

ARTIGO ORIGINAL

Pedagogias decoloniais para o ensino de língua inglesa no contexto *on-line*: relato de prática

Decolonial pedagogies for teaching English in the online context: a practice report

Beatriz Gama Rodrigues¹; Rafael Gomes Rosa²; Thalita Christina Cavalcante Arré³

¹Universidade Federal do Piauí (UFPI) - beatriz@ufpi.edu.br

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - rafaelgomesrosa1995@gmail.com

³Universidade Federal do Piauí (UFPI) - thalitaccarre@gmail.com.br

Como citar o artigo.

RODRIGUES, B. G.; ROSA, R. G.; ARRÉ, T. C. C. Pedagogias decoloniais para o ensino de língua inglesa no contexto *on-line*: relato de prática. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, p. AG9, 2022.

RESUMO

Este relato de prática busca investigar de que forma atividades elaboradas com base nas práticas decoloniais para aulas *on-line* síncronas de língua inglesa como língua adicional pode promover reflexões acerca de novas formas de ensinar e aprender, analisando, da perspectiva do docente, a possibilidade de mudanças nas nossas concepções de ensino e nossas experiências. O presente relato baseia-se teoricamente em conceitos referentes a ensino *on-line* (RABELLO, 2021; HODGES *et al.*, 2020), ensino de línguas adicionais no contexto *on-line* (TEH, 2021; NG, 2020), decolonialidade e práticas pedagógicas decoloniais (MIGNOLO; WALSH, 2018). Nós consideramos que, mediante o relato de prática, seria possível abandonar a convicção de que aprendemos línguas para fins comunicativos utilizando-nos somente das abordagens discutidas na academia, sem levar em consideração o movimento de resistência e reexistência que permeia um currículo diverso culturalmente, e trilhar novos rumos para nossa jornada acadêmica e profissional levando em consideração aspectos da teoria decolonial. Desta forma, nós acreditamos, a partir das reflexões trazidas neste relato, que as pedagogias decoloniais têm potencial de promover maior engajamento e propiciar diálogos capazes de promover transformações sociais e de desafiar as orientações e postulações pertencentes e comuns do Norte Global¹.

Palavras-chave: Pedagogias decoloniais; Ensino *on-line*; Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

This practice report seeks to investigate how activities developed based on decolonial practices for synchronous online English language classes as additional language can promote reflections on new ways of teaching and learning, analyzing, from the teacher's perspective, the possibility of changes in our conceptions of teaching and our experiences. The present report is theoretically based on concepts referring to online teaching (RABELLO, 2021; HODGES *et al.*, 2020), teaching additional languages in the

¹ Norte Global e Sul Global são construtos utilizados em pesquisas com vertentes decolonialistas. Consideramos o Norte Global como o grupo de países mais desenvolvidos, mas também incluímos as regiões mais ricas dos países subdesenvolvidos nesse grupo. Por outro lado, o Sul Global conteria as regiões ou países subdesenvolvidos. Esses construtos relacionados ao desenvolvimento envolvem poder, cultura, línguas, subalternização e racialização, entre outros aspectos.

Apoio financeiro: Não houve apoio financeiro

Recebido em 28 Mai 2022. Aceito em 25 Nov 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

online context (TEH, 2021; NG, 2020), decoloniality and decolonial pedagogical practices (MIGNOLO; WALSH, 2018). We consider that, through the practice report, it would be possible to abandon the conviction that we learn languages for communicative purposes using only the approaches discussed in the academy, without taking into account the resistance and reexistence movement that permeates a culturally diverse curriculum, and tread new directions for our academic and professional journey taking into account aspects of decolonial theory. Thus, we believe that the decolonial pedagogies have the potential to promote greater engagement and provide dialogues capable of promoting social transformations and challenging the orientations and postulations usually belonging to the Global North.

Keywords: Decolonial pedagogies; Online teaching; English language teaching.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de prática teve início durante uma disciplina que cursamos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre decolonialidade e educação linguística. Como professores-pesquisadores, ao discutirmos sobre a prática pedagógica decolonial em nossas aulas, passamos a refletir sobre nossas próprias práticas. A fim de aplicarmos as aprendizagens da disciplina em nossas práxis, planejamos uma sequência didática com atividades para três aulas *on-line* síncronas de língua inglesa, como língua adicional, para que pudéssemos (re)descobrir novas formas de ensinar e aprender, analisando, da perspectiva do docente, como essas atividades elaboradas sob o ponto de vista decolonial (MIGNOLO; WALSH, 2018) mudariam nossas concepções de ensino e nossas experiências.

Nosso objetivo, com este relato de prática pedagógica, é enfatizar que seria possível ressignificar a crença de que aprendemos línguas para fins comunicativos, utilizando-nos de abordagens de ensino-aprendizagem, sem levar em consideração o movimento de resistência e reexistência que permeia um currículo diverso culturalmente, e trilhar novos rumos para nossa jornada acadêmica e profissional, levando em consideração aspectos da teoria decolonial. Desta forma, nosso foco não é apenas ensinar a língua inglesa, mas abordar aspectos da teoria decolonial por meio do ensino da língua.

Nessa perspectiva, através deste relato, buscamos elucidar e discutir de que maneira o professor-pesquisador (um dos autores deste texto) que aplicou a atividade percebeu o engajamento dos estudantes na aula *on-line* de língua inglesa por meio da utilização de práticas pedagógicas decoloniais. Além disso, buscamos discutir, considerando a perspectiva do professor sobre a prática, o quão impactante o uso das pedagogias decoloniais foi para a ação pedagógica nesse contexto.

Alguns de nós, como professores de línguas adicionais, fazemos uso da aprendizagem de línguas mediada por tecnologias, ou *CALL* (*Computer-Assisted Language Learning*), há bastante tempo; entretanto, em 2020, com a crise sanitária imposta pela pandemia de COVID-19, fomos obrigados a migrar para o ensino *on-line*, por meio do que veio a ser chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). No ERE, passamos a fazer uso de plataformas assíncronas, tais quais o *Google Classroom* e o Edmodo, e de plataformas síncronas para as aulas *on-line*, como o *Google Meet* e o *Zoom*. De acordo com Rabello (2021, p. 73), essa

[...] combinação de plataformas de comunicação síncrona e assíncrona, como as videoconferências e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), propiciam ambientes ricos em interação para a aprendizagem colaborativa e desenvolvimento de práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais.

Assim, este relato de prática compreende a reflexão sobre a práxis que elaboramos para um conjunto de três aulas *on-line* síncronas de língua inglesa utilizando as pedagogias decoloniais, por entendermos que é necessário trazer novos sentidos para práticas no ensino e aprendizagem de línguas, iniciando diálogos transformadores para desaprendermos e reaprendermos nossas práxis como professores que são possíveis agentes transformadores da sociedade.

Neste artigo, primeiramente, apresentamos alguns pressupostos teóricos sobre o ensino de língua inglesa, como língua adicional, no contexto *on-line* e sobre pedagogias decoloniais.

Na sequência, discutimos o contexto da pesquisa e relatamos nossa prática durante as aulas, considerando o pensamento decolonial para a elaboração e aplicação das atividades. Finalizamos o texto com algumas reflexões relacionadas ao tema discutido.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Ensino de língua inglesa no contexto *on-line*

A educação *on-line* caracteriza-se como um formato de educação que “pode flexibilizar o ensino e aprendizado que pode ocorrer a qualquer horário e em qualquer lugar”. (HODGES *et al.*, 2020, p. 2). Nessa perspectiva, evidencia-se que a aprendizagem eficaz dentro da educação *on-line* ocorre por intermédio de um planejamento e design cuidadosos (HODGES *et al.*, 2020). Com isso, a educação *on-line* demanda a elaboração de um sistema educacional robusto e bem planejado.

Ademais, para que ocorra um processo de ensino e aprendizagem *on-line* profícuo, não somente é essencial a identificação de quais conteúdos serão abordados, mas também refletir sobre como se dará o apoio aos diversos tipos de interação que são necessários e importantes para que a aprendizagem ocorra durante este processo (HODGES *et al.*, 2020). Nessa direção, Hodges *et al.* (2020) pontuam que essa visão sobre o processo de ensino e aprendizagem concebe a aprendizagem como um processo cognitivo e social, não sendo uma mera transmissão de informações.

A educação *on-line* é comumente mediada por dispositivos eletrônicos tais quais o computador. O uso de computadores no ensino de línguas não é novidade, sendo utilizados desde 1960. A partir da década de 1980, tanto pesquisas como práticas concernentes à sua utilização voltada para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais passaram a ser conhecidas pelo acrônimo *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), que no Brasil foi denominado de “Aprendizagem Mediada por Tecnologias”, pois essa mediação não acontece apenas por meio do uso de computadores, mas engloba uma série de possibilidades de tecnologias digitais.

Essas tecnologias digitais são utilizadas para que haja maiores possibilidades de práticas pedagógicas, engajando os/as estudantes de forma autêntica na aprendizagem de línguas adicionais. Desta forma, o *CALL* “[...] designa um complexo dinâmico no qual tecnologia, teoria e pedagogia estão entrelaçadas de forma inseparável”.² (GARRETT, 2009, p. 719, tradução nossa).

Sabemos, ainda, que essas tecnologias não permanecem as mesmas, mudando, por vezes, de funções, ou desaparecendo para dar lugar a outros recursos que possam suprir as necessidades de seus usuários; portanto, o/a educador/a que, atualmente, ensina línguas adicionais

[...] dispõe de uma vasta gama de recursos digitais para utilização em suas aulas, tais como plataformas simples e gratuitas para a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como, por exemplo, Edmodo ou *Google Classroom*, que possibilitam a construção de uma sala de aula virtual em poucos minutos dispondo apenas de uma conta de e-mail pessoal ou institucional. Os AVAs permitem o compartilhamento de tarefas e materiais, entrega e correção de atividades, bem como a comunicação com estudantes e responsáveis. (RABELLO, 2021, p. 72).

No contexto atual, entre 2020 e 2022, estamos enfrentando a pandemia de COVID-19, que nos obrigou a ficarmos em isolamento. Com isso, estudantes tiveram que assistir às aulas em casa, fazendo uso de ambientes virtuais, na modalidade de ensino ERE. Dito isso, nós, professores, passamos a utilizar plataformas como o *Zoom* e o *Google Meet* para darmos aulas síncronas e o *Google Classroom* para atividades assíncronas.

² No original: “[...] but designates a dynamic complex in which technology, theory and pedagogy are inseparably interwoven.” (GARRETT, 2009, p. 719).

Em nossa percepção, educadores que conseguiram se adequar a essa nova demanda e fizeram uso disso para se aprimorar, elaborando ou adaptando materiais a fim de atingir objetivos concretos de aprendizagem de maneira colaborativa para suas aulas, adquiriram conhecimentos pedagógicos que puderam lhes ajudar em suas práticas, além de ter auxiliado seus estudantes no desenvolvimento de suas habilidades na aprendizagem de línguas adicionais, mesmo que remotamente.

Pela nossa própria experiência em ensinar e aprender em ambientes de ERE, pudemos perceber que não devemos deixar de levar em consideração práticas socioculturais. Sabemos que aulas que visam não apenas atingir fins comunicativos, mas, além disso, conceber espaços que levem em consideração cultura e ideologias, por exemplo, não são simples de elaborar, principalmente quando trazidas para o ERE.

Assim sendo, pensamos no ERE, que inclui o ensino de línguas *on-line*, como uma forma de auxiliar as reflexões sociais, aceitando

[...] o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu (no caso, nosso) papel como pessoa(s) que socializa(m) os aprendizes numa visão aberta e crítica para os problemas do mundo. (GEE, 1986, p. 722 *apud* MOITA LOPES, 2003, [s.p.]).

Com o objetivo de evidenciar a utilização da abordagem comunicativa de ensino de línguas em um contexto *on-line* e síncrono para o ensino de língua inglesa, NG (2020) expõe que o ensino *on-line* síncrono funciona como um facilitador para mediar a aprendizagem pelo uso de tecnologias, tendo em vista que este formato de aprendizagem fornece semelhanças ao ensino face a face (presencial), contudo o formato síncrono também é considerado um contexto multimodal em que todos/as estudantes podem falar e negociar significados.

Ainda sobre a aprendizagem síncrona, a Universidade Johns Hopkins (2010) postula que este tipo de aprendizagem possibilita que educadores possam interagir diretamente com estudantes em tempo real e avaliar a participação desses estudantes. Além do que, os/as estudantes podem receber *feedback* instantâneo e se sentirem mais conectados, como se estivessem em um contexto presencial.

Com vistas a compreender o uso da abordagem comunicativa de ensino de línguas *on-line*, Teh (2021) destaca que abordagens *on-line* com aprendizagens mediadas pelo computador e de natureza assíncrona são adequadas para atividades colaborativas. Outrossim, para o processo de aprendizagem de línguas *on-line* e síncrono, a utilização de ferramentas tecnológicas como *Zoom* e/ou *Discord*³ promove oportunidades de aprendizagem por permitir formas de simular a comunicação da vida real (TEH, 2021).

É importante esclarecer que a ação pedagógica relatada neste artigo tem como foco, além dos aspectos comunicativos e gramaticais da língua, reflexões sobre o pensamento decolonial fazendo uso da língua em um contexto de aulas *on-line* particulares de inglês. A prática aconteceu em um ambiente propício para o processo de aprendizagem da língua adicional, tendo em vista que os/as estudantes e professor dispunham de equipamentos necessários para a realização das aulas, como câmera, microfone, computador; além disso, todos tinham acesso à internet. Ressaltamos que a realidade exposta neste relato não é a realidade da maior parte da sociedade brasileira. A evidente e crescente desigualdade social presente na nossa sociedade inviabiliza o acesso à internet a muitos/as estudantes, o que, conseqüentemente, impossibilita o aprendizado de forma mais democrática durante a pandemia, aumentando as distâncias sociais e econômicas.

A seguir trazemos algumas considerações sobre decolonialidade e educação, por entendermos que essas questões são essenciais nestes tempos de emergência sanitária e

³ *Zoom* é um aplicativo pago de conferências remotas que combina videoconferência, reuniões *on-line*, bate-papo e colaboração móvel. Há uma versão gratuita com menos recursos. Esse aplicativo pode ser usado em *tablets*, celulares e computadores e pode ser encontrado no site www.zoom.us ou na seção de instalação de aplicativos do seu celular. Já o *Discord* é uma plataforma gratuita de comunicação instantânea onde mensagens de áudio, texto e vídeo podem ser trocadas; podendo ser instalado no celular ou no computador no site www.discord.com.

crises econômica e social que estamos vivendo e não podem ser desmerecidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, seja ele *on-line* ou presencial.

2.2 A decolonialidade e a educação

As teorias decoloniais surgem pelas discussões que intelectuais do Giro Colonial⁴, como Quijano, Mignolo, Walsh, dentre outros, começaram a promover tanto em instituições de ensino superior quanto em outros contextos acadêmicos (tais como congressos e publicações), trazendo para esses locais perspectivas críticas a partir de conceitos concernentes a modernidade, capitalismo, e de uma visão eurocêntrica de dominação para uma construção de uma práxis transdisciplinar que se opõe a tais perspectivas.

A decolonialidade parte dos conceitos de modernidade e colonialidade, uma vez que se entende que, sem esses conceitos a decolonialidade não existiria, pois não haveria nada para se decolonizar (MIGNOLO; WALSH, 2018). Desta forma, entendemos que a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, e as discussões e práticas decoloniais objetivam questionar e ressignificar essa realidade.

Assim sendo, as teorias e práticas decoloniais visam trazer para a educação discussões sobre os processos de resistência e reexistência levando em consideração um currículo intercultural que combate o sistema educacional homogêneo que se instaurou na América do Sul e que não favorece nossa cultura, nossa diversidade linguística, nossas gentes.

No presente momento, temos no nosso país, por exemplo, movimentos extremos que continuam a criticar e combater nossa diversidade cultural. De acordo com Walsh (2018, p. 90, tradução nossa), o crescente domínio de partidos de extrema-direita em países da América Latina, como o Brasil, tem sido motivo para a formação de movimentos como o “Escola sem Partido”. A autora reforça que

essa legislação e movimento pretendem des-ideologizar educação, controlar o currículo das escolas e manter as universidades e escolas longe das discussões sobre política, gênero, sexualidade, feminismo, negros, indígenas e lutas populares e até mesmo das religiões de matizes africanas, o que significa até mesmo a criminalização de posturas decoloniais e suas práticas⁵.

Como professores de línguas, entendemos que não devemos ignorar o poder que o lado obscuro da modernidade exerce sobre nossa sociedade e acreditamos que podemos ser agentes de mudanças para nossos estudantes. Nós nos sentiríamos culpados se ignorássemos discussões que consideramos relevantes para a formação de cidadãos em um mundo que está cada vez mais violento pela falta de empatia para com o outro, principalmente para com as minorias.

Para nós, uma dessas discussões que precisam ser trazidas para dentro da sala de aula é sobre a questão do racismo epistêmico⁶, pois entendemos que trazendo essas reflexões para a sala de aula estamos nos engajando em “reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento”. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6).

Uma das epistemologias trazidas pela colonialidade para a modernidade é a de que pessoas não europeias são inferiores, negando-se até mesmo as faculdades cognitivas dessas pessoas, transformando-as em sujeitos marginalizados, promovendo uma divisão que resulta em fortes consequências em diferentes espaços, como nas diferenças em oportunidades de

⁴ Giro Colonial, conforme Maldonado-Torres (2007), designa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade.

⁵ No original: “*This legislation and movement intend to de-ideologize education, control curricula, and keep out of universities and schools studies on and discussions about politics, gender, sexuality, feminism, Black, Indigenous, and popular struggle and thought, and even African-based religions; that is to keep out, and even criminalize, elements and postures of decoloniality in /as praxis.*” (WALSH, 2018, p. 90).

⁶ Racismo epistêmico é a negação da capacidade epistêmica de outros grupos de pessoas, conforme Maldonado-Torres (2008).

trabalho, de estudo, salariais e culturais. Para a decolonialidade, essa visão que não aceita produção de conhecimento que não seja europeia e que privilegia e legitima apenas um grupo de pessoas é chamada de “racismo epistêmico”.

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à universidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. (GROSFUGUEL, 2007, p. 32).

O que nos propomos a fazer, tanto na elaboração, aplicação e reflexão acerca da aula *on-line* com os/as estudantes foi levá-los/as a refletir sobre as diversas visões de mundo, que não estão enquadradas apenas em conhecimentos europeus, mas que consideram e legitimam também outras formas de ser, de ver, de viver.

As teorias decoloniais trouxeram para a educação uma nova possibilidade de prática, a pedagogia decolonial, que nos apresenta de que forma o colonialismo desumanizou e subalternizou as gentes não europeias, enfatizando que o mundo precisa viver em uma prática hegemônica, monorracial e monocultural. Concordamos com Oliveira (2016, p. 3) em sua seguinte afirmação:

Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento.

As pedagogias decoloniais trazem novos sentidos para a não manutenção dessa colonialidade, iniciando diálogos necessários para desaprendermos e reaprendermos nossas práxis como pessoas, mas, acima de tudo, como professores, possíveis agentes transformadores da sociedade, pois por intermédio desses conhecimentos decoloniais podemos desafiar as estruturas coloniais. Com esse intuito de construir uma pedagogia decolonial, foram desenvolvidas as aulas que são relatadas e analisadas a seguir.

3 RELATO DE PRÁTICA

As inferências e compreensões apreendidas por nós, autores, advêm de um conjunto de três aulas *on-line* e síncronas de língua inglesa, como língua adicional, ministradas por um dos autores do estudo. O lócus da pesquisa foram aulas *on-line* particulares de língua inglesa que ocorreram na plataforma *Zoom*, ministradas a dois estudantes adultos, com idades entre 28 a 36 anos, de nível pré-intermediário.

A ação pedagógica planejada ocorreu em três aulas, em um período de dois meses. As aulas não ocorreram em um mês, visto que as ações aconteceram durante dezembro de 2021 e houve um período de recesso devido às festas de final de ano; desta forma, o último encontro ocorreu em Janeiro de 2022. No tocante às aulas, cada encontro tinha a duração de uma hora, e os materiais utilizados foram criados e selecionados pelos pesquisadores. As descrições aqui compartilhadas são derivadas da percepção do professor ao que concerne participação e engajamento em discussões sobre temáticas de identidades raciais,

compreensão oral e textual e início de diálogos que funcionam como possíveis agentes transformadores da sociedade.

A presente análise configura-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. Além disso, o caminho metodológico trilhado foi composto pela identificação das potencialidades da decolonialidade como ferramenta para promover ensino crítico de língua adicional, a partir de reflexões trazidas pela disciplina “Decolonialidade e Educação Linguística” do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS; elaboração de aulas pelos pesquisadores; reflexão do professor-pesquisador pós-aula mediante o uso de um diário reflexivo; e análise dos pesquisadores após assistirem às aulas gravadas com o intuito de responder as seguintes questões norteadoras: a) Como o professor percebeu o engajamento dos estudantes ao fazer uso da utilização de pedagogias decoloniais para o ensino de um tópico gramatical da língua inglesa?; b) Quão impactante foi/é a inserção e utilização das pedagogias decoloniais para a prática do professor?

Os motivos que nos levaram à promoção dessa prática pedagógica são provenientes de nossa percepção da distância que tanto a abordagem de ensino quanto o conteúdo apresentado no livro didático utilizado poderiam representar para os/as estudantes, e de uma tentativa de trazer novos sentidos para a prática de ensino e aprendizagem de língua adicional (no caso, o inglês). Assim, buscamos a integração de temáticas a serem discutidas com potencial de auxiliar os participantes a serem agentes transformadores da sociedade, a partir da promoção de oportunidades de problematizações sobre temas como racismo e identidades raciais, com o intuito de desenvolver o pensamento crítico, baseados em pedagogias decoloniais.

É importante revelar que, ao iniciar os estudos sobre decolonialidade e pedagogias decoloniais, o professor-pesquisador começou a perceber a necessidade de promover práticas pedagógicas em que o momento de aprendizagem da língua adicional também fosse utilizado para refletir sobre questões de cunho social importantes e ir contra a matriz colonial do poder, viabilizando discussões sobre assuntos que geralmente são invisibilizados em livros didáticos, como racismo, LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, Mais) fobia, feminismo, capacitismo e outras questões emergentes, buscando usar o espaço da sala de aula de línguas para fomentar desenvolvimento do pensamento crítico. Tal constatação sustenta o interesse por ir além das sugestões presentes no livro didático e propiciar momentos de aprendizagem da língua adicional dialogando com temáticas do Sul Global, comumente não abordadas ou evitadas.

A partir disso, percebeu-se que as tarefas propostas no livro didático tinham como foco ensinar inglês sem alcançar os objetivos de promover espaços de (re)aprendizagens sobre o mundo e promoção de diálogos com potencial de transformação social na sala de aula de línguas. Diante disso, uma sequência didática composta por três aulas, com duração de uma hora cada uma, foi elaborada pelos pesquisadores. Com o propósito de responder as perguntas norteadoras da pesquisa, o professor-pesquisador utilizou um diário reflexivo em que, após cada aula, recorria a análise e reflexão sobre cada passo dado e buscava responder essas perguntas.

Nessa direção, após cada aula, o professor-pesquisador teve oportunidade de refletir sobre sua prática e escrever sobre suas impressões, verificando se a sua postura e ações pedagógicas estavam agindo como facilitadoras da promoção de diálogos transformadores em nossa sociedade dentro de aulas de língua inglesa. Ressaltamos, ainda, que as aulas foram gravadas e, em momentos posteriores, todos os pesquisadores envolvidos assistiam às gravações, refletiam e discutiam sobre as ações pedagógicas com vistas a responder as perguntas de pesquisa. Importante destacar que o grupo de alunos já estudava com o professor-pesquisador por volta de um ano e meio; com isso, a gravação das aulas já era um acordo entre professor e estudantes, visto que eles poderiam sempre assistir às aulas para revisar os conteúdos e práticas realizadas. Nesse sentido, as aulas eram gravadas antes do processo de realização da pesquisa aqui exposta, já tendo o assentimento dos/das estudantes. As reflexões ocorriam por meio de chamadas de vídeo via *Google Meets* e seu registro, junto com o diário reflexivo do professor-pesquisador, eram escritos em um

documento compartilhado no *Google Docs*. Nesse movimento de reflexão individual e coletiva, juntamente com a escrita das considerações e análises, foi possível elaborar um panorama sobre como era percebido o engajamento dos estudantes e quão impactante foi a utilização de pedagogias decoloniais nessa prática pedagógica.

Referente ao planejamento das aulas, as tarefas aqui expostas utilizaram o tópico gramatical do livro didático – *Past Perfect* e *Past Simple*; porém, mudando o foco de abordagem e de prática. Ao invés de introduzir e trabalhar com o tópico gramatical mediante práticas comuns em muitos livros didáticos de inglês, como explorar notícias sobre curiosidades de cidades ou de experiências pessoais dos alunos em relação a viagens, por exemplo, buscamos fornecer espaços de reaprendizagem a partir da discussão de temáticas raciais, racismo e racismo epistêmico, por entendermos que se configuram como questões mais relevantes para o processo de ensino e aprendizagem responsável por promover diálogos com potencial de transformação social.

Quanto aos encontros com os/as alunos/as, as três aulas foram desenhadas em conjunto entre nós, autores, sempre problematizando a prática pedagógica e refletindo sobre oportunidades de promover diálogos e interações significativas com vistas à promoção do pensamento crítico, pensando em uma sociedade heterogênea e multirracial.

A seguir, expomos as atividades utilizadas em cada aula e reflexões a respeito da perspectiva do professor sobre a participação, engajamento, compreensão dos estudantes.

A primeira aula tinha por objetivo apresentar a temática e iniciar discussões a respeito de identidades raciais. A sequência didática foi baseada na palestra “The danger of a single story” (“O perigo de uma história única”), da professora e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Ressalta-se que o professor pediu para os/as estudantes assistirem à palestra antes da aula para já terem uma familiaridade com a temática. A atividade inicial a seguir caracterizava-se como uma discussão introdutória, em que, junto com o professor, os/as estudantes compartilhavam suas compreensões e pontos de vista referentes às perguntas problematizadoras.



Figura 1. Aula 1, atividade 1.
Fonte: Imagem dos autores (2022).

A utilização dessas três perguntas promoveu uma discussão interessante e bastante engajamento por parte dos/das estudantes. A tarefa possibilitou espaço de desenvolvimento de pensamento crítico que permitiu que correlações de informações da palestra fossem

realizadas junto com outros tópicos, como racismo epistêmico, privilégio da branquitude e racismo. Também, a partir da discussão, foi apontado o impacto da criação de estereótipos e o papel que eles desempenham na criação de preconceitos, como visões colonialistas e preconceituosas de pessoas nordestinas e sua relação com o trabalho. Em suma, nós percebemos que a tarefa forneceu oportunidades para que estudantes falassem sobre temáticas que talvez não tivessem oportunidades de falar e corroborou para novas reaprendizagens sobre temáticas de identidade racial e racismo epistêmico.

Para Walsh (2018, p. 84, tradução nossa), práticas decoloniais trazem como responsabilidade o ato de se pensar "com e a partir das construções, criações, práticas, e sujeitos-atores"⁷ de modo a desafiar a modernidade colonial, desobedecendo os domínios centro-europeus, ampliando e agindo a partir do que a autora chama de "fissuras e rachaduras decoloniais".

Após essa discussão da Atividade 1, assistimos novamente à palestra da escritora e professora Chimamanda Ngozi Adichie. O objetivo era que, após assisti-la, os/as estudantes respondessem algumas perguntas de compreensão. Todavia, devido ao grande engajamento da atividade inicial, não tivemos tempo para realizar essa atividade em aula. Portanto, a atividade foi reformulada como uma tarefa de tema para a aula seguinte. Também optamos por realizar a tarefa como tema para que pudéssemos realizar uma discussão final a respeito da palestra. Realizamos a discussão a seguir:

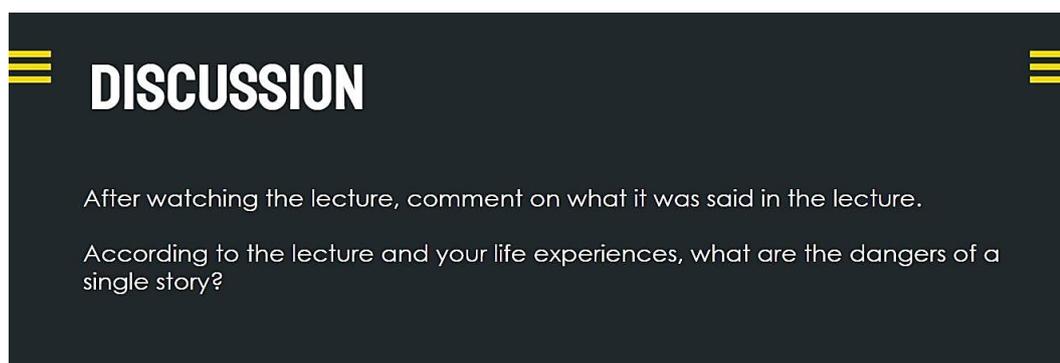


Figura 2. Aula 1, atividade 2.
Fonte: Imagem dos autores (2022).

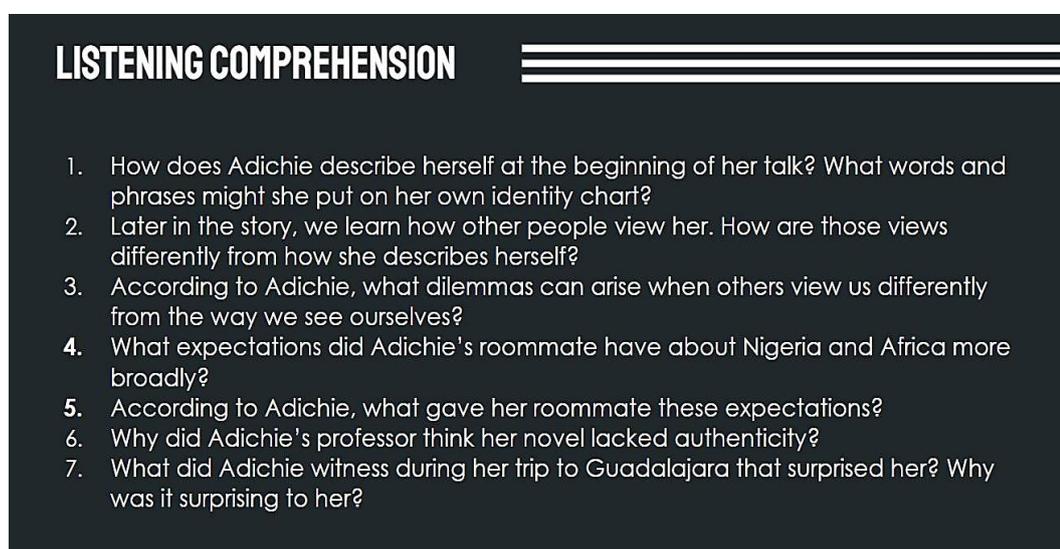
A fim de poder compartilhar compreensões, a atividade final foi uma discussão sobre a palestra, após terem-na assistido novamente. Ao observarmos as respostas, percebemos que a ação evidenciou a compreensão, por parte dos/das estudantes, de determinadas questões pertinentes e que dialogam com a palestra. As temáticas apontadas foram racismo, estereótipos e identidades raciais. Nessa perspectiva, partindo do que observamos das discussões e dos entendimentos apresentados durante esta atividade, ela permitiu que aprendizagens derivadas da palestra fossem correlacionadas com a realidade dos/as alunos/as, na medida em que conseguiram conectar questões vistas na palestra com questões do cotidiano, como estereótipos de pessoas negras, de pessoas nordestinas e falta de representatividade racial na televisão brasileira. A partir do ponto de vista do professor sobre os discursos e entendimentos dos/das estudantes, a atividade gerou a compreensão da necessidade de se compreender e aprender sobre o passado para mudar a realidade da situação racial que vivenciamos no presente.

Esta prática pedagógica possibilitou, a partir de toda a interação e orientação do professor, que os/as estudantes usassem a sua voz e expressassem seus pontos de vista. Por outro lado, os autores perceberam que uma discussão em dupla entre os/as estudantes, sem a presença

⁷ No original: "(...) *with and from the insurgent constructions, creations, practices and subject-actors.*" (WALSH, 2018, p. 84).

do professor, poderia promover oportunidades para gerar mais trocas de entendimentos sobre a palestra e reflexões. Nessa direção, a discussão poderia talvez ter sido mais rica e interativa. Entretanto, o intuito da tarefa era observar se estudantes compreenderam a temática da palestra e se seu objetivo foi alcançado.

A segunda aula dessa sequência didática tinha por foco discutir as temáticas presentes no vídeo e concernentes ao tema central (identidades raciais) e introduzir os tópicos gramaticais (passado perfeito e passado simples). Primeiramente, foi realizada uma discussão sobre como foi para os/as estudantes responderem as questões da palestra. O professor percebeu que a atividade foi desafiadora para os/as estudantes, pois era um assunto que tendia a ser complexo de se discutir na língua materna (língua portuguesa), segundo o que foi exposto, e então imaginava-se que seria mais complexo na língua adicional (língua inglesa). A falta de oportunidades para pensar e dialogar sobre a temática anteriormente, em outros contextos, foi apontada pelos estudantes, como fator que corroborou para a complexidade da tarefa, o que demonstra ser importante para o professor engajar estudantes em discussões sociais, políticas e culturais.



LISTENING COMPREHENSION

1. How does Adichie describe herself at the beginning of her talk? What words and phrases might she put on her own identity chart?
2. Later in the story, we learn how other people view her. How are those views differently from how she describes herself?
3. According to Adichie, what dilemmas can arise when others view us differently from the way we see ourselves?
4. What expectations did Adichie's roommate have about Nigeria and Africa more broadly?
5. According to Adichie, what gave her roommate these expectations?
6. Why did Adichie's professor think her novel lacked authenticity?
7. What did Adichie witness during her trip to Guadalajara that surprised her? Why was it surprising to her?

Figura 3. Aula 2, atividade 2.
Fonte: Imagem dos autores (2022).

A Atividade 2 da segunda aula desta sequência didática foi a verificação das respostas dos/das estudantes para as perguntas sobre a palestra. Houve engajamento, tendo em vista que as respostas eram bem detalhadas e percebeu-se um maior interesse e participação na tarefa devido às trocas que ocorreram. Nós notamos maior interação pela profundidade e pelo detalhamento das respostas, compreensões e comentários contidos nas respostas em correlação com a realidade dos/das estudantes. Ainda sobre a tarefa, por meio das respostas e comentários, principalmente quando foi comentado sobre o estereótipo de pessoas mexicanas trazido na palestra, evidencia-se a compreensão dos/as estudantes, atentando-se para o papel dos estereótipos e a sua existência em diversos contextos. Gostaríamos de ressaltar que a tarefa promoveu a participação ativa dos/das estudantes, à medida que foi comentado pelos/as estudantes sobre um momento de conversa via *WhatsApp* fora do espaço da aula quando eles conversaram sobre a palestra e sobre aprendizagens derivadas dela. Com isso, é possível perceber um crescente movimento de interação a cada aula.

Essas trocas contínuas entre os/as estudantes corroboram com o que Walsh (2018, p. 82, tradução nossa) afirmou:

[...] existe o perigo de pensar, imaginar e ver a decolonialidade apenas do lado de fora da matriz do poder moderno/colonial. Tal pensamento e visão não se limitam apenas às esferas de ação, mas também cegam a visão das rachaduras decoloniais que existem dentro dessa matriz e sistema e que, em essência, complementam e empurram para as bordas e fronteiras. Para muitos de nós, essas rachaduras são o lugar de nossa localização, agência e luta cotidiana⁸.

Como professores de língua adicional, entendemos que não aprendemos línguas apenas com aulas que objetivam a comunicação, mas também podemos buscar em nossas práticas essas rachaduras para promovermos discussões que engajem os/as estudantes em pensamentos e ações que possam divergir do sistema imposto pela colonialidade.

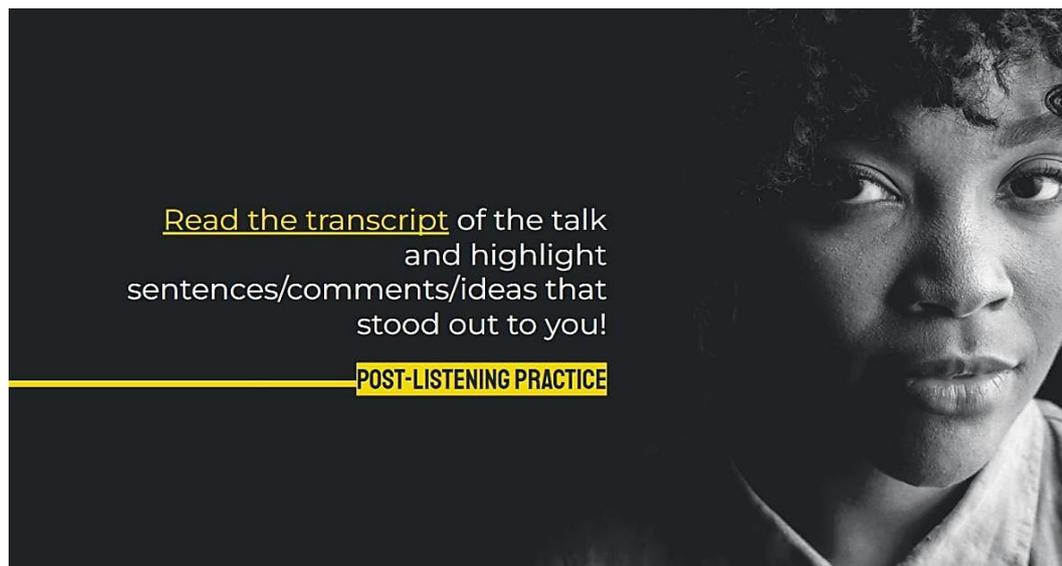


Figura 4. Aula 2, atividade 3.
Fonte: Imagem dos autores (2022).

A Atividade 3 pedia que os/as estudantes lessem a transcrição da palestra e destacassem frases e/ou ideias que chamaram sua atenção. Ao terem a oportunidade de ler o transcrito e revisitar o tópico/palestra, a tarefa propiciou maior engajamento e compreensão, permitindo que mais detalhes da palestra fossem trazidos. Além disso, corroborou para a correlação com outros assuntos, entre eles: falta de representatividade e estereótipos. A citação do trecho *“now things changed when I discovered African books”* (“Agora as coisas mudaram quando eu descobri livros africanos”) iniciou uma discussão interessante sobre representatividade ao ser citada, como exemplo, a exclusividade de bonecas brancas e loiras. Outro exemplo advindo dessa discussão foi a evidência da atual maior representatividade e presença de atores e atrizes negros na televisão brasileira. A atividade gerou bastante discussão, levando até mais tempo do que havia sido esperado no planejamento.

Após essa tarefa, o tópico gramatical *Past Simple VS Past Perfect* foi exposto e explicado com a utilização de frases da palestra. Os/as alunos/as não demonstraram dificuldades para entender o tópico gramatical exemplificado por frases contextualizadas da palestra e discutidas previamente.

A terceira e última aula desta sequência didática tinha por foco promover momentos de prática e utilização do tópico gramatical estudado (passado simples *versus* passado perfeito) e promover mais discussões sobre identidades raciais e tópicos advindos da palestra.

⁸ No original: “[...] *there is the danger of thinking, imagining, and seeing decoloniality only from the outside of the matrix of modern/colonial power. Such thought and visioning not only limit the spheres of action, but they also blind eyesight of the decolonial cracks that exist within this matrix and system and that, in essence, complement and push toward the edges and borders. For many of us, these cracks are the place of our location, agency, and everyday struggle.*” (WALSH, 2018, p. 82).

A fim de revisitar as compreensões dos estudantes, pedimos que fosse comentado sobre algo que foi dito na palestra: o impacto de “histórias únicas”, relacionando com exemplos da palestra – experiência da escritora no México – e perspectiva única da colega de quarto da escritora e falta de valor atribuída à literatura africana foram informações compartilhadas e discutidas em aula. Com vistas a promover maior interação, o professor perguntou aos estudantes “*Do you think the lecture talks about racism?*” (“Vocês acham que a palestra fala sobre racismo?”). Ambos os/as estudantes concordaram com a pergunta, justificando por meio da exposição do papel de estereótipos baseados em uma única perspectiva que se transforma em atitudes e comportamentos racistas.

GRAMMAR EXERCISE

Fill in the gaps with the verb in the Past Simple or Past Perfect form:

a) Brazil _____ (to be) one of the first multiracial states to go beyond race, but it _____ (to become) apparent that its racial democracy continued to privilege whites at the expense of nonwhites, just as it did during most of its history of white supremacy. .

b) Toni Morrison _____ (to examine) in her book “The Origin of Others” the persistence of racism, bigotry, and intolerance in a world where we still have to demonstrate that ... black lives matter. Somehow, I _____ never _____ (to hear) of the story of Isaac Woodard, a black veteran in uniform. He _____ (to serve) four years in the Pacific Theater — had been promoted to sergeant, _____ (to earn) a Campaign Medal and a WWII Victory Medal.

GRAMMAR EXERCISE

Fill in the gaps with the verb in the Past Simple or Past Perfect form:

c) On June, 5, 1966, the Civil Rights Movement’s hero James Meredith was shot in an ambush as he _____ (to attempt) to complete a peaceful solo “March Against Fear, from Memphis, Tennessee, to Jackson, Mississippi. Meredith _____ already _____ (to make) national headlines in 1962 by becoming the first African American to enroll at University of Mississippi.

Figura 5. Aula 3, atividade 2.
Fonte: Imagem dos autores (2022).

A Tarefa 2 tinha o intuito de promover a utilização e fixação dos tempos verbais vistos a partir de um exercício de preenchimento de lacunas. As frases do exercício foram elaboradas pensando em temáticas que iriam dialogar com as temáticas da palestra. A tarefa apresentou algumas dificuldades lexicais; porém, com a interação entre si e com auxílio do professor, os/as estudantes foram capazes de realizar a atividade. Adicionalmente, por meio da leitura das respostas, nós, professores-pesquisadores, percebemos maior compreensão sobre eventos concernentes a temáticas raciais, o que promoveu, também, novas aprendizagens.

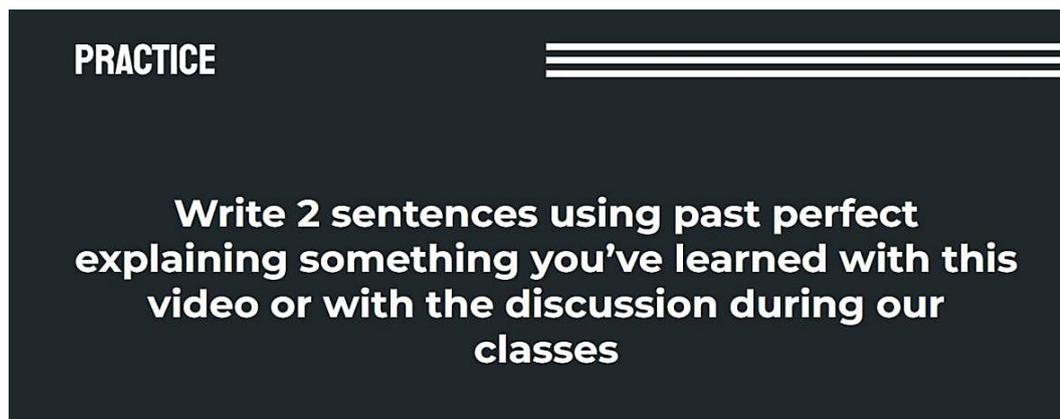


Figura 6. Aula 3, atividade 3.
Fonte: Imagem dos autores (2022).

Com o objetivo de promover produção e prática dos tempos verbais, a Atividade 3 pedia que estudantes criassem frases com o *Past Perfect* (passado perfeito) explicitando algo que foi aprendido com o vídeo ou com as discussões em aula. Algumas das frases criadas foram “*I learned about the danger of a single story after I had watched the lecture*” (“Eu aprendi sobre o perigo de uma história única depois que eu tinha assistido a palestra”) e “*I had had other impression about single story before I watched the lecture*” (“Eu tinha tido outra impressão sobre história única antes ter assistido a palestra”). Tais frases demonstram que os alunos compreenderam o tópico gramatical em questão, além da ação pedagógica ter provocado um impacto na aprendizagem com a utilização de pedagogias decoloniais, promovendo espaço para trocas e novas aprendizagens no que se refere a racismo, racismo epistêmico, estereótipos e identidades raciais. Nós conseguimos perceber esse impacto, pois, provavelmente, em outro contexto de aula, sem a utilização de pedagogias decoloniais, o exercício de criação de frases e preenchimento de lacunas apresentaria frases genéricas e que talvez não propusessem possibilidades para discussão, desenvolvimento do pensamento crítico e discussão sobre temáticas importantes como os temas presentes na palestra de Chimamanda Ngozi Adichie.

Nessa perspectiva, buscamos promover um diálogo e momento de reflexão acerca das aprendizagens e experiências vividas em aula, mas também fornecer espaço para produção e verificação da compreensão dos/das estudantes a respeito do tópico gramatical estudado. Entretanto, refletindo sobre as práticas decoloniais, essa escolha pode ter limitado as possibilidades de uso da língua, limitando a voz dos/as estudantes, também inibindo sua participação, pois os/as estudantes poderiam ter focado apenas no uso da estrutura, e não no conteúdo das suas frases. Desta forma, em uma nova oportunidade, tentaríamos modificar essa atividade, com o objetivo de aumentar as possibilidades de expressão dos/as estudantes e fornecer maiores oportunidades para o uso do tópico gramatical em outras perspectivas, contextos e tarefas.

Este relato buscou descrever as potencialidades da utilização de pedagogias decoloniais como fator de promoção de engajamento e impacto no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto *on-line*. Nessa direção, podemos afirmar que a utilização de pedagogias decoloniais foi capaz de fornecer oportunidades para a prática e aprendizagem do tópico gramatical exposto, promovendo diálogos importantes e potenciais para a transformação social, indo além do que é apresentado no livro didático, dando subsídios para desenvolvimento do pensamento crítico e discussão de temáticas advindas do Sul Global com o intuito de agir através das rachaduras (WALSH, 2018) e desafiar o modelo centro-europeu de ensino de línguas adicionais. Ademais, as práticas pedagógicas decoloniais possibilitaram a sensibilização e discussão sobre temáticas que, muitas vezes, podem não estar presentes na sala de aula de língua adicional. Percebemos, assim, que houve a oportunidade de surgimento de novas aprendizagens.

Observamos que as pedagogias decoloniais utilizadas promoveram maior engajamento entre os/as estudantes, visto que houve muita interação, e as aprendizagens e trocas ultrapassaram o espaço da sala de aula. Além disso, com a crescente interação, foi possível perceber, por meio dos relatos, comentários e respostas, a maior conscientização sobre racismo epistêmico e questões relacionadas a identidades raciais e o seu papel na nossa sociedade. As respostas dos/as estudantes e relatos não foram compartilhadas aqui, pois decidimos partir das compreensões do professor-pesquisador, devido a uma escolha de pesquisa, não partindo diretamente dos dados dos/as estudantes, mas sim, das observações realizadas pelo professor. Entretanto, compreendemos que estes dados poderiam ter enriquecido ainda mais a discussão, evidenciando a importância de mais estudos etnográficos neste cenário de pesquisa. Além disso, a correlação da temática da palestra com temas como estereótipos sobre pessoas nordestinas, falta de representatividade, preconceito e racismo ilustra a efetividade e importância do uso de pedagogias decoloniais, na medida em que esta prática pode promover espaços para que os/as estudantes se tornem protagonistas no seu processo de aprendizagem, se vejam no mundo e consigam relacionar as temáticas da sala de aula com questões ligadas à sua realidade. Destarte, notamos que um trabalho mais longo poderia possibilitar mais aprendizagens e maiores oportunidades de desenvolver o pensamento crítico e sensibilização sobre outros pontos referentes às identidades raciais na sala de aula de língua adicional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compartilhar relatos de uma ação pedagógica com vistas a trabalhar temáticas de identidades raciais e estereótipos e, concomitantemente, estudar tempos verbais da língua inglesa (passado simples e passado perfeito) a partir da utilização de pedagogias decoloniais, rompendo com práticas tradicionais presentes nos livros didáticos, pois entendemos que elas se distanciam das possibilidades de diálogos transformadores.

Como afirma Walsh (2018), a prática decolonial desafia a modernidade colonial e promove uma ação a partir das rachaduras decoloniais. Com isso, a ação pedagógica proposta promoveu interações e reaprendizagens capazes de fornecer diálogos com potencial de incentivar estudantes com tais conversas a se tornarem agentes transformadores da sociedade.

As interações promovidas nas atividades foram propostas com o objetivo de desafiar as orientações e postulações pertencentes e comuns do Norte Global. Em adição, as construções realizadas em aula favoreceram o desenvolvimento de pensamento crítico; e por meio das tarefas realizadas, foi possível ir pelas rachaduras, a fim de desobedecer aos domínios centro-europeus (WALSH, 2018) e promover novas aprendizagens que não eram propiciadas inicialmente.

Apesar dos resultados positivos advindos da ação pedagógica analisada neste trabalho, enfrentamos algumas limitações no empreendimento da pesquisa. Partir da perspectiva do professor nos oportunizou um olhar sobre a ação pedagógica e permitiu oportunidades para o docente refletir sobre sua prática; entretanto, empreender uma pesquisa etnográfica com o assentimento dos/das estudantes poderia auxiliar a compreender melhor de que maneira as práticas propostas promoveram reaprendizagens e como impactaram os/as estudantes. Também, a aplicação das aulas em três horas diminuiu a potencialidade de mais exposição ao tema e oportunidades de troca, o que poderia auxiliar em trocas e discussões mais ricas durante a prática docente.

Contudo, evidenciamos o contexto de ensino de línguas adicionais *on-line* como um ambiente que pode ser propulsor para a utilização de pedagogias decoloniais. Salientamos que as pedagogias decoloniais utilizadas promoveram discussões importantes e de (re)existência na sala de aula, promovendo desenvolvimento do pensamento crítico, discussão do papel dos estereótipos na nossa sociedade, falta de representatividade racial, discussões acerca dos impactos do racismo, racismo epistêmico e estereótipos, por meio da promoção de diálogos com potencial transformador para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- GARRETT, N. Computer-assisted language learning trends and issues revisited: integrating innovation. *The Modern Language Journal*, v. 93, p. 719-740, Dec. 2009. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x>>. Acesso em 15 maio 2022.
- GROSGOQUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução de Flávia Gouveia. *Cien. Cult. Revista da SPBC*, São Paulo, v. 59, n. 2, 2007.
- HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado *on-line* e o ensino remoto de emergência. Tradução de Danilo Aguiar, Américo N. Amorim e Lídia Cerqueira. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>>. Acesso em: 15 maio 2022.
- JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. *Synchronous vs. asynchronous distance learning activities*. Johns Hopkins University School of Education, Center for Technology in Education, 2010.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.
- MALDONADO-TORRES, N. A topología do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto-base do Simpósio da TIRF (TESOL International Research Foundation), realizado em São Paulo, 2004.
- NG, C. H. Communicative Language Teaching (CLT) through synchronous online teaching in English Language preservice teacher education. *International Journal of TESOL Studies* (Special Issue "ELT in the time of the Coronavirus 2020", Part 1), v. 2, n. 2, p. 62-73, 2020.
- OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial. *Revista Nuevamérica*, v. 149, p. 35-39, 2016.
- RABELLO, C. R. L. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem *on-line* para além da pandemia. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 67-90, 2021.
- TEH, W. Communicative Language Teaching (CLT) in The Context of Online Learning: A Literature Review. *International Journal of TESOL & Education*, v. 1, n. 2, p. 65-71, 2021. Disponível em: <<http://ijte.org/index.php/journal/article/view/23>>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- WALSH, C. E. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018. p. 81-98.
- WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 23 jul. 2018. <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Contribuição dos autores.

O artigo foi escrito de forma colaborativa.