

Abordagem decolonial da práxis docente no ensino de línguas estrangeiras: entre questionamentos e possibilidades

Decolonial approach to teaching praxis in the teaching of foreign languages: between questions and possibilities

Suzany Moura Saldanha Kabongo¹
Universidade de Brasília
suzyacademic@gmail.com

RESUMO: Tendo como base o movimento decolonial que tem surgido para trazer um novo olhar sobre o mundo atual, apresento neste artigo algumas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras, com foco na desconstrução do pensamento colonial que atravessa currículos e práticas docentes. Por meio de uma pesquisa qualitativa de tipo bibliográfica, busco trazer um diálogo entre as discussões travadas no âmbito da Linguística Aplicada por linguistas aplicados brasileiros (FERREIRA;PESSOA, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019; MATOS, 2020) e autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GROSGOUEL, 2010; hooks, 2013; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005; WALSH, 2009;), com temas que têm chegado com força à agenda de preocupações de pesquisadores do Brasil. A realização desse percurso é motivada pela seguinte indagação: como podemos decolonizar as nossas práticas pedagógicas em aulas de línguas estrangeiras? Ao invés de apresentar um manual de instruções, tal como seria no modelo de racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002), apresentarei algumas reflexões sobre o que indica ser colonial e decolonial dentro dos contextos de: concepção de língua; abordagem de conteúdos e materiais didáticos; relação professor-aluno; e métodos de avaliação da aprendizagem. Por meio de cada um desses contextos, observa-se que a colonialidade ainda está muito presente no ensino de línguas estrangeiras e, por isso, é necessário que cada professor, dentro de suas possibilidades, contribua na interrupção desse ciclo de dominação.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de línguas estrangeiras; abordagem decolonial; práxis docente.

ABSTRACT: Based on the decolonial movement that has emerged to bring a new look at the current world, I present in this article some reflections on the teaching of foreign languages, focusing on the deconstruction of colonial thought that crosses curricula and teaching practices. Through a qualitative bibliographic research, I seek to bring a dialogue between the discussions held within the scope of Applied Linguistics by Brazilian applied linguists (FERREIRA; PESSOA, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019; MATOS, 2020) and authors of the Group Modernity/Coloniality (GROSGOUEL, 2010; hooks, 2013; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005; WALSH, 2009;), with themes that have strongly reached the agenda of concerns of researchers in

¹ Mestranda no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília.
Data da Submissão: 04/08/2022. Data da Aceitação: 25/10/2022.

Brazil. The realization of this path is motivated by the following question: how can we decolonize our pedagogical practices in foreign language classes? Instead of presenting an instruction manual, as it would be in the model of technical rationality (CONTRERAS, 2002), I will present some reflections on what it means to be colonial and decolonial within the contexts of: language conception; approach to content and teaching materials; teacher-student relationship; and learning assessment methods. Through each of these contexts, it is observed that coloniality is still very present in the teaching of foreign languages and, therefore, it is necessary that each teacher, within their possibilities, contributes to the interruption of this cycle of domination.

KEYWORDS: foreign language teaching; decolonial approach; teaching praxis.

INTRODUÇÃO

Vivemos em sociedades pluriculturais e plurilinguísticas. As demandas e práticas sociais não podem ser as mesmas do que as de anos atrás. O mundo muda fugazmente e à educação cabe acompanhar essas mudanças. Por isso, a perspectiva decolonial torna-se tão necessária, pois esta não só permitiu ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como também nos trouxe um novo olhar sobre a formação de professores.

De acordo com Lopes e Borges (2015), a formação de professores é um projeto impossível, não no sentido de inércia, de incapacidade de realização de algo, mas partindo da compreensão da “impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Devido às muitas limitações, seja no contexto escolar seja na dinâmica dentro de sala, torna-se inviável criar um ideal de formação de professores que consiga ser adaptável a todos por meio de padrões rígidos e bem delimitados. Torna-se necessário, portanto, compreender que a formação é um processo contínuo e inacabado e que suas diversas incertezas podem ser “a base de uma política na qual nos responsabilizamos pelo trabalho”. (LOPES; BORGES, 2015, p. 503-504).

Ao rompermos com o tradicional modelo de formação baseado na racionalidade técnica, cujo objetivo é a aplicação de teorias, técnicas e procedimentos para a resolução de problemas (CONTRERAS, 2002), travamos uma luta contra o autoritarismo, contra as desconexões com o contexto dinâmico da sala de aula e contra “as soluções supostas como salvadoras de todos a qualquer preço” (LOPES; BORGES, 2015, p. 504).

Esse modelo de formação dicotomiza a relação entre a teoria e a prática, como se

ambas pertencessem a pólos diferentes e não pudessem coabitar no mesmo espaço, sendo a universidade responsável por trazer teorias e a escola, um espaço de aplicação do conhecimento teórico. No entanto, não saímos da universidade com um manual que seja capaz de nos ajudar a resolver todos os problemas em sala de aula. Muitas vezes saímos sem saber como agir em determinadas situações e podemos até mesmo reproduzir traços coloniais, visto que o próprio fato de separar ou hierarquizar os saberes teóricos/acadêmicos e os saberes populares já faz parte de um pensamento colonial.

Associando a incompletude da formação de professores de línguas (LOPES; BORGES, 2015) à perspectiva decolonial, baseada em Grosfoguel (2010), Walsh (2009), hooks (2013), entre outros, busco neste artigo problematizar algumas questões que estão presentes no ensino de línguas, tendo como ponto de partida a seguinte pergunta de pesquisa: Como podemos decolonizar as nossas práticas pedagógicas em aulas de línguas estrangeiras?

Por meio de uma pesquisa qualitativa, de tipo bibliográfica, busco refletir sobre os aspectos coloniais e decoloniais que permeiam o ensino de línguas estrangeiras. Nesse processo, não há a pretensão de citar uma lista de regras a serem seguidas, mas permitir que tanto professores em atuação quanto professores formadores possam questionar a práxis docente por meio das reflexões trazidas. Os motivos que me levaram a tecer as discussões que serão apresentadas partem da minha própria necessidade de repensar sobre minha própria práxis dentro de sala de aula. Por diversas vezes funcionamos como máquina de reprodução de ideologias, sem ao menos nos dar conta dos problemas que são gerados pela falta de interrupção do ciclo de imposições coloniais. Os questionamentos tiram nossa estabilidade, na qual ficamos passivos a tudo que recebemos e reproduzimos, e nos ajudam a desconstruir a colonialidade enraizada em nós.

Para não partirmos de uma confusão terminológica, torna-se necessário diferenciar colonialismo, colonialidade (as colonialidades), descolonizar e decolonizar. O colonialismo, afirma Matos (2020, p. 95), é “um evento histórico” marcado por invasões territoriais e o consequente controle político, econômico e social sobre os grupos colonizados. Há marcos históricos muito bem definidos que apontam para o início e o fim da colonização ao redor do mundo. Um processo em que, como aponta Quijano (1992, p. 11), “os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas”².

² As traduções de falas em outras línguas que não o português são de minha responsabilidade.

A colonialidade é uma forma de dominação que se alastra desde o momento em que os processos de colonialismo cessaram cronologicamente. “A colonialidade é sua consequência”, diz Matos (2020, p. 96). Há uma matriz colonial entranhada em modos de pensar, de viver, de se estruturar a sociedade que se materializa em relações de dominação resultantes. A partir de então surgem as diversas colonialidades: do poder (que atravessa as outras formas de colonialidade), do ser, do saber, entre outras. A primeira está relacionada à Europa como fonte concentração “do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a essas determinações” (QUIJANO, 2005, p. 125). A colonialidade do ser se refere à “experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 92). Já a colonialidade do saber está ligada, segundo Quijano (2005, p. 122), ao “eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento”.

Aníbal Quijano (1992) fala em descolonizar como ação urgente. Na opinião do integrante do Grupo Modernidade/Colonialidade, significa não apenas negar ou se opor ao paradigma imperante de racionalidade/modernidade europeu; significa “a destruição da colonialidade do poder mundial”. É tarefa descolonizar as epistemologias impostas e tidas até hoje como universais e liberar os indivíduos das práticas discriminatórias e opressivas a que têm sido submetidos (QUIJANO, 2019, p. 19). No Brasil há uma preferência pelo termo decolonizar que produz o adjetivo decolonial. A decolonialidade, propõe Matos (2020, p. 95), constitui “um caminho para a promoção da educação linguística e literária que visibilize e estimule o protagonismo as diversas identidades não hegemônicas [...] suleando nossas práticas como professores e pesquisadores”. Sulear não significa necessariamente se localizar na geografia do Sul (embora haja uma coincidência com as vozes e corpos silenciados do sul), mas abraçar “um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados” (MATOS, 2020, p. 95).

A partir dessa visão, apresentarei na seção a seguir a diferenciação entre os conceitos de língua como um conjunto de normas gramaticais e como uma prática social vinculada às questões de poder. Em seguida, trago as problemáticas da utilização de materiais didáticos, com destaque ao livro didático, e conteúdos eurocêntricos ou predominantemente norte-americanos. Na seção seguinte, são trazidas algumas discussões sobre a visão de superioridade do professor em relação ao aluno e suas relações com a colonialidade. Por fim,

questiono o modelo de avaliação de aprendizagem tradicional, no qual constantemente o aluno tem sua voz silenciada.

OS CONCEITOS DE LÍNGUA

Para pensarmos em um ensino de línguas que busque romper com os moldes colonialistas, é necessário termos em mente sobre qual concepção de língua nossas metodologias estão baseadas, pois “todo conhecimento é político e nossas escolhas no que se refere às práticas e aos currículos implementados em sala de aula refletem ideologias que irão reverberar na construção de saberes das/os discentes” (FERREIRA; PESSOA, 2018, p.173).

Tradicionalmente, a língua é tida como um conjunto de regras, um sistema gramatical autônomo, desconectado das relações de poder (FERREIRA; PESSOA, 2018). Tal conceito de língua prioriza o ensino da gramática, objetivando a fixação de regras inquestionáveis da língua padrão que, por via de regra, está direcionada ao norte epistêmico. Há um foco no aperfeiçoamento estrutural, mas que neutraliza as relações hierárquicas presentes na linguagem (FERREIRA; PESSOA, 2018).

A utilização da gramática normativa tem sido, por muito tempo, o foco principal das salas de aulas de línguas estrangeiras (PESSOA; BASTOS, 2017). Isso se justifica pelo fato de que os professores tendem a utilizar essa abordagem pela sua praticidade, pois não é necessário buscar um aprofundamento nas questões sociais, basta apenas repetir os conteúdos já impostos pela gramática tradicional. Essa facilidade, por outro lado, reflete uma submissão passiva à ideologia hegemônica, a qual se beneficiará do pensamento acrítico para dar continuidade ao processo de colonização do saber (QUIJANO, 2005) e à estabilização do *status quo*.

De fato, é mais fácil permanecer em uma zona de conforto do que questionar o sistema colonizador, porém, como afirma bell hooks (2013), é necessário transgredir.

Devido ao movimento decolonial, tornou-se mais notória a necessidade de compreender a língua em seus sentidos mais complexos, considerando-a como um lugar de reconstrução dos saberes (FERREIRA; PESSOA, 2018), um espaço de resistência (hooks, 2013).

Fazendo referência ao pensamento de Jordão (2016), Ferreira e Pessoa (2018, p.182) nos mostram uma concepção de língua como “espaços abertos para a construção de

significados e, simultaneamente, espaços conectados e libertadores de determinadas ideologias”, bem como um “espaço de construção de sentidos e assim informa nossas identidades, nossas relações, nossos saberes e as formas como construímos os outros e seus saberes” (JORDÃO, 2016 *apud* FERREIRA; PESSOA, 2018, p.184). Ou seja, a língua é fruto das práticas sociais, é um “lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana” (MOITA LOPES, 2012 *apud* SILVESTRE, 2017, p. 125),

Ao observarmos a língua sob essa perspectiva, conseguiremos compreender a relação entre língua e dominação. O que era utilizado antes como “uma arma capaz de envergonhar, humilhar e colonizar”(hooks, 2013, p. 224), agora nos apropriamos dela e, ao aprendermos uma nova língua, então somos capazes de tomar “a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma” (hooks, 2013, p. 233). Utilizamos a língua como meio de libertação e tornamos nossa fala contra-hegemônica (op. cit.).

O ensino de línguas, destacam Ferreira e Pessoa (2018, p. 173), “deve problematizar práticas sociais hegemônicas e produzir um conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem.” Além disso, deve estar atrelado às questões de ideologia e poder,

[...] defendendo a importância de mostrar às/aos alunas/os que todas as variedades linguísticas são legítimas e que todas/os devem aprender a língua dominante (norma padrão) para que possam articular suas falas na luta contra a injustiça (PESSOA; BASTOS, 2017, p.147).

Adentrando um pouco mais a fundo no ensino de línguas estrangeiras (LE), é questionável até mesmo o próprio conceito de LE, pois até que ponto considerar a língua como algo “*estrangeiro*”, “*exterior*”, “*estranho*”, “*imperialista*” (JORDÃO, 2014, p. 26, grifo do autor) não é apenas mais uma arma colonial para o distanciamento entre o aprendiz e a língua-alvo?

A ESCOLHA DE CONTEÚDOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Tendo ciência de que a colonialidade, dentro conceito de língua, ainda está enraizada em nós e que ainda há um longo processo que devemos passar para mudar essa realidade, convém também analisar os conteúdos e materiais didáticos que utilizamos durante o processo de ensino de línguas a fim de refletirmos sobre traços de colonialidade existentes. Como vimos na seção anterior, as nossas escolhas didáticas como professores influenciam diretamente o nosso modo de lecionar, por isso ao adotarmos uma perspectiva decolonial

como fundamento da nossa práxis docente, os materiais e conteúdos didáticos precisam ser verificados a fim de que não transmitam uma ideologia contrária ao que o professor defende. Ao termos em mente a língua como prática social, precisamos refletir se os conteúdos e as atividades práticas propostas se resumem apenas em conceitos gramaticais, em oralidade estética e em silenciamento de grupos tradicionalmente silenciados - tirando a essência do poder da linguagem - ou se buscam proporcionar ao aprendiz experiências que lhe permitirão utilizar a linguagem para questionar fatores sociais, sendo ela o meio e o conteúdo (SILVESTRE, 2017, p. 124).

Quanto à escolha dos materiais didáticos, associo à reflexão de Grosfoguel (2010), que nos mostra que há um grande problema nas pesquisas que buscam um aprofundamento nos estudos subalternos e que, no entanto, se baseiam nos autores do ocidente ao invés de utilizarem referências subalternas. Da mesma forma, a escolha dos recursos didáticos no ensino de línguas estrangeiras frequentemente passa pelo mesmo processo. Devemos nos questionar se não temos utilizado como referência os materiais produzidos apenas por norte-americanos ou europeus, os quais “falham em compreender a dimensão da complexidade na qual estamos envolvidos em sala de aula no Brasil” (TONIN, 2018, p. 55), deixando de lado materiais produzidos para atender o nosso contexto local ou que nos permitam conhecer novas culturas a partir do olhar destas. Vale destacar, que a colonialidade está presente não apenas em materiais didáticos escritos por estrangeiros, mas até mesmo certos materiais escritos por brasileiros apresentam visões reducionistas do mundo, que pouco falam sobre a própria cultura de partida e sobre culturas silenciadas como as africanas e caribenhas.

Ao falarmos sobre materiais didáticos, não podemos deixar de destacar um dos recursos didáticos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o Livro Didático. Este, com suas “verdades incontestáveis”, silencia as vozes de professores e alunos (TILIO, 2008), tentando trazer em si mesmo todo o conhecimento necessário para se trabalhar em sala. O problema não está em sua utilização, mas na idolatria feita a ele, na qual todo conteúdo apresentado não pode ser questionado (idem, 2008).

A legitimação do conhecimento pelo livro didático está permeada das relações de poder tanto na seleção dos conteúdos quanto nas atividades e até mesmo na disposição dos elementos nas páginas (TILIO, 2008). Diversas pesquisas (BEZERRA; NASCIMENTO;

FERREIRA, 2018; CORACINI, 2003; CONTI; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2015; FERREIRA; CAMARGO, 2014; PERUCHI; GRIGOLETTO, 1999; TILIO, 2010, entre outros) apontam algumas problemáticas presentes nos livros didáticos quanto ao reforço de estereótipos, folclorização e/ou apagamento da diversidade cultural, valorização do branco em relação ao negro, além da veneração às culturas norte- americanas e europeias. Contudo, vale destacar que os problemas citados não pertencem apenas ao autor do livro, pois este também é silenciado pela editora (TILIO, 2008), a qual, inserida em um mundo capitalista, prioriza os aspectos de rentabilidade financeira para agradar as instituições e seus saberes legítimos (GRIGOLETTO, 1999).

Com frequência, as editoras buscam fugir de questões problemáticas (TILIO, 2008), caindo em uma neutralidade (GRIGOLETTO, 1999) que é apenas um reflexo do controle ideológico. Como aponta Bakhtin (2004, p. 100), “a língua não é um meio neutro, que fácil e livremente passa a ser propriedade intencional do falante: ao contrário, está habitada e superpovoada de intenções alheias”. Seria possível apagar os problemas sociais se vivemos em uma sociedade complexa, rodeada de conflitos e disputas de poder?

Uma aula, um programa e um currículo decolonial buscam questionar a colonialidade do saber (eurocentrismo como perspectiva hegemônica) e a colonialidade do poder, uma “hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p.14, grifo nosso). Por isso, na abordagem de materiais e de conteúdos, é importante considerar se ambos buscam desconstruir as imagens criadas pelo opressor (ANZALDÚA *et al.*, 2000), as famosas “histórias únicas” (ADICHIE, 2009) ou se apenas são um arsenal de representações etnocêntricas³ e relativistas⁴, que apagam as culturas, criam e legitimam imagens estereotipadas (ANZALDÚA, *et al.*, 2000). Além disso, é de extrema necessidade que professores não se limitem apenas em apresentar o que está disposto nos livros didáticos ou nos materiais didáticos no geral, passivamente, mas que busquem levar o conhecimento a um nível mais profundo e crítico, ainda que dentro das limitações do ensino.

³ Quando se considera sua própria cultura como centro e todas as demais são julgadas por meio desta (ROCHA, 1988).

⁴ Relacionadas ao conceito de relativismo cultural proposto por Laraia (1986).

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Dentro de um contexto de ensino tradicional, as relações entre professor e aluno são reflexos da colonialidade devido à constante manutenção da dicotomia dominador- dominado, na qual dificilmente se encontra um lugar de diálogo e trocas de ideias de forma cooperativa. Pelo contrário, muitas vezes há a criação de estereótipos que só servirão para reproduzir um posicionamento ditatorial.

Como evidência desses estereótipos criados, Mastrella-de-Andrade (2019), em seu artigo, relata a experiência de alguns professores em formação ao terem os primeiros contatos com a escola. A primeira experiência foi de deslumbramento devido à boa recepção dos alunos, contrariando o que era esperado. Com isso, a autora questiona-se sobre o motivo da surpresa. Segundo a autora (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2019), seria pelo fato de que ainda há um distanciamento entre a universidade e a escola, o qual nos faz reforçar imagens e crenças criadas dos alunos e do espaço escolar. O segundo contato foi de espanto por conta da indisciplina dos alunos, e este sentimento justifica-se pelo fato de que esperamos a ordem dentro de sala. Mas que tipo de ordem? Imposta pelo autoritarismo ou baseada no respeito mútuo? Ao fazer menção ao trabalho de Brenneisen e Tarini (2008), Mastrella-de-Andrade (2019, p. 13, grifo da autora) declara que:

a indisciplina nas escolas públicas e privadas precisa ser vista a partir de questões identitárias: muitas vezes as/os alunos não são compreendidas/os em suas identidades, “em suas diferenças e em suas especificidades”, sendo categorizadas/os a partir de um olhar que as/os marginaliza em função da diversidade que as/os constitui.

É notável o distanciamento entre o professor e o aluno, pois o primeiro tem receio de sair de uma posição superior⁵ e acabar tendo sua prática pedagógica questionada (hooks, 2013), por isso não abre espaço para o segundo se expressar ou para que este seja responsável pela construção e desenvolvimento da disciplina. Este sistema já está tão impregnado nos alunos que até mesmo quando o professor busca fugir da formalidade tradicional, como diz Ron Scapp em sua conversa com hooks (2013, p. 192), tal ação é reconhecida “como uma falta de seriedade”.

⁵ Até mesmo na disposição da sala de aula tradicional, o professor sempre fica à frente, destacado, como se houvesse uma relação entre um imperador e seus súditos, os quais são obrigados a aceitar ordens sem direito de questionar

Dentro dessa educação bancária (FREIRE, 1987), na qual o conhecimento se reduz ao ato de depositar ideias, não há espaço para o diálogo, pois como diz Paulo Freire (1987, p. 2-3): “Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”

Para conseguirmos romper com o abismo entre o professor e aluno, é necessário pensar em pedagogias decoloniais (WALSH, 2009, p.38) que nos permitam ter “um ‘pensar a partir de’ a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser” e também o “pensar com”, “[...] que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos” (WALSH, 2009).

Esse modelo de ensino objetiva devolver o direito de fala aos que antes foram negados (FREIRE, 1987) e “capacitar o sub outro a tomar uma posição na qual ele ou ela pode se reconhecer e fazer as coisas por si mesmos” (MALDONADO-TORRES, 2005 *apud* WALSH, 2009, p.36), permitindo que aluno seja capaz de pensar, discutir a sua forma de pensar, “sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1987, p. 26). A educação, quando fundamentada no diálogo, permite que todos contribuam na elaboração do currículo e na execução deste (hooks, 2013, p. 205).

Como aponta Paulo Freire (1996), na Educação Dialógica, tanto professores quanto alunos são capazes de ensinar e aprender apenas tábulas rasas, sem crenças ou conhecimentos prévios, incapazes de questionar. Além disso, evitamos reproduzir a conduta colonizadora do branco-europeu, na qual não se consideravam os saberes do povo, somente impunham-lhes suas ideologias sob o preceito de iluminar os que estavam em trevas.

A pedagogia decolonial, quando trazida ao ensino de línguas, nos ajuda a repensar nossas crenças e valores e transformar nossas práticas (MATTOS, 2014 *apud* TONIN, 2018), bem como “promover a nossa construção como sujeitos e a nossa participação efetiva no mundo social” (PESSOA; BASTOS, 2017, p.158). Como diz bell hooks (2013, p. 232), é por meio de uma escuta atenciosa que conseguiremos dar voz às mais diversas culturas, subvertendo a cultura do frenesi e do consumo capitalista e perturbando o imperialismo cultural.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Vivemos numa sociedade capitalista cuja educação está baseada em um modelo meritocrático, no qual a escola é reprodutora de desigualdades (DUBET, 2004). Tais desigualdades seriam frutos de um processo de supervalorização do diploma, isto é, de se estudar para apenas obter um certificado que habilitará o estudante para o mercado de trabalho. Não se objetiva um conhecimento crítico, por isso o ensino acaba se tornando uma engrenagem que alimenta um sistema que produz mais vencidos, mais oprimidos, do que vencedores (DUBET, 2004).

Ao considerar o conhecimento como uma mercadoria, cria-se uma competitividade marcada pela presença de resultados quantificáveis dos “modelos hegemônicos de avaliação” (LUCENA, 2012, p. 5). A disputa gerada pela suposta igualdade de oportunidades meritocráticas, na realidade, faz com que os mais favorecidos fiquem em posições superiores em relação aos mais fracos, aumentando as desigualdades sociais, justificadas pela suposta falta de dedicação destes (DUBET, 2004). Por isso, há uma preocupação constante de ambos os lados em tirar boas notas, que segundo bell hooks (2013, p.211), “tem tudo a ver com o medo do fracasso”, de ser deixado para trás, absolvido pela demanda mercantilista.

O problema é que a competição muitas vezes desconecta o aprendiz do real objetivo da aprendizagem, sem sequer deixar espaço para reflexão ou para “avaliar positivamente o seu próprio trabalho” (hooks, 2013, p.211), visto que o importante é agradar o olhar do outro.

O que ocorre dentro das avaliações de aprendizagem de línguas, segundo Lucena (2012, p. 6), é que “a lógica classificatória, a mensuração e a verificação da aprendizagem do produto linguístico se sobrepõem às práticas de ensino voltadas para uma educação mais ampla”. A avaliação é feita a partir de moldes prontos para serem encaixados em “normas pré-estabelecidas e estipuladas como padrão, [...] mais facilmente quantificáveis em detrimento de práticas de uso social da linguagem, muitas vezes consideradas mais difíceis de serem avaliadas” (LUCENA, 2012, p.8).

Estes moldes não consideram a função social da linguagem e nos roubam o direito de utilizar a língua do opressor como uma afirmação de nossas identidades (hooks, 2010). Reduzir as avaliações ao simplista “*fill in the gaps*” ou “conjugar os verbos de maneira adequada” (TONIN, 2018) faz com que tiremos os espaços possíveis para a subjetividade e a liberdade de expressão.

Segundo bell hooks (2013), os professores ainda têm uma dificuldade em fornecer avaliações que deem lugar para as emoções, pois acredita-se que estas prejudicam o objetivo acadêmico ao deixar que “os pensamentos vagueiam sem direção na sala” (hooks, 2013, p.210). Além disso, o processo de avaliação abre uma brecha para o professor aproveitar a sua autoridade para intimidar seus alunos e reforçar sua superioridade (PAIN, 2020), sendo que muitas vezes, mesmo com a convivência, o professor não conhece a história por trás do aluno, “seus problemas, seu cotidiano, suas demandas, enfim, todo o seu lado humano e social” (PAIN, 2020, p. 61).

Quando damos mais espaço para as subjetividades, por meio da escrita, permitimos que os alunos, assim como diz Anzaldúa (2000), tenham espaço para se expressarem intimamente, criar novos mundos, reconstruir histórias criadas erroneamente e compartilhar seus pensamentos. Da mesma forma, por meio da oralidade, podemos proporcionar momentos de reflexões, os quais proporcionarão espaços abertos para a discussão das desigualdades linguísticas e sociais (PESSOA; BASTOS, 2017), e para a ampliação do conceito de língua relacionada ao seu contexto social de uso e às relações de poder (FERREIRA; PESSOA, 2018).

As avaliações de língua, de acordo com Lucena (2012, p. 9), devem ser mais reais e justas, enfatizando “a habilidade de utilizar a língua de acordo com funções, propósitos e discursos em comunidades específicas”. Por isso, é necessário levar em consideração alguns elementos

[...] no processo de formação do professor avaliador, como por exemplo, a desmistificação do conceito de falante nativo versus não-nativo, a consideração de estratégias de negociação e dos modos criativos que os aprendizes utilizam e mesclam seus repertórios linguísticos e a utilização de menos testes padronizados, de modo que as realidades multilíngües possam ser consideradas, além da elaboração de critérios democráticos

desenvolvidos com a colaboração dos alunos (LUCENA, 2011, p. 9)

Associo também a avaliação justa ao conceito de “discriminação positiva”, apresentado por Dubet (2014), que tem como princípio levar em conta as desigualdades reais e procurar, em certa medida, compensá-las para se obter mais justiça. Com isso, ao considerarmos as suas particularidades, tratamos educando independentemente de seu desempenho escolar e preservamos melhor a sua dignidade e autoestima, tratando-o como sujeito em evolução e não apenas como competidor (DUBET, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho busquei trazer a perspectiva decolonial para o ensino de línguas, mostrando algumas questões que ainda apresentam traços da colonialidade no cotidiano escolar e propondo algumas reflexões para a mudança do contexto atual.

As reflexões aqui trazidas partem da concepção de formação de professores como um projeto impossível (LOPES; BORGES, 2015), visto que não é possível criar

uma “receita pronta” para resolver os desafios do dia a dia em sala de aula. O professor em formação inicial, ou em qualquer outro estágio, precisa de uma teoria que não seja dada como num manual de instruções, cheia de passos a seguir para chegar a um resultado, seja qual for o contexto. Mas, uma teoria capaz de ajudá-lo a refletir e agir dentro da sua realidade e não, necessariamente, fornecer respostas prontas. (TONIN, 2018, p. 56, grifo do autor)

Ao longo do texto, foi destacado como a colonialidade está presente no ensino de línguas por meio do próprio conceito de língua utilizada como base para as práticas docente e por meio dos materiais e conteúdos utilizados, pois geralmente são materiais norte-eurocêntricos, que trazem uma visão reduzida dos povos do Sul. Além disso, entre a relação professor e aluno, há um distanciamento influenciado pela concepção de que o primeiro é único detentor do saber e por isso se encontra em posição superior dominante, tal como o colonizador branco-europeu. Por fim, também há uma relação do modelo de avaliação do aprendizado com a colonialidade, pois objetiva a manutenção de uma competição mercantilista do conhecimento que só aprofunda as diferenças sociais e prioriza

uma avaliação quantitativa reduzida à objetividade, sem deixar espaço para a subjetividade.

A perspectiva decolonial para os tópicos apresentados seria uma visão de língua voltada para o lado social e político e relacionada às questões de poder, bem como uma abordagem de conteúdos e materiais vindos também de povos subalternos e que utilizem a linguagem para questionar fatores sociais. No tópico, relação professor-aluno, propõe-se que haja uma relação de cooperatividade, na qual todos são participantes do processo de construção dos saberes. Na avaliação de aprendizagem, busca-se dar espaço às subjetividades, permitindo que aluno se veja como um sujeito em formação.

Tenho em mente que ainda há muitas questões a serem trazidas sobre colonialidade no ensino de línguas, que, inclusive poderão fazer parte de trabalhos futuros. Contudo, anseio que as reflexões aqui apresentadas possam incentivar uma mudança no padrão atual, de forma que cada professor(a), dentro de seu contexto de ensino, consiga romper com as práticas opressoras e massacrantes impostas desde o colonialismo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009).

Disponível em:

http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt.

Acesso em: 21 de set./dez. 2019.

ANZALDÚA, Gloria *et al.* Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BEZERRA, Isabel; NASCIMENTO, Ana Beatriz Cardoso; FERREIRA, Wellerson. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. **A Cor das Letras**, v. 18, n. 4 Especial, p. 221-240, 2018.

BORELLI, Julma; PESSOA, Rosane. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **Revista Moara**, v. 51, 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTI, Luís Frederico Dornelas; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 27-41, 2015.

CORACINI, Maria José. O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.p. 17-26.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FERREIRA, Aparecida; CAMARGO, Mabilia. Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as) – ABPN**, v. 6, p. 177-202, 2014.

FERREIRA, Fernanda; PESSOA, Rosane. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 171-198, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54471>

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In.: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 79-91.

GROSFOGUEL, Ramón. 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, p. 115-147, 2008.

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

JORDÃO, Clarissa. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, Vol. 14, No. 1, p. 13-40, 2014.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER_(Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-20.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1986.

LOPES, Alice C.; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa** [online], vol. 45, n. 157. p. 486-507, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. In: **Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2012. p. 1-12.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Abandonamos a Sala de aula da universidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.20, n.1, p.189-216, 2020.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 35-54.

PESSOA, Rosane; BASTOS, Pedro. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. In: Elaine Mateus; Juliana Reichert Assunção Tonelli. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. 1a.ed.São Paulo: Blucher, 2017, v. , p. 141-161.

PERUCHI, Ingrid.; CORACINI, Maria José. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de Francês como Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 365-385.

PAIN, Rodrigo. A Educação Decolonial e Paulo Freire na Perspectiva da Avaliação Escolar. **Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 5, n. 8, p. 51-64, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad, modernidad/racialidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-29, 1992.

ROCHA, Everardo. **O que é o etnocentrismo**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense (1º ed. 1984), 2010.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TILIO, Rogério. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VII, nºXXVI, 2008.

TILIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, v. 31, n. 2, 2010.

TONIN, Josiane Prescendo. **Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês**. 2018. 144 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re- existir, re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12- 42.
