

Por práticas decoloniais no ensino da língua inglesa: atitudes e posturas outras com o uso das tecnologias digitais

*Cristiane Ribeiro Barbosa da Silva**

*Leonardo Zenha***

*Miria Gomes de Oliveira****

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino da Língua Inglesa (LI) e o uso das tecnologias digitais (TD) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da pandemia da Covid-19, a partir de uma perspectiva decolonialista. Para isso, adotamos perspectiva do pensamento decolonial como práxis, resistência, luta e insurgência. Para tanto, buscamos diálogos entre os estudos decoloniais, as contribuições entre os estudos decoloniais, as contribuições da Linguística Aplicada (LA) o pensamento freireano, tendo em vista apontar alternativas para o ERE no fazer/saber pedagógico, aliadas ao rompimento com práticas de dominação, exclusão, opressão e subalternização em nossas aulas de LI.

Palavras-chave: Decolonial; Ensino da Língua Inglesa; Tecnologias Digitais; Pandemia.

Introdução

Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação.(...) Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação (hooks¹, 2013, p. 226).

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Estado do Pará (IFPA). E-mail: cristiane.silva@ifpa.edu.br. ORCID: 0000-0002-9224-8868

** Professor doutor na Universidade Federal do Pará, vinculado no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-(PPEB/UFPA), pesquisador na área de Educação, Cultura Digital e Tecnologias no contexto da Ciberultura. E-mail: leozenha@ufpa.br. ORCID: 0000-0003-2474-8112

*** Professora Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Escritora e professora da FAE-UFMG, onde integra a equipe de pesquisadores do CEAL/GPELL/FAE/UFMG e do NERA/FAE/UFMG. E-mail: miriagomes@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-2237-8499

Data de submissão: jun. 2022 – Data de aceite: ago. 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i2.13753>

Diante do cenário opressor, a língua do colonizador – configura como mais um instrumento de violência contra povos colonizados, oprimindo-os e subalternizando-os, mas, também, foi o modo de que os indivíduos tentaram recuperar seu ‘poder pessoal’ para uma ação transgressiva e insurgente. Fanon (2008, p. 34) já nos alertava que

[...] um homem [mulher] que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência.

Dito de outra maneira, foi pela posse da língua[gem] do colonizador, que os povos colonizados puderam traçar táticas de insurgências, confiscando-a e transformando-a em um espaço de luta, resistências e existências. Evidenciando, a natureza comunicativa das línguas[gens] - uma prática social (BAKHTIN, 1999), e como tal, não se aparta das questões sócio-políticas e culturais/ideológicas, bem como as práticas educativas.

Nessa perspectiva, corroboramos com o pensamento e a práxis da pedagógica freireana, que entrelaça o pedagógico-políticos e político-pedagógica do ato educativo (FREIRE, 1987), por meio do educação dialógica-emancipadora, promotora de movimentos dialéticos de ação – reflexão – ação. Ela nos aponta um caminho para práticas decoloniais, visto que nos convoca a promover agenciamentos engajados capazes de per-

turbar, incomodar e desestabilizar as colonialidades do poder, movendo-nos a práticas decoloniais transgressoras e promotoras de insurgências, resistências e (re)existências/ intervenção.

Assim sendo, pretendemos nesse artigo traçar reflexões sobre o fazer docente no ensino da língua inglesa (LI), no uso das tecnologias digitais (TD) em contexto da pandemia da Covid-19, a partir de diálogos com a perspectiva decolonial, a pedagogia freireana e as contribuições da Linguística Aplicada Crítica (LA). Ademais, buscamos contrapor a lógica racional das pesquisas científicas canônicas de natureza positivista, principalmente, no que se refere ao ‘distanciamento’ do sujeito empírico e o seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, coadunamos com Santos (2008) para quem “todo conhecimento científico é autoconhecimento”. Assim, aproximamos das epistemologias das práxis cotidianas escolares, com intencionalidade de refletir sobre o ‘fazer-pensar’ docente, assumindo a impossibilidade da neutralidade, da objetividade e da impessoalidade da pesquisa científica.

Salientamos que este trabalho é um recorte de discussões iniciadas na pesquisa de mestrado², em que se busca um olhar atento e problematizador sobre o ensino da língua inglesa (língua não neutra), prática docente e pensamento decolonial com uso das tecnologias digitais, visando interseções que possam lançar alternativas, atitudes e posturas decoloniais quanto ao ensino da LI.

A fim de atender a proposta de discussão e reflexão do artigo, o texto está organizado em quatro seções, além desta introdução e das referências: na primeira seção, apresentamos o pensamento decolonial e as colonialidades; na segunda seção, discutimos sobre a LI e suas interseções; na terceira seção, apresentamos experiências e práticas decoloniais quanto ao ensino da LI no uso das tecnologias digitais; na quarta e última seção tecemos algumas considerações sobre o trabalho.

Pensamento decolonial

O pensamento decolonial surge de um movimento insurgente e radical de um coletivo que reúne intelectuais formado na sua maioria por latino-americanos, a saber: o semiólogo teórico cultural argentino e professor Walter Dignolo - desenvolve conceitos como a geopolítica do conhecimento, transmodernidade e o pensamento de fronteira; o sociólogo peruano Aníbal Quijano defende a necessidade de descolonizar o pensamento analítico eurocêntrico nas ciências humanas e sociais, foi quem cunhou o termo colonialidade do poder; o filósofo argentino radicado no México Enrique Dussel desenvolve pensamento crítico à modernidade/colonialidade na perspectiva da Filosofia da Libertação, ele também formulou do conceito da transmodernidade (termo comum a este coletivo de pensadores); o filósofo por-

to-riquenho Nelson Maldonado-Torres desenvolveu o conceito colonialidade do Ser, que versa sobre os efeitos da colonialidade nas subjetividades dos sujeitos subalternizados; o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, bem como Quijano, debruça-se em tecer análise crítica sobre a colonialidade do poder, ao capitalismo e a geopolítica do conhecimento; e outro importante nome nesta rede é o da linguista norte-americana radcada no Equador Catherine Walsh. Ela desenvolve interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial concebida como postura, atitude e ação político-pedagógica.

Essa rede de teóricos tecem críticas frente às lógicas eurocêtricas/modernas de produção do conhecimento, eles são intelectuais têm como referência suas posições de origem na perspectiva de nascimento e posições/vivências de opressão ao povos latino americano e caribenho, em diálogo com grandes universidades, que ainda persistem por uma lógica global sul³- sul ou norte-norte hegemônicas, como por exemplo, a lógica colonial Norte-americana em um mundo globalizado. Diante da necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, romper com o colonialismo eurocêntrico de produção do conhecimento, esse coletivo engendrou uma virada epistêmica nas formas de pensar as questões relativas à colonização, modernidade/colonialidade e suas implicações na América Latina rompendo com as referências teóricas eurocêtricas. Essa

virada epistêmica ficou conhecida como ‘Giro Decolonial’ (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2010; CADILHE; LEROY 2020). As argumentações críticas desse coletivo denunciava do “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos. Assim, o rede Modernidade/Colonialidade (M/C) se estabeleceu como coletivo e passou a promover seminários, simpósios, congressos e publicações conjuntamente. O esforço do grupo era o de trazer à tona as questões relativas ao colonialismo; modernidade/colonialidade e decolonialidade na América do Sul e Caribe. Para tanto, faz-se necessário delinear diferenciações dos termos: colonialismo; modernidade/colonialidade e decolonialidade.

O colonialismo consiste em ações diretas de dominação política, econômica e administrativa de um país sobre povos/populações, com o objetivo de explorá-los economicamente, tendo em vista o enriquecimento do colonizador. Já a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica de opressão e subalternização no plano da subjetividade do sujeito colonizado que mantém a reprodução de dominação. Portanto, a colonialidade, embora vinculada ao colonialismo, é um fenômeno mais complexo de dominação. Quijano (2009) acentua que:

Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

A colonialidade é constitutiva do sistema mundo-moderno que consolidou o capitalismo como sistema político-econômico mundial, sustentou-se na centralidade da ideia de raça, naturalizando e reproduzindo lógicas coloniais de opressão, exclusão e, sobretudo de desumanização. Tornando-se a herança mais perversa e cruel da modernidade, que, mesmo com o fim da colonização, não resultou no término das relações de dominação eurocêntrica/colonial.

A decolonialidade considerada o terceiro elemento da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013), ela concebida como uma atitude/postura de resistência e insurgência que antecede o próprio termo “de-colonial”, que significa:

[...] desconstruir, desfazer, desmembrar, inverter e negar toda essa lógica racista, colonial, patriarcal, moderna e eurocêntrica trazida pela colonialidade do poder (LEROY, 2021, p. 161).

Ademais, acentuamos que como ação, luta, insurgência, postura e atitude contra o domínio/violência imperial, o pensamento decolonial, a decolonialidade, origina-se conjuntamente colonização da América Latina, e

[...] tem sido componente de lutas, movimentos e ações (trans)locais de resistência, recusa dos legados e das relações e padrões de poder estabelecidos (WALSH; MIGNOLO, 2018, p.16).

Ademais, os processos de resistências e outras praxiologias são normalmente

subsumidas ou ocultadas da versão oficial da história, prevalecendo o que chamamos de metanarrativas - contada por aqueles que detém o poder econômico e político de oficializá-las. Nesses termos, a colonialidade do poder sustenta-se em uma narrativa e uma praxiologia eurocêntrica de legitimação e de controle não somente da economia mas também práticas culturais, que têm implicações sobre a produção de conhecimento e a constituição das subjetividades. Pinto e Mignolo (2015, p. 383) salientam que:

A colonialidade do poder refere-se, pois, a um código conceitual fundamentado no qual a ideia de civilização ocidental legitima a si mesma – por meio de atores, instituições, linguagens – como controladora não só da economia e da autoridade, mas também da subjetividade e do conhecimento de povos e etnias não ocidentais.

Para Quijano (2009) a colonialidade do poder estabelece e estrutura o padrão de poder colonial, moderno, capitalista e eurocentrado. Ademais, a emergência e estabelecimento do capitalismo como sistema mundo-moderno enredou

[...] “um todo histórico-estrutural heterogêneo dotado de uma matriz de poder específica a que chama “matriz de poder colonial”. Esta afecta todas as dimensões da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade, a subjectividade e o trabalho (GROSFOGUEL, 2008).

Assim sendo, a matriz colonial de poder, operam sob a forma de colonialidade do poder em inter-relação com as colonialidades: do saber (dimensão

epistemológica), do ser (dimensão ontológica) e, da linguagem (dimensão da languageira/linguística).

A colonialidade do saber (LANDER, 2005) nega as múltiplas formas de compreender o mundo, a humanidade, a vida, a partir de outras epistemes, suprimindo conhecimentos e subjugando povos/populações que não se encaixam na lógica eurocêntrica/moderna/capitalista. Enquanto que a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2008) é o uso do conhecimento hegemônico para reprimir as subjetividades e formas de expressão humanas que não sejam criadas ou advindas da Europa, impactando nas práticas sociais historicamente construídas e amalgamadas pelo poder instituído. Já colonialidade da linguagem se assenta na lógica moderna, bem como num discurso universal, hegemônico e autoritário, visto que as línguas imperiais (o português, espanhol, inglês) passam a constituir uma arma poderosa de representação/dominação sob os povos colonizados. Desse modo, as línguas imperiais se estruturam sob um ‘padrão culto’ normativo sempre ligada à literatura subalternizando a língua do povos colonizados (MIGNOLO, 2003).

Neste sentido, propor práticas educacionais decoloniais quanto ao ensino de línguas é, sobretudo, desvelar as lógicas do poder colonial-euro-norte-americano e como elas continuam agindo até nas dimensões mais íntimas da subjetividade

dos indivíduos subalternizados. Assim sendo, é urgente e necessário propor processos de ensino transgressores engajados (hooks, 2013), pensando as línguas a partir de lógicas plurais que valorizem os sujeitos sociais, suas culturas e identidades. O desafio está posto: traçar táticas e estratégias em prol de posturas outras quanto ao ensino-aprendizagem de línguas. Por esse viés, apostamos nos fazeres-saberes de nossas práticas formativas cotidianas, potencialmente engajadas em contrariar à lógica da Modernidade/Colonialidade.

Língua inglesa e as suas interseções

Diante da atual fase da globalização, promotora de intensas mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e epistemológicas,

[...] as tecnologias digitais emergem como parte importante e constituinte deste desenvolvimento, que até certo ponto, determinou a sua forma (GERE, 2008, p. 14).

Notoriamente a esse cenário, a Língua Inglesa (LI) desponta como a língua global expressão do domínio cultural e ideológico do mundo ocidental, no âmbito do “sistema mundo europeu-euro-norte-americano moderno e capitalista, colonial/patriarcal” (GROSFOGUEL, 2008). Assim sendo, dominar este idioma passou a ser uma ‘necessidade’ apregoada, tornando-se um “objeto passível de compra

e venda”, uma commodity, que gera lucro aos países hegemônicos (Inglaterra e Estados Unidos da América), detentores naturais da variante padrão de prestígio.

Kumaravadivelu (2006) adverte-nos que, do mesmo modo que não podemos ignorar a LI como a expressão de mundo globalizado, também não devemos ignorar a sua colonialidade. Buscando investigar o papel das língua[gens], incluindo o ensino e aprendizagem de línguas e suas interseções, os estudos no campo da LA a partir da compreensão de língua como prática social (BAKHTIN, 1999), portanto, não mais concebe investigações e produção de conhecimento no âmbito da linguagem desconsiderando as implicações do sujeito e seu contexto social. Consequentemente, a LA necessita estabelecer diálogos epistemológicos com outras áreas do conhecimento, como: os estudos culturais, a antropologia, a psicologia, dentre outras, sem distinção da clássica/moderna entre teoria e prática, mas entendê-la de modo imbricada.

Em consonância com essa postura, Moita Lopes (2006) acentua que “o grande desafio para epistemologias de nossos dias é construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo, nos possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade”, grupos que são invisibilizados/excluídos/subalternizados, devido a uma lógica universal que nega as categorias “classe,

sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais, portanto urge a necessidade de traçar práticas e atitudes de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), rompendo com *modus operandi*⁴ da modernidade/ colonialidade.

O fato é que a LA vem revendo suas bases epistemológicas e metodológicas, comprometendo-se com uma postura crítica e socialmente engajada. Essas revisões conceituais e epistemológicas da LA têm trazido importantes contribuições para o campo de estudos sobre a linguagem. Essas revisões ficaram conhecidas como viradas, são elas: “virada linguística e cultural”, “virada crítica” e “virada icônica”. A primeira refere-se ao entendimento de que língua é prática social/cultural; a segunda contempla a ideia de que todas as nossas práticas discursivas não são neutras (os discursos são atravessados por relações de poder e elementos ideológicos). A terceira diz respeito à linguagem mediada por tecnologias digitais, que resulta no variado jogo semiótico para construção de sentidos (FABRICIO, 2006, p. 48).

Dentre essas, destacamos a “virada icônica”, que tem a ver com o propósito deste trabalho, porque ela expressa a preocupação entre as mudanças sociais ocasionadas pela penetração das TD nas mais variadas esferas da vida, e perceber como elas impactam nos estudos sobre/ da linguagem. De fato, não há como negar que as TD vêm tomando prota-

gonismo nas nossas práticas sociais e comunicativas. Por estarem presentes nas mais variadas atividades diárias (relacionamentos, trabalho, a produção de conhecimento, etc.), elas também influenciam e moldam novas formas de ser, agir, pensar, consumir e produzir. Em outras palavras, chegamos ao

[...] ponto em que as TD já não são simples ferramentas, elas cobram um caráter cada vez mais participativo em uma cultura cada vez mais participativa (GERE, 2008, p. 224).

Cabe salientar que no ano de 2020, as nossas práticas pedagógicas foram atravessada pela pandemia da COVID-19, tornando nosso fazeres e saberes ainda mais desafiadores, já que tivemos nossas aulas presenciais suspensas e rotinas totalmente alteradas, tornando o ensino remoto emergencial (ERE) uma alternativa de ensino implementada, o que desafiou tanto alunos e professores se adaptarem, de modo repentino, a nova realidade de ensinar-aprender pelo usos das TD, e permitindo, até certo ponto, um visível protagonismo delas. O ERE nos obrigou a ‘experimentar’ novos modos do fazer-pensar pedagógicos entrelaçados ao uso das TD, visto que a sala de aula passou a ser o ambiente virtual.

Diante deste contexto, o trabalho dos educadores-professores não diminuiu, ao contrário, se intensificou. Tivemos que mudar nossos planejamentos, adquirir práticas que requerem multiletramentos e pensar e repensar nossas ações. Con-

comitantemente a tudo isso, os dilemas também aumentaram e nos trouxeram algumas inquietações: Como ensinar/aprender com/por meio das TD no contexto da ERE? Como proceder em sala de aula diante das *fake news*, do aumento da violência doméstica e urbana, dos crimes de racismo e intolerância, das ameaças ambientais e tamanha desigualdade social? É claro, sem deixar de mencionar o número expressivo de vidas ceifadas pela pandemia. Mas, para além disso, o que cabe a nós diante dessa situação complexa de pandemia? Será que temos outra opção a não ser a insurgência? Outra pergunta que fica é: Como nós, educadores, podemos agir em prol de práticas pedagógicas críticas e decoloniais no ensino da LI? Certamente, cabe-nos repensar nossas práticas, aprender a desaprender e aprender a reaprender (MIGNOLO, 2008).

Diante deste disso, as concepções de educação freireana da ‘Pedagogia do Oprimido’, em prol de uma pedagogia alicerçada ação-reflexão-ação transformadora tornam-se ainda mais pertinente e necessário. Uma pedagogia entrelaçada aos aspectos político-pedagógicos, que assume-a impossibilidade de neutralidade da prática educativa. Nesses termos, a pedagogia freireana nos aponta para posturas, atitudes e ações educativas decoloniais, visto que ela nos convoca a promover agenciamentos capazes de perturbar, incomodar e desestabilizar

as colonialidades do poder, inspirando práticas decoloniais transgressoras e promotoras de insurgências à respeito do mundo que precisa ser transformado e, sobretudo, humanizado.

Salienta-se que a LA não está isenta dos desafios contemporâneos, ela intenciona-se em produzir conhecimento coerente com as atuais demandas sociais, uma vez que ela “tem intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITALOPES, 2006, p. 102). Portanto, a produção do conhecimento em LA não concebe os estudos sobre a linguagem, desconsiderando as vozes dos sujeitos sociais, as questões sociais, nem tampouco a manutenção dicotomias de cariz modernista que inaugura um “eu” descolado do contexto social, político e cultural. Ainda, oblitera a existência de ‘outros’ diferentes do ‘eu’ colonial/moderno (homem, branco/europeu, heterossexual e cristão).

Faz-se necessário ressignificar o ensino-aprendizagem da LI fundamentado em princípios que estimulem professores e educandos a tomarem atitudes e posturas outras, decoloniais, por meio de práticas pedagógicas engajadas no uso de tecnologias digitais que possa em promover “brechas e rachaduras” no colonialismo do poder (QUIJANO, 2009). Práticas pedagógicas por um viés problematizador e transgressor (hooks, 2013), buscando alternativas para desenvolver

os conteúdos pré-estabelecidos do componente curricular da LI numa perspectiva insurgente, tencionando questões caras para sociedade, como: pandemia, *fake News*, aumento da violência (doméstica), racismo, práticas de intolerância, feminicídio dentre outras.

Para tanto, apresentamos e acolhemos três princípios⁵, atitudes e posturas pedagógicas decoloniais desenvolvidos por Cadilhe e Leroy (2020), quais sejam: (1) escuta atenta e sensível, oportunizando momento de diálogo, reflexão e ação; (2) privilegiar dispositivos que valorizem as narrativas dos alunos de (re)existência diante das colonialidades do ser, do saber, que desafiam práticas de letramento dominantes/globais; e (3) práticas e eventos de letramento outros (não-universais), mas sim, locais, de forma a valorizar epistemologias do Sul. Discorreremos, a seguir, sobre as atividades propostas/desenvolvidas durante o ERE, em que nosso contato se deu unicamente por via das tecnologias digitais.

Praxiologias Decoloniais no ensino-aprendizagem de LI

O pensamento decolonial convoca-nos a aprender a (re)pensar e (re)visitar nossas práticas pedagógicas, bem como nossos conhecimentos e saberes; aprendendo a desaprender e aprender a reaprender (MIGNOLO, 2008), para que, desse modo, possamos assumir posturas

e atitudes que desafiam a lógica eurocêntrica, à vistas de provocar brechas e fissuras nas colonialidades do poder, do ser, do saber e da linguagem. Urge a necessidade de que as nossas práticas pedagógicas promovam agenciamentos críticos, a partir do lócus de enunciação dos sujeitos sociais/culturais imbricados, como bem aspira às pedagogias com viés decolonial (KUMARAVADIVELU, 2006; WALSH; MIGNOLO, 2018).

Assumir intenções pedagógicas decoloniais é conceber uma pedagogia crítica (não neutra e transgressora), dialógica, transformadora e que valorize as vozes dos sujeitos sociais/culturais. Em consonância com esse pensamento, Leroy (2020) destaca a criação de espaço de escuta/diálogo, assim como a promoção de práticas e eventos de letramento outro. Certamente, sem negligenciar as demandas do mundo contemporâneo e os problemas sociais urgentes da atual fase do capitalismo neoliberal, que oblitera as diferenças como: as categorias de “classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais” (GROSFOGUEL, 2008).

Considerando especificamente o ensino-aprendizagem da LI, em nossas aulas [seja no ensino presencial ou não], por muitas vezes, os alunos nos questionam o motivo, necessidade, até mesmo, a obrigatoriedade da aprendizagem do inglês em detrimento de outras línguas como o espanhol. É importante aproveitarmos estes enunciados questionadores que nos

desafiam para dialogar e problematizar sobre o estatuto da LI, denominada como língua franca/língua global (cf. BNCC, 2018). Logo, é necessário promover momentos de discussão e reflexão sobre os aspectos políticos/ideológicos implicados no estatuto de “língua global” ou “língua franca”, problematizando os padrões impostos em articulação com esta língua com propósito de revelar o *modus operandi* das colonialidades.

Durante as aulas mediadas pelas tecnologias digitais, no contexto do ERE e, também no retorno presencial, buscamos propor o ensino-aprendizagem da LI não alheia os problemas sociais sentidos mais intensamente no contexto da pandemia da Covid-19, questões relacionada à identidade, a questão de gênero, de raça, de classe, da sexualidade dentre outras marcas de exclusão. Estas discussões passaram a tomar centralidade em nossas aulas. Dessarte, passarei a descrever brevemente três práticas pedagógicas desenvolvida na perspectiva decolonial em contexto pandêmico por meio do uso das TD, utilizando como dispositivos disparadores: o gênero textual biografia, o vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie “*Perigo de uma história única*” e a produção do portfólio como dispositivo de avaliação e autorreflexão (LEROY, 2020).

Salienta-se que as aulas aconteceram pelas/nas ambiências virtuais por meio de um aplicativo de videoconferência.

Nossa primeira atividade teve como tema: “*I am Malala- The girl who stood up for Education and was shot by the Taliban*”⁶, é importante destacar que cada aluno no início do período letivo recebe um livro didático do componente curricular de LI (livro distribuído aos alunos pelo PNLD⁷) – e, em uma de das unidades iniciais do livro didático traz o gênero textual crítica sobre o livro autobiográfico de Malala Yousafzai. Esta unidade específica sugere discutir sobre a importância e o direito de todos à educação, contudo o foco não é discutir os direitos das mulheres, tampouco a violência que as mulheres são cometida diariamente na nossa sociedade patriarcal.

A aula foi planejada para que pudéssemos discutir, tensionar diálogos de maneira ampla para além do direito à educação, mas também ampliássemos o debate sobre outras questões como: a igualdade de gênero, a violência contra as mulheres/homossexuais e justiça social. Ademais, não deixamos de identificar as características textuais, o conhecimento linguístico da LI que, assim como a compreensão do mundo, elementos que auxiliam, de igual maneira, na leitura e compreensão dos gêneros textuais.

Outro ponto importante a destacar, durante as aulas de inglês, a presença da língua portuguesa não é ‘censurada’, essa nossa postura é respaldada em Kumaravadivelu (2003) que destaca que os métodos de ensino da LI sempre

serviram para marginalizar tudo o que está associado ao “outro subalterno”, inclusive a sua língua (materna), posicionamento apregoado pelos métodos de ensino- aprendizagem da LI, principalmente, o método-direto e Audiolingual. Em vista disso, fazemos o uso alternado do português e enunciados na língua alvo (o inglês); também não impedimos e nem depreciamos as ferramentas de tradução automática, pois compartilhamos da asserção de que o uso da “tradução pode ser uma estratégia profícua para aprender um idioma quando usada criteriosamente” (PEREIRA, 2021, p. 239). Faz-se necessário destacar que, no contexto da cultura contemporânea, os alunos têm acesso a inúmeros aplicativos de tradução e dicionários com áudios. Neste sentido, os alunos precisam e devem fazer uso dessas possibilidades para ter contato com a língua alvo para além da pronúncia do professor. Destaca-se que, ao longo da atividade, percebemos o interesse e engajamento dos alunos em discutir temáticas como estas. Diante disso, aproveitamos para promover letramentos outros, a partir da diversidade de textos e informações disponíveis nas redes.

Ao término da aula, orientamos que os alunos não deixassem de produzir suas apreensões sobre a aula nos seus respectivos Padlet (aqui tomado como portfólio de aprendizagem – que será explicitado posteriormente). Ainda, solicitamos que os mesmo produzissem

uma pequena apresentação sobre si mesmos e compartilhassem em ambiente virtual. Percebemos a necessidade dessa atividade para os alunos pudessem se (re)conhecer e conecta-se uns com os outros, visto que as aulas se davam nas ambiências digitais. Entendemos a importância de conceber práticas que incitam conhecer o outro, possibilitam o diálogo e a escuta, que acolham as diferenças e pluralidades.

Com intuito de problematizar e tentar romper com a ideia de um falante ideal – “mito do falante nativo”, compartilhamos a experiência no uso de vídeos/áudios que não privilegiassem uma só a variante-padrão da LI seja americano, seja britânico. A atividade foi pensada com o propósito de que alunos possam perceber a existência de outras expressões do inglês no mundo. Assim, iniciamos a aula questionando sobre a pluralidade de variantes da LI, certamente, não deixamos de discutir e refletir sobre *status* das línguas/ linguagem no cenário global.

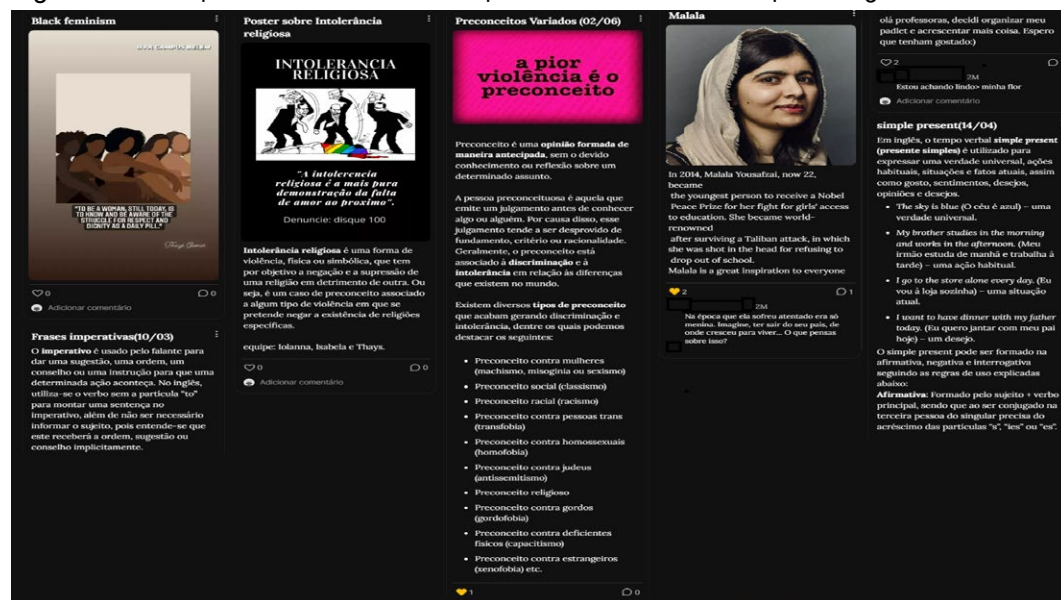
Portanto, na tentativa de trazer à tona essas problematizações, a segunda atividade que teve como dispositivo disparador o vídeo-palestra - “Perigo de uma história única” - da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, uma das importantes escritoras anglófonas da contemporaneidade. Esse vídeo está disponível no site [ted.com/talks](https://www.ted.com/talks); por meio dele tivemos a oportunidade de problematizar e promover fissuras no que

chamamos de “mito do falante nativo”. Jorge (2009) acentua que, ao ensinarmos a LI, adotamos, na maioria das vezes, materiais produzidos que privilegiam uma variante-padrão, uma variante falada por brancos, classe média, moradores dos grandes centros urbanos e com alto grau de escolaridade. Isso impacta negativamente na subjetividade tanto de professores quanto alunos que se veem incapazes de atingir o padrão normativo do falante nativo, agindo como uma força invisível, subalternizando-nos. Ademais, o conteúdo do vídeo traz uma importante mensagem sobre “o perigo da história única”, “oficial”, ou seja, aquela que é contada por aqueles que possuem

poder, portanto, ‘legitimidade’ de contar e oficializar uma única versão, um único ponto de vista sobre os eventos, como foi o caso da colonização da América Latina.

Inspirados na experiência do professor Leroy (2021) que nos propõe o uso de Portfólio Autorreflexivo” como alternativa de prática pedagógica decolonial, utilizamos dos modo inventivo da ambiências digitais e adaptarmos do *padlet*⁸- aplicativo que se caracteriza como mural ou quadro virtual interativo, que serve para registrar, guardar e partilhar multimídias (notas, imagens, vídeos, áudios ...), podendo ser usado como um recurso avaliativo potencializador de reflexão e autorreflexão (figura 1).

Figura 1 – Exemplo de um *Padlet* como dispositivo autorreflexivo de aprendizagens



Fonte: Autores (2022).

Propomos que os alunos descrevessem suas apreensões sobre as aulas de inglês e o seu processo de aprendizagem, destacando suas táticas e estratégias de aprendizagem. Orientamos que eles também buscassem relacionar com outros fazeres-saberes, do “cotidiano”, com suas experiências diárias, a exemplo: um filme, uma série e/ou um documentário assistido; uma música; interações cotidianas e/ou situações vivenciada que tecessem diálogos com as nossas aulas. Destacamos a potencialidade no uso desse recurso, não somente como um dispositivo de avaliação-autoavaliação, mas sobretudo, rico e potencializador de reflexão e autorreflexão que beneficia tanto o ensino-aprendizagem da LI quanto letramentos outros. Este recurso é transgressivo/decolonial, visto que visibiliza as vozes dos alunos, ação-reflexão-ação quanto aos problemas sociais contemporâneos, nos quais estamos envolvidos. Ademais, ele permite o compartilhamento e configurações de privacidade, podendo ser compartilhado em QR-code, e-mail, link por meio das ambiências digitais.

Considerações finais

Nesse artigo, procuramos discorrer sobre a colonialidade do poder e suas dimensões, inter-relacionando-as ao ensino da língua inglesa, a prática docente e o uso das tecnologias digitais. Sobre tudo, pen-

sar em formas de decolonizar no ensino de línguas, que não é uma tarefa simples, mas, sim, desafiadora. Principalmente, diante da realidade da pandemia da COVID-19, desdobramentos de uma crise social, política e econômica, os dilemas nos atravessavam: O que nós [educadores/subalternos] podemos fazer? Que opção nós temos diante desta realidade? A nossa única opção é a desobediência epistêmica e pedagógica. É usar as nossas salas de aulas [sejam elas ambientes digitais ou não] para militarmos, a fim de combater as *fake news*, o pensamento acrítico e as diversas formas de colonialidades que nos excluem, descriminalizam, subalternizam e violentam diariamente.

Acreditamos que é possível proporcionar aos alunos oportunidades de compartilhar experiências, debater sobre assuntos atuais, proporcionar diálogo horizontal e a escuta atenciosa. Em outros termos, aliar seu pensar/fazer e suas praxiologias sala de aula, interação e educação dentro e fora da escola conectando sempre o espaço cotidiano da vida. A nossa aulas é o nosso lugar de insurgência, embora cientes de que os agenciamentos que propomos podem não abalar as estruturas das colonialidades do poder e suas dimensões como bem desejaríamos. Talvez, seria um tanto ingênuo pensar que nossas ações pudessem alcançar tal mérito, mas é esta a nossa luta, nossa insurgência, nossa forma de resistir.

Embora possa existir alguma reserva em relacionar o ensino da LI (língua/cultura hegemônica) com pensamento decolonial, Kumaravadivelu (2005) diz que se podemos decolonizar as colonialidades de poder, saber, ser, é também possível decolonizar a linguagem. Entendemos que não devemos simplesmente ignorar a existência e a influência que a LI exerce em contexto global, mas devemos, sobretudo, pensar em estratégias de ensino para fazer uso dela em nosso benefício, em prol de viés decolonizador. A emergência e o uso intenso das TD e o grande fluxo de informações nas redes digitais têm feito com que esta língua penetre ainda mais nas várias esferas da vida social, despontando como estatuto de língua global ou língua franca global.

Deste modo, intencionamos ilustrar como podemos nos apropriar das tecnologias digitais e potencializar o seu uso ao pensar em alternativas, posturas e ideias de agenciamentos engajadores quanto ao ensino e aprendizagem da LI em tempos tão difíceis e com demandas sociais tão urgentes, vislumbrando por meio delas rompimentos nos nossos fazeres/saberes pedagógicos para que possamos abrir gretas, fendas e rachaduras na colonialidade do poder, do ser, saber e também da linguagem que age sobre as nossas vidas e nas nossas subjetividades. Ademais, temos ciência que “todas as ideias de reconstrução de conhecimentos implicam persistências

e descontinuidades” (FABRÍCIO, 2006, p. 49), que não são simples rompimentos, nem tão pouco fáceis, mas que também não são impossíveis!

Towards decolonial practices in English language teaching: attitudes and other postures with the use of digital technologies

Abstract

This work aims at reflecting on the teaching of the English Language (EL) and the use of digital technologies during Emergency Remote Teaching (ERE), in the context of the Covid-19 pandemic, in a decolonial point of view. For this, we adopted decolonial thinking as praxis, resistance, struggle and insurgency. Besides, we are seeking for dialogues among decolonial studies, the contributions of Applied Linguistics (LA) and Paulo Freire's thoughts, with the objective of pointing out alternative's knowledge and practices, allied to the rupture with practices of domination, exclusion, oppression and subordination in our classes of English language.

Keywords: Decolonial; The English Language Teaching; Digital Technologies; Pandemic

Notas

- ¹ “*bell hooks*” é pseudônimo de Gloria Jean Watkins, feminista e ativista social, que preferia o uso do seu nome grafado em minúsculo. Ela pretendia, com isso, dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. A autora faleceu em 15 de dezembro de 2021.

- ² Projeto submetido ao Programa de Pós-Graduação Educação e Cultura da UFPA.
- ³ O Sul Global refere-se à um sul metafórico, ou seja, às regiões periféricas e aos países do sistema mundo moderno, que foram denominados de Terceiro Mundo, após a Segunda Guerra Mundial (cf. Boaventura de Souza Santos 2010).
- ⁴ Etimologia (origem de *modus operandi*). Do latim *modus operandi*. Maneira através da qual uma pessoa ou uma associação, empresa, organização ou sociedade, trabalha ou realiza suas ações. <https://www.dicio.com.br/modus-operandi/>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- ⁵ Os autores Cadilhe e Leroy (2020) em que propõem princípios suleadores (referente ao Sul-Global) para uma possível pedagogia decolonial (WALSH, 2018) nas aulas de língua.
- ⁶ Eu sou Malala - A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã.
- ⁷ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital (fonte: <http://portal.mec.gov.br/>).
- ⁸ Padlet fornece um software como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma web colaborativa acesso: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>.

Referências

BALLESTRIN, L. O giro decolonial e a América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-116, 2013.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CADILHE, A; LEROY, H. R. A formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de

(re)existências. *Calidoscópio*, n. 02, v. 18, p. 01-21, 2020.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições e curso: In MOITA LOPES, P.(org.) *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 45-65.

FANON, Frantz *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA. 2008.

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

GERE, C. *Digital Culture*. London: Reaktion Books, 2008.

GROSFUGUEL, R. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, 2008, p. 115-147.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Candido de (Org.). *Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. *Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective*. In: Maximina, M. F. et alli, *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005, p. 25-37.

KUMARAVADIVELU, B. A Critical Language Pedagogy Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 04, p. 539-550, 2003.

LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEROY H. R. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de *portfólios* autorreflexivos: práxis em desconstrução In: *pós memória e decolonialidade no ensino de línguas no brasil: as origens do status quo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 131-151.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade1. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 71-114, 1 mar. 2008. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccs.695>.

MIGNOLO, W. la colonialidad en cuestión - Entrevista de Norma Fernández. UBA. *Revista Sociedad*, v.28, p.16-28, 2010 Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/13.-Walter-Mignolo.-La-colonialidad-en-cuesti%C3%B3n.pdf> Acesso em: 24 fev. 2022.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. *Cadernos de Letras da UFF. Dossiê Literatura, língua e identidade*, n. 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalterno e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, F. M. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o Ensino do Inglês. *Ilha do Desterro* v. 74, nº 3, p. 227-246, Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80044>. Acesso em: 07 nov. 2021.

PINTO, J; MIGNOLO, W. A modernidade é fato universal? Reemergência, desocidentiza-

ção e opção decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n.3, p.381-402, jul.-set. 2015.

SANTOS, B. de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: Por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas e Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-112, 2018.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder e classificação social*. Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina SA, 2009. p. 72-117.

WALSH, C; MIGNOLO, W. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham, NC, and London: *Duke University Press*, 2018.