modulam o agir individual e coletivo, em disposições corporais que delimitam tais domínios (Aragão, 2019). Assim, este linguajar apresenta-se como atividade progressiva e localizada (VERONELLI; DAITICHI, 2021), como um modelo de noção de linguagem que favorece a superação da modernidade e colonialidade, tendo a mudança e a continuidade como características fundamentais deste processo.

Deste modo, se tomarmos como foco as relações linguísticas de poder e os efeitos linguísticos da colonialidade do poder (VERONELLI; DAITICHI, 2021), notamos que as práticas materiais e discursivas fomentam a racialização linguística e guardam formas comunicativas desiguais. A colonialidade da linguagem, desta forma, refere-se a um processo

de estereotipação racial e marcação das populações colonizadas como interlocutores, onde o desprezo por suas linguagens e maneiras sociais de atribuir sentido ao mundo são entrecortadas pela desumanização e escravização, culminando num monolinguajar, escamoteando a opressão colonial dialógica e discursivamente, segundo Veronelli e Daitichi (2021).

Ainda tratando das línguas, linguagens, e agora especificamente das formas educacionais que envolvem seu ensino, metodologias, se articuladas a fim de trazer a tona os debates acerca de raça e etnicidade, podem promover a manifestação crítica de identidades na e pela língua, proporcionando superar e repensar formas hegemônicas do uso de determinada língua através de sua aproximação ao cotidiano (NASCIMENTO, 2019a). Da mesma forma, estratégias curriculares, focando em temáticas críticas, tornam a língua mais próxima dos aprendizes, de modo que é possível figurar o uso da língua como forma de ressignificar a opressão através da resistência (NASCIMENTO, 2019b).

Nesta perspectiva, a Educação Antirracista pode ser tomada como abordagem e perspectiva educacional crítica e culturalmente relevante, ao passo que desvela e traz a tona os debates relativos à raça e etnia, justiça social e equidade racial, poder e opressão (FERREIRA, 2012). Ainda, é de extrema importância promover condições educacionais que se remetam a etnicidade e raça, acerca da relação que estes aspectos têm com a formação e performance das identidades pessoais. Ao pensarmos a língua como interação situada em um contexto social, podemos relacionar os aspectos linguísticos às injustiças sociais, as quais regularmente se materializam na língua (NASCIMENTO, 2019b). Deste modo, língua e raça estão conectadas em suas relações com os poderes coloniais, de forma que “a língua não é desempenhada externamente ao poder, mas junto à composição do poder” (NASCIMENTO, 2019b, p. 213).

Pensando na abordagem de uma Educação Antirracista, nos interessa aqui discutir quais são os (des)afetos que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa a partir dessa perspectiva. Podemos dizer que dentre as emoções e afetos que movem os sujeitos a aprender inglês está o desejo, como apontam Motha e Lin (2013) ao afirmarem que é central em toda situação de aprendizagem de inglês a presença do desejo. Mas qual o papel que o desejo tem nesse processo? E qual seria o papel dos educadores nessa relação entre o desejo do inglês e a proposta de uma educação linguística antirracista?

Logo, teorizar sobre o desejo enquanto falta e energia ao mesmo tempo, como sugere a passagem anterior, é sumamente importante para pensar um ensino de inglês antirracista, porque é no e pelo desejo de aprender o inglês que os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem podem ressignificar as suas identidades sociais, em especial, as suas

identidades raciais. Especialmente porque o desejo é essa força que ao mover os sujeitos na direção da língua inglesa, sofre forte influência de instituições e discursos racializados e imperialistas.

Mas quando pensamos em uma Educação Antirracista do inglês, nos interessa nesse contexto pensar o desejo enquanto consciente. Que é aquele tipo de força em que os sujeitos se percebem críticos, e entendem todas as implicações, as vantagens e os sentidos de aprender inglês na contemporaneidade. É preciso, portanto, que professoras/es de inglês se preocupem com a questão do desejo de suas/seus discentes de aprender inglês, para que elas/es possam, no processo de ensino-aprendizagem antirracista, compreender criticamente esse afeto que os direciona para essa língua que pode ser estra(nha)geira para muitos delas/es, mas que também podem ajudá-las/os a acessar outros lugares sociais de privilégio.

Deste modo, ao nos sensibilizarmos sobre as identidades raciais, a fim de refletirmos sobre raça e racismo, refletimos também acerca das maneiras com que raça influencia e organiza as experiências, econômicas e políticas, como afirma Ferreira (2015). O letramento racial crítico, assim, nos leva imediatamente a reconsiderar e pensar acerca das maneiras com que raça serve como meio de controle de ordem social, sob a qual, como já debatido anteriormente, a colonialidade se estabelece e se firma, por meio da divisão racial do trabalho atrelado ao modo de vida colonial.

Tratando então de como isso afeta as formas como a linguagem se manifesta, observar essas perspectivas também promovem formas de corporificar as relações políticas de linguagem, apontando veementemente como a própria premissa das concepções linguísticas são metalinguagens, regimes metadiscursivos, invenções aliadas ao pensamento cristão moderno (MAKONI; PENNYCOCK, 2007), delineando os discursos formulados na fronteira do social.

Com o intuito de vislumbrarmos caminhos para “descongelar[mos] e ativar[mos] capacidade agentiva latente e lutar para criarmos um conjunto de ações coletivas, coordenadas e coesas” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 81) para o ensino-aprendizagem de LI e formação docente - baseadas não na lógica da colonialidade, mas em um pensar reflexivo, crítico e decolonial -, revisamos alguns trabalhos publicados no contexto brasileiro que sinalizam estratégias, diálogos, brechas para “desconstruir e descentrar práticas e discursos hegemônicos, assim como emancipar conhecimentos subjugados” (DUBOC, 2018, p. 176).

Formação docente e ensino de LI no contexto brasileiro: caminhos de esperança

Os estudos raciais observados neste trabalho não se alinham, via de regra, aos estudos decoloniais, porém estes estão aqui contemplados para que este debate possa somar a esta perspectiva acadêmico-ontológica. Nesta perspectiva, Nascimento (2019) aponta que a é também a língua “como todo produto ou subproduto criado pela colonialidade, um espaço de atuação do epistemicídio.” (NASCIMENTO, 2019a, p. 23), e tais ideias estão ligadas ao apagamento e erradicação do pensamento do outro. No “Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo”, ele aponta que este se encontra na estrutura sistêmica do viver social na modernidade, e por meio da língua que esta estrutura se calca, através do uso da língua, em sua capacidade classificatória, tanto no processo de racialização de alguns povos, quanto a constituição universalista de outros.

Partindo de condições políticas, históricas, econômicas e culturais, estas formas de dominação colonial no mundo moderno tratam e consideram língua como artifício da consolidação da noção de superioridade/inferioridade, da humanização particular do mundo. Logo, a noção de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015) é tratada como prisma como estes caminhos de esperança para formação docente e ensino de Língua Estrangeira. Isso se dá pelo fato de que esta permite demarcar e mobilizar as identidades raciais a fim de que permitam compreender complexamente a maneira como raça e racismo estruturam as formas políticas, econômicas e sociais, em formas de controle, de modo que as próprias experiências e narrativas autobiográficas fornecem formas de lidar com os criticamente com os embates relativos ao preconceito racial e as diversas formas com que esse se manifesta na vida social, e principalmente, quem os perpetua e de que maneira isso ocorre.

Isso posto, é sabido que a língua é um instrumento de dominação e silenciamento e pelo fato de nós brasileiras/os termos vivido séculos de colonização, alguns resquícios desse sofrimento colonial podem gerar sentimento de insegurança linguística que se manifestam tanto em nossa língua quanto no ensino-aprendizagem de outras línguas (REZENDE, 2015 *apud* BORELLI, 2018b). Posicionamentos outros e pensamentos alternativos para que mudemos o nosso olhar para as salas de aula e à formação docente, para que ressignifiquemos nossas práticas e enfrentemos as forças coloniais que perpassam nossas aulas de inglês, tem sido cada vez frequentes nos debates e estudos no contexto brasileiro (apresentaremos alguns a seguir).

Reconhecer esse modelo colonialista é uma das primeiras formas de resistência à colonização do poder e refletir sobre/nos os espaços que vivenciamos a língua é abrir brechas

para pensarmos para além da racionalidade única. Enquanto professoras/or de línguas são discussões como essas que temos levantado em nossas pesquisas (MARTINS, 2017; NASCIMENTO, 2019) e levado para nossas salas de aula tanto no contexto de ensino básico e quanto para professoras/es em formação. Concordamos com Alves e Siqueira (2020) que cada vez mais devemos nos apoiar na ideia da diversidade epistemológica do mundo e viabilizar a decolonialidade no ensino-aprendizagem de LI e pensar nas brechas para buscarmos a formação que gostaríamos de ter/promover.

Coadunando com essa linha de raciocínio, Pereira (2020) reflete sobre suas experiências de ensino de LI no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado I, voltado à formação docente, a partir da pesquisa de cunho qualitativo e autoetnográfico. Sua análise se baseia nos seus planos de ensino, que enxerga a literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês por permitir o acesso a contextos culturais diversos a partir de textos não canônicos. Por meio da reflexão sobre a prática, a autora conclui que um ensino que não se atenta às práticas discursivas, como o racismo, a homofobia, a misoginia, etc. que silenciam grupos subalternizados está falhando em seu propósito social.

Na perspectiva dos letramentos, Tiago Ribeiro Amado e Zaiden Zara (2020), problematizam a utilização de materiais didáticos importados, que focam a língua padrão falada nos Estados Unidos/na Inglaterra, implicando em um modelo idealizado de língua inglesa, e que apagam a LI falada em outros países. Ademais, as autoras refletem sobre a produção de material didático, tomando como exemplo algumas atividades desenvolvidas por um viés decolonial. Elas desenvolvem uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico decolonial que perpassa pela Linguística Aplicada Crítica no contexto da produção de material didático, e sinalizam que o *English Language Learning Laboratory*⁵ (ELLA) está sendo desenvolvido, colocando-se como meio de produção de saberes em alinhamento às questões de relevância social, com o intuito de questionar o silenciamento das vozes do Sul como produtora de conhecimento e de saberes. A partir das vivências no ELLA, espera-se que as/os discentes passem a tomar a palavra e se posicionarem em língua inglesa.

Por sua vez, Santos (2019) reflete sobre as contribuições do letramento crítico no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI). Apoiado no diálogo com os estudos culturais sob a ótica do pensamento decolonial, a autora defende a necessidade de rompermos com tradições de ensino com práticas de repetição e memorização, de enfoque em regras

⁵ Laboratório virtual dotado de inteligência artificial voltado ao ensino de língua inglesa a distância em instituições federais de ensino superior

rígidas/fixas, no grafocentrismo, que é o modelo eurocêntrico de perpetuação das histórias dos colonizadores. O diálogo é construído por meio das considerações a respeito de letramento, destacando o letramento crítico (LC) na vertente do letramento ideológico; das contribuições do LC no ensino de inglês, tomando como base a decolonialidade, e a sinalização do desenvolvimento de uma tradução híbrida-relacional-empática, comunga com uma formação para a língua ética, democrática, emancipatória mediante o letramento crítico.

É notável que a ideia de romper com visões de ensino de inglês mais tradicionais que privilegiam o falante nativo como o dono da língua tem sido foco de reflexão no decorrer desta discussão. Sob este prisma, Pardo (2019) reflete sobre as recentes políticas públicas educacionais brasileiras e a tentativa de naturalização da ideologia dos grupos dominantes, em detrimento à legitimação da pluralidade epistemológica de grupos marginalizados e/ou contrários a tal pensamento uniformizador. O autor defende que fundamentalmente a formação de professoras/es e do ensino da língua inglesa como uma tarefa política visando a construção do conhecimento corporificado, construído por meio de diferentes identidades culturais, linguísticas, de raça e de gênero.

É preciso incitar o questionamento, o pensamento crítico e o respeito à diversidade epistemológica e estar atento às relações de poder que envolvem a construção do conhecimento. Acreditamos que o posicionamento crítico em relação aos objetivos de ensino da língua inglesa poderá contribuir para a decolonialidade no ensino de línguas no Brasil e para a construção do conhecimento corporificado.

Reflexões finais

Procuramos refletir sobre o ensino de inglês e a formação docente tomando como base atuais estudos (teóricos e práticos) conduzidos no Brasil. Nosso foco na perspectiva decolonial se justifica pelo fato de entendermos que ela contribui para uma educação antirracista, bem como “[...] para a construção de uma educação outra, não mais baseada na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 10).

Pelas reflexões apresentadas, notamos que diversas pesquisas em LA no contexto brasileiro tem caminhado em direção a reflexões e práticas que suleiam nossas epistemes a partir de contextos locais em nosso país, com um olhar com o Sul e para o Sul; identificam as colonialidades e reivindicam a decolonização; questionam os discursos e crenças que estão

arraigados vislumbrando a possibilidade de escrever novas histórias; sugerem aula temáticas que proporcionem às/aos estudantes questionamentos sobre as relações do mundo colonial/moderno; e problematizam e refletem sobre contextos de interação na/com a língua inglesa quando se trata de ensino e da formação docente. Percebe-se que estamos trilhando caminhos (mesmo que ainda iniciais) de maneira mais atenta para as necessidades que temos, a fim de que consigamos uma formação mais crítica e práticas de ensino cada vez mais suleadas e antirracistas.

Discussões sobre esse prisma em sala de aula podem incitar, a partir da reflexão, questionamentos sobre os padrões estabelecidos como certos/ideais para a ensino da língua e minimizar sentimentos de insegurança sobre a língua no processo de aprendizagem. Devemos promover oportunidades de refletirmos criticamente sobre nossas realidades (e realidades outras) e uso da língua. Vemos este trabalho como um pontapé inicial para essas reflexões e esperamos ter contribuído com sentir/pensar/agir de discentes, docentes e falantes de LI em geral, em vista a transgredirmos as nossas práticas hegemônicas e eurocêtricas de ensino e aprendizagem. Reiteramos o fato de que precisamos mudar a nossa ótica para outras bases de poder e driblar modelos prontos, binários, centrados no código - é o que nossas aulas de inglês e a formação docente precisam se interessar.

Referências

AHMED, S. *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge, 2004.

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. *A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa*. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, ba, v. 21, n. 2, p. 169-181, maio-agosto de 2020

ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In.: SILVA, Walkiria; SILVA, Wagner; CAMPOS, Diego (orgs). *Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes editores, 2019.

BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, Brasília, mai-ago 2013, p. 89-117.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018a

BORELLI, J. D.V. P. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial (p. 137-146). In.: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MOR, W. (org.) *Perspectivas críticas de*

educação linguística no Brasil [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018b.

DUBOC, A. P. M. The ELF teacher education: Contributions from postmodern studies. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as a Lingua Franca in teacher education: A Brazilian perspective*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018, p. 159-187.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275–288, 2012. DOI: 10.29286/rep.v21i46.408. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FERREIRA, A. J. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas*. Ponta Grossa, Pr: Editora Estúdio Texto, 2015

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, UK, 2014.

KLEIMAN, Ângela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LANDER, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020

MARTINS, S. T. A. *O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações. Ilhéus, Bahia.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MIGNOLO, W. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, n. 8, 2008, p. 243-282.

NASCIMENTO, G. Raça e Resistência ao racismo em atividades de Língua Inglesa no Sul da Bahia. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 121-137, 2019a.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019b.

NASCIMENTO, C. C. *Educação das Relações Étnico-Raciais: branquitude e educação das ciências*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. 147p.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, PB, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London; New York: Routledge, 1998.

PEREIRA, F. M. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: Um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. *New Trends in Qualitative Research*, 2, p. 69–82, 2020. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.69-82>.

SANTOS, F. O. Letramento crítico no ensino de língua inglesa: uma ferramenta de poder emancipatória. *Revista do SELL*, Uberaba, MG, v. 8, n. 2, p. 404-419, jul./dez. 2019.

TIAGO RIBEIRO AMADO, Giselly; ZAIDEN ZARA, Isabella. ELLA – uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa a distância. *Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1476>. Acesso em: 05 abr. 2023.

WALSH, C. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra epoca*. Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, C; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 8, p. 1-16, 2018.

Recebido em: 30/11/2023.

Aceito em: 03/03/2024.