

## Abordagens Decoloniais no Ensino de Português como Língua Estrangeira

Decolonial Approaches in Portuguese Teaching as a foreign language

**Jaqueline Santos de Souza**

Universidade Federal da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-4994-331X>

[jaquelinenglish@hotmail.com](mailto:jaquelinenglish@hotmail.com)

### RESUMO

A fim de promover um ensino de Português como Língua Estrangeira comprometido em desconstruir quaisquer discursos discriminatórios advindos de falantes não-nativos do Português Brasileiro, acerca das etnias negra e indígena, da representação da mulher e das culturas nordestinas, esse artigo transita pelo Ensino-Aprendizagem de Línguas numa perspectiva decolonial, destacando teóricos que discorrem acerca da Interculturalidade (WALSH, 2009; 2013) e Pedagogia Crítica (FREIRE, 1996; hooks, 2013), no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006). Diante da prevalência do ensino remoto online, essa pesquisa apresentará sugestões de atividades mediadas pelas tecnologias digitais. Adams *et al* (2017) e Pardo (2019) são os autores que fundamentam o escopo metodológico ancorado na autoetnografia.

**Palavras-chave:** Português como Língua Estrangeira; Ensino de Línguas; Decolonialidade; Pedagogia Crítica; Tecnologia.

### ABSTRACT

In order to promote the teaching of Portuguese as a Foreign Language, being committed to deconstructing any discriminatory discourses coming from non-native Brazilian Portuguese speakers, regarding black and indigenous ethnicities, women and northeastern cultures representation, this article transits through Teaching-Learning Languages in a decolonial perspective, highlighting theorists who discuss Interculturality (WALSH, 2009; 2013) and Critical Pedagogy (FREIRE, 1996; hooks, 2013), in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006). Given the prevalence of online remote teaching, this research will present suggestions for activities mediated by digital technologies. Adams *et al* (2017) and Pardo (2019) are the authors who support the methodological scope anchored in autoethnography.

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language; Language Teaching; Decoloniality; Critical Pedagogy; Technology.

## 1. Começo de conversa...

Português Língua de Herança (PLH), Português Língua Adicional (PLA), Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) são algumas das diversas classificações relativas ao ensino da Língua Portuguesa para não-nativos. Cada uma delas é definida conforme seu contexto de ensino-aprendizagem. Neste artigo, serão tecidas discussões acerca do Português como Língua Estrangeira (PLE) direcionado a falantes nativos de Língua Inglesa.

Lecionar PLE consistiu em um dos maiores desafios da minha carreira profissional. Primeiro porque nos exigem uma proficiência que se encaixe nos padrões estabelecidos internacionalmente com uma escala que, na maioria das vezes, não se encaixa na vida de estudantes do Nordeste do Brasil, que necessitam conciliar a universidade e o trabalho, nem sempre de modo equilibrado. Logo, a dedicação para desenvolver as habilidades que conduzem a fluência de uma segunda língua fica comprometida ou se desenvolvem mais lentamente, seja pelo tempo reduzido, seja por falta de recursos. Ao longo do meu percurso acadêmico, ambas as razões atravessaram os meus caminhos.

Dentre as inúmeras perguntas que me fizeram, ao saberem que iniciaria as aulas de PLE para nativos de língua inglesa, estão: Como você vai ensinar Britânicos a falarem Português? Será que eles irão te entender? Você sabe que vai ter que falar muito bem Inglês? E você consegue? Desde quando você aprendeu a falar Inglês?

Ninguém questionou sobre as minhas expectativas ou receios. Não houve quaisquer preocupações a respeito de como a imagem do Brasil é construída por parte dos estrangeiros e como seria lecionar a língua atrelada aos aspectos culturais e políticos para quem já poderia ter visões pré-concebidas a respeito do nosso país, principalmente porque o Sul global foi inserido em um contexto de marginalização histórica e sociocultural.

Essas indagações foram elaboradas porque o domínio de uma língua estrangeira geralmente compõe o status das classes privilegiadas. As camadas populares da estrutura social não são contempladas, visto que, no imaginário coletivo, estudantes da rede pública não precisam ou não conseguem se comunicar em outras línguas, e ser uma professora negra que não carrega em sua bagagem viagens internacionais, intercâmbios ou cursos particulares de idiomas me distancia ainda mais do perfil esperado de uma falante/pesquisadora da língua inglesa.

Não é possível afirmar de modo preciso que, nas entrelinhas desses questionamentos, houveram dúvidas a respeito da capacidade para ministrar aulas de PLE pautadas em um pré-julgamento que considera meu gênero, raça e origem como indícios para incompetência ou fracasso. Todavia, ser uma mulher negra, nordestina e ex-estudante de escolas públicas faz com que nos tornemos alvos de falas sexistas, racistas e xenofóbicas constantemente.

Em vez de considerar essas perguntas como obstáculos, ao refletir sobre o desafio de abraçar uma nova experiência profissional de ensino e aprendizagem, pois a troca é mútua, já que o contato com uma língua não-nativa ocorre para ambos na relação docente-discente de PLE, elenco duas questões que motivaram a elaboração deste artigo: Em que medida as abordagens decoloniais contribuem com a desconstrução de estereótipos acerca do Brasil, bem como de suas culturas e habitantes? Como elaborar materiais didáticos à luz da decolonialidade possibilita a formação de discursos críticos que possam impedir/minorar práticas racistas, sexistas e/ou xenofóbicas?

Diante disso, pretendo, através de abordagens decoloniais, promover a quebra de crenças negativas a respeito dos povos que compõem o Brasil, pois “[...] nenhuma educação é politicamente neutra (hooks, p. 53, 2017)” e a minha postura em relação ao ensino-aprendizado de PLE é promover novas formas de (re)existência.

## 2. Entre o ser e o sentir: “português pra inglês ver”, rever, repensar, reconstruir

É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.

Chimamanda Adichie

É datada desde a invasão das terras indígenas a construção das histórias sobre o Brasil a partir da ótica do estrangeiro, que descreve o país como terra do carnaval, do samba e do futebol, repleta de florestas, de lindas praias e mulheres com corpos esculturais. De acordo com as leituras dos trabalhos de Sueli Carneiro (2011, p. 125), consideramos que “[...] os sentidos dessas frases supostamente inocentes, como entende o senso comum [demonstram] as diversas ações que se realizam pela linguagem, dentre elas a produção e a reprodução de estereótipos”.

É a partir da construção desse imaginário que também somos percebidos como a nação onde seus habitantes correspondem a um povo alegre, caloroso, receptivo aos estrangeiros, mas que por outro lado também é malandro, esperto, gosta de levar vantagem em tudo, ou seja, um povo não confiável. De acordo com Scheyerl e Siqueira (2008, p. 376) “a construção dessa configuração identitária poderia ser explicada na sua formação, pois seria produto de grande variedade de fatores geográficos, étnicos, econômicos e sociais [...]”.

O nordeste brasileiro e os nordestinos muitas vezes são representados em materiais didáticos como preguiçosos e caipiras, embora muito gentis. No discurso jornalístico concentra-se a descrição da violência, pobreza e criminalidade como parte intrínseca às favelas; o cinema e as propagandas nacionais direcionados aos turistas também ratificam ou contribuem com a formação desses

estereótipos, os quais segundo Paganotti (2007, p. 4) “[...] dizem menos sobre a realidade do que é retratado e mais sobre como (e por que) é retratado”.

Atualmente, nosso país tem sido foco das atenções do público estrangeiro devido aos acontecimentos desastrosos vinculados à política em nível nacional, os quais foram ampliados em decorrência da pandemia do coronavírus, transitando pelo negacionismo científico, pelo alto número de mortos e por diversos escândalos envolvendo a vacinação no Brasil. A conjuntura atual fortalece as visões pré-concebidas acerca do país, pois tem reforçada a imagem de uma nação governada por corruptos que se omitem não só diante dessa crise sanitária, mas também frente às tragédias ambientais como as queimadas no Pantanal; à exploração de territórios indígenas; ao aumento dos índices de pobreza, dentre outras questões de ordem política e socioeconômica.

Essas narrativas marcantes são reproduzidas e costumam absorver crenças cujas questões raciais incidem diretamente. Muito embora o Brasil se destaque nos campos artístico, intelectual e científico, essas histórias não são contadas através dos discursos estrangeirizados “[...] porque somos sempre colocados em situação de dependência, de colônia” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008, p. 377).

Foram descritas o que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) caracteriza como “histórias únicas” e a autora destaca não ser possível discorrer acerca dessa pauta sem discutir sobre as relações de poder, pois

[...] como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p. 23).

A partir das leituras em Resende e Ramalho (2006) que discutem a respeito da Análise do Discurso Crítica (ADC), a base teórica social discursiva está pautada na linguagem como parte indivisível da vida em sociedade. Diante disso, coaduno com a ideia de que a língua enquanto prática social reflete e refrata a noção do sujeito, pois é através das língua(gens) que as ideologias, as identidades e as relações de poder são estabelecidas, reposicionadas e espelhadas.

Essa noção e a concepção de que discurso e linguagem estão imbricados revelam que as escolhas lexicais e as construções semânticas contribuem com a formação de crenças acerca dos povos e culturas inerentes às línguas. Assim, é relevante citar Fabrício (2006) ao falar que “haveria, então vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo” (FABRÍCIO, 2006, p 57).

Ao revisitar Resende e Ramalho (2006) percebo que as autoras consideram a ADC uma área que transita por diversos campos de estudos da linguagem e que atua de modo interdisciplinar, tendo em vista que os textos-alvos de análise são percebidos como: “[...] produções sociais historicamente

situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças, práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 10). Esse caráter interdisciplinar inerente à ADC opera de modo a quebrar barreiras epistemológicas que limitariam as abordagens sociodiscursivas e, nesse contexto, é possível estabelecer pontes com a Linguística Aplicada (doravante LA) que pretende ser inter e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

A LA é uma área de estudo cujo objeto constantemente é descrito de modo simplista, reduzido à resolução de problemas referentes à linguagem ou restrito ao campo de atuação do ensino-aprendizagem de línguas. Entretanto, Moita Lopes (2006):

[...] afirma que a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematiza-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

O linguista Alastair Pennycook (2006) teoriza acerca da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC) não como mais uma disciplina sob moldes e padrões herméticos, mas “[...] como uma forma de conhecimento interdisciplinar [...] uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador” (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Portanto, ao conferir à LA um caráter nômade, mestiço, transgressivo, anti e indisciplinar, os autores sublinham a importância dessa *indisciplina* gerar interfaces e diálogos com diversas outras áreas do conhecimento. Em consonância, a autora Branca Fabrício (2006) também destaca a necessidade de uma reconfiguração da LA, no intuito de se comprometer com uma ação visando a transformação/intervenção, já que:

[...] o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea. [...] nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas (FABRÍCIO, 2006, p. 49)

Essa demanda por uma conscientização política no campo da Linguística Aplicada também alcança o ensino de línguas e alerta para o compromisso em atender uma agenda ética. A essa questão, é imprescindível acionar o escritor Paulo Freire (2007, p. 16) pois: “a ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar”.

O pesquisador Almeida Filho (2012) denuncia em sua produção a urgência de políticas voltadas à especialidade em PLE, que consiste nos estudos acadêmicos e científicos no campo do Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPLE), expondo que:

o ensino de Português para falantes de outras línguas e participantes de outras culturas existe como prática no Brasil desde o seu início colonial. A consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos. A percepção de que temos uma prática institucionalizada crescente em novos postos de ensino do Português para falantes de outras línguas no Brasil e exterior abre caminho para a instauração dessa especialidade no campo da Teoria do Ensino e Aprendizagem das Línguas, campo esse constituinte da Linguística Aplicada contemporânea brasileira (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 723).

A constatação do português ser lecionado a falantes não-nativos é datada desde o período Brasil-colônia. E, o português falado no Brasil é uma das heranças da colonização, pois nossa língua carrega em si as marcas que reproduzem colonialidades nos discursos e nas práticas.

O pesquisador peruano Aníbal Quijano (2000) define a colonialidade como:

*[...] uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América<sup>1</sup>* (QUIJANO, 2000, p. 342).

Nessa direção, Oliveira e Candau (2010) dialogam com teóricos pertencentes ao grupo “Modernidade/Colonialidade” e situam o colonialismo além do âmbito político, militar, jurídico e administrativo. As autoras sublinham que: “na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Sendo assim, é fundamental às pesquisas na área do ensino de PLE discutirem questões concernentes à quebra de padrões hegemônicos, eurocêtricos e coloniais, os quais visam propagar ideologias que atendem à lógica perversa do capitalismo, que desumaniza os sujeitos e mercantiliza as relações.

Diante disso, aciono as falas de Boaventura de Sousa Santos, um sociólogo português que defende uma epistemologia do Sul. A esse respeito, Sousa Santos e Meneses (2009) destacam que:

<sup>1</sup> [...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como a pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e em escala social. Origina-se e globaliza-se a partir da América (QUIJANO, 2000, tradução nossa).

toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009, p. 9).

Um horizonte orientado por uma epistemologia do Sul torna-se tangível quando rompemos com os círculos de opressão que engendram o sistema colonial. Sousa Santos (2019) expõe que para essa estrutura ser desestabilizada é imprescindível combater o Patriarcado, o Racismo e o Capitalismo.

Frente a esse quadro, percebo que uma atuação docente que preconiza a desestabilização desse sistema poderá ser efetiva quando problematizamos os porquês da manutenção de padrões hegemônicos em escala global; quando questionamos materiais didáticos que contribuem com a consolidação dos estereótipos em torno do Brasil e quando reconhecemos a urgência em ressignificar uma práxis pedagógica que possa transitar por caminhos interculturais, críticos, decoloniais, a fim de ações interventivas para desestruturar esse cenário opressor.

### 3. Interculturalidade crítica e abordagens decoloniais: por quais caminhos a tecnologia nos permite transitar?

*En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad<sup>2</sup>.*

Catherine Walsh

Ao retomar as leituras em Moita Lopes (2006) inauguro essa seção partindo da descrição do autor a respeito do novos tempos que atravessamos e, que com o contexto pandêmico, suas reflexões são cada vez mais atuais. Esses novos tempos nos exigiram outras formas de se pensar não só as relações pedagógicas, culturais e profissionais, mas também os métodos de se fazer pesquisa.

O autor ressalta a evolução dos recursos tecnológicos:

<sup>2</sup> A interculturalidade, em si mesma, tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e de outras subordinadas e, dessa forma, reforçar identidades tradicionalmente excluídas para construir, no cotidiano, uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da comunidade (WALSH, 2005, p. 4, tradução minha).

[...] que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública. São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (Moita Lopes, 2002), como também os ideais que dizem respeito a formas de produzir conhecimento sobre tal sujeito, que tradicionalmente o descorporificavam no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

Esse é um dos caminhos que nos proporcionam pensar e desenvolver abordagens decoloniais, expondo vozes que cotidianamente são silenciadas, apagadas, subalternizadas. A via decolonial nos apresenta a possibilidade de rasurar a história.

Consoante às pesquisas de Oliveira e Candau (2010) essa é

uma perspectiva semelhante à proposta pelo conceito de colonialidade do ser, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Há uma discussão cara aos estudos no campo do ensino-aprendizagem de línguas no que tange seu entrelaçamento aos aspectos culturais e políticos. O ensino de PLE não deve estar alheio a essa pauta, pois a diversidade dos traços socioculturais entre países da língua-alvo e nações estrangeiras serão trazidos à tona constantemente e, na medida em que se desenvolve uma interação, as representações ideológicas e identitárias também irão emergir.

O linguista indiano Rajagopalan (2003, p. 59) analisa que,

nossas vidas estão sendo cada vez mais literalmente invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos, algumas bem-vindas, outras nem tanto. [...] E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades. Se a identidade linguística está em crise isso se deve, de um lado, ao excesso de informações que nos circunda e, por outro lado, às instabilidades e contradições que caracteriza tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas.

É fundamental reconhecer que a valorização das diferenças e o reconhecimento da diversidade supõem o reposicionamento de um olhar treinado a partir da ótica de países colonizadores, a fim de que essas relações sejam (re)construídas a partir de discursos não reducionistas.

Catherine Walsh (2009, p. 16) aponta para o caminho da interculturalidade crítica, que a partir da ótica decolonial pretende criar mecanismos de intervenção e transformação social alertando que “[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo [...]”, nesse sentido, a globalização atua como agente de regulação e controle

dessa diversidade atendendo ao projeto de “interculturalidade funcional”, que mantem o *status quo* e não reflete sobre as disparidades sociais e étnicas.

Por outro lado, a interculturalidade crítica prevê uma ação contra hegemônica, pois ela é gerada da base, questionando os lugares sociais ocupados e os dispositivos de poder que são acionados para manutenção da ordem colonial que subalterniza o outro (WALSH, 2009). O ensino de PLE comprometido com práticas amalgamadas na interculturalidade crítica deve

partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. [...] e adicionalmente, se [preocupar] com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009, p. 23).

Ter essa compreensão e pautar as abordagens de ensino na perspectiva decolonial, visando uma atitude transgressora são noções fundamentais. Para tanto, encontro suporte na fala da professora-pesquisadora Fernanda Mota Pereira (2021, p. 234) ao explorar o caráter urgente em “[...] revestir o ensino de seu caráter político ao reconhecer o seu potencial emancipador que tem como finalidade a justiça social. Esses princípios ressoam nas epistemologias do Sul, voltadas a desierarquizar as relações entre Norte e Sul [...]”.

Pereira (2021, p. 230) expõe que pode haver certa incoerência ao articular a perspectiva decolonial com o uso de tecnologias nas aulas de línguas, haja vista que “[...] as tecnologias acionam termos que enunciam conceitos atrelados, em especial à modernidade, a exemplo de progresso, desenvolvimento, competitividade, otimização, individualismo, entre outros”. Todavia, a intenção da autora é promover essas relações, no sentido de possibilitar mecanismos que operem contra a manutenção das colonialidades tão presentes no ensino de língua inglesa, e que também percebo em determinados livros e materiais didáticos voltados ao ensino de PLE.

Ao ampliar as reflexões acerca das tecnologias e o que representam no contexto de globalização, as críticas de Milton Santos (2001) funcionam como alicerce, já que o autor denuncia o caráter perverso que uma face da globalização articula, a fim de responder aos interesses do capital. Entretanto, Milton Santos com seu pensamento humanístico contribui não somente no campo da geografia, mas em todas as áreas que implicam no rompimento das universalidades que só fortalecem os moldes hegemônicos herdados pela colonização.

Santos (2001) nos apresenta os conceitos de verticalização e horizontalização, em que o primeiro visa homogeneizar, “de cima para baixo”, enquanto que o segundo movimento constitui uma integração cultural, social, econômica, operando de modo solidário, independente dos interesses individuais, articulando-se em conjunto, visando a diversidade dos sujeitos e o bem comum.

O autor expande esses conceitos como um “processo dialético”, possibilitando a neutralização de um poder unificado que subalterniza e coíbe a reflexividade, pois:

ao contrário da ordem imposta, nos espaços de fluxos, pelos atores hegemônicos e da obediência alienada dos atores subalternizados, hegemonizados, nos espaços banais se recria a ideia e o fato da Política, cujo exercício se torna indispensável, para providenciar os ajustamentos necessários ao funcionamento do conjunto, dentro de uma área específica. Por meio de encontros e desencontros e do exercício do debate e dos acordos, busca-se explícita ou tacitamente a readaptação às novas formas de existência (SANTOS, 2001, p. 111).

Consoante ao exposto, Freire (2007) também pondera acerca da ideologia presente no discurso da globalização, o qual está pautado na universalização de um sistema de produção capitalista a partir de uma mesma perspectiva “[...] como se o Brasil, o México, a Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão” (FREIRE, 2007, p. 127).

É válido ressaltar que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.” (FREIRE, 2007, p. 33), por isso, ainda que as tecnologias digitais tenham se expandido com o crescente avanço de uma cultura global que segrega, para as aulas elas consistem em recursos didáticos que operam em favor da interação ágil, lúdica e diversificada, além de encurtarem distâncias, possibilitando o compartilhamento e difusão de perspectivas decolonizadoras.

Para consolidar uma pedagogia crítica que subsidie as aulas de PLE são fundamentais as presenças de bell hooks e Paulo Freire nessa discussão. A professora e escritora estadunidense se inspira no legado do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire para construir seu conceito de pedagogia engajada. hooks (2017) explica que:

a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (hooks, 2017, p. 174).

Diante da potência das vozes de hooks (2017) e Freire (2007) serão elencadas sugestões de atividades que, a partir da perspectiva decolonial, poderão estabelecer um diálogo capaz de promover a reflexividade crítica, a fim de desconstruir estereótipos que fortalecem discursos e práticas discriminatórias acerca do Brasil e do povo brasileiro.

#### 4. Um método, três propostas, múltiplas abordagens

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo.

bell hooks

163

Esse estudo de leitura interpretativista está alicerçado nos princípios da pesquisa qualitativa, que de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Assim sendo, a opção metodológica escolhida visa compreender de que maneira os contextos incidem nas relações sociais e pedagógicas, na construção de visões acerca de povos, nações e culturas, bem como suscitar possibilidades de intervenção pedagógica por meio de três atividades.

As fronteiras de ordem epistemológica, sociocultural e étnica podem ser ultrapassadas de modo a promover um ensino-aprendizado de PLE crítico-reflexivo, tendo em vista que “[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Então, ao estar inserida no contexto de ensino de PLE, o ponto-de-vista da pesquisadora da área de línguas está atrelado ao olhar da professora. Sendo assim, as aulas são planejadas levando em conta a urgência em aliar as demandas de um ensino que possibilite quebrar essas fronteiras, dismantelar preconceitos e coibir práticas racistas, sexistas e xenofóbicas sem desconsiderar a aprendizagem da língua portuguesa.

Ao interligar narrativas autobiográficas às pesquisas, cujos procedimentos se baseiam no estudo de cunho etnográfico, temos uma pesquisa pautada na autoetnografia (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017). O estudo autoetnográfico possibilita a interpretação, proposição e levantamento de dados a partir do referencial teórico aliado à análise da pesquisadora que não só está presente no campo da pesquisa, mas também é parte dele.

De acordo com os autores:

*autoethnography, as a method, humanizes research by focusing on life as “lived through” in its complexities; showing that you as readers and we as authors matter; and demonstrating to others who are involved in or implicated by our projects that they matter, too (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p. 8) <sup>3</sup>.*

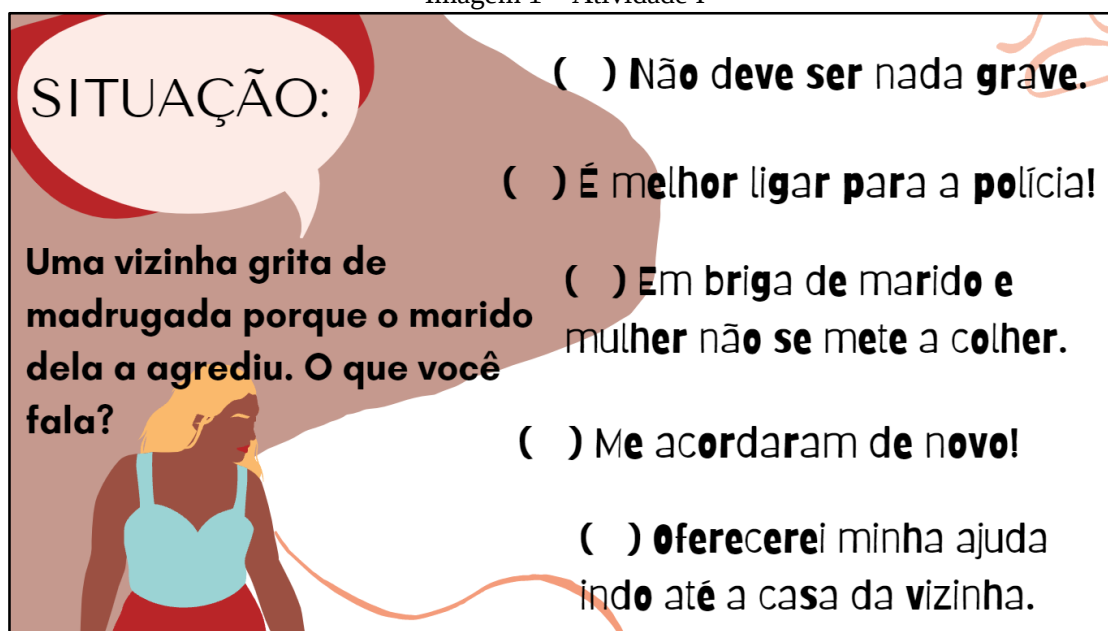
<sup>3</sup> a autoetnografia, como método, humaniza a pesquisa ao focar a vida como “vivida de fato” em suas complexidades; mostrando que vocês como leitores e nós como autores importamos; e demonstrar a outras pessoas que estão envolvidas ou implicadas em nossos projetos que elas também são importantes (ADAMS; ELLIS; JONES, 2017, p. 8, tradução minha).

Esse caráter complexo envolve um diálogo constante, reforçado por Pardo (2019, p. 21) ao salientar a “[...] importância de adotarmos uma perspectiva dialógica e polifônica da investigação, em que há um estreitamento da distância entre o pesquisador/observador e o pesquisado/observado [...]”.

A possibilidade de ser uma pesquisadora/observadora/participante desse processo permite construir um conhecimento que não está pautado em modelos que pretendem validar um estudo de aplicação generalista, mas que releva a subjetividade dos envolvidos permitindo releituras, adaptações e o desenvolvimento de estratégias diferentes mediante cada contexto de ensino-aprendizado de PLE.

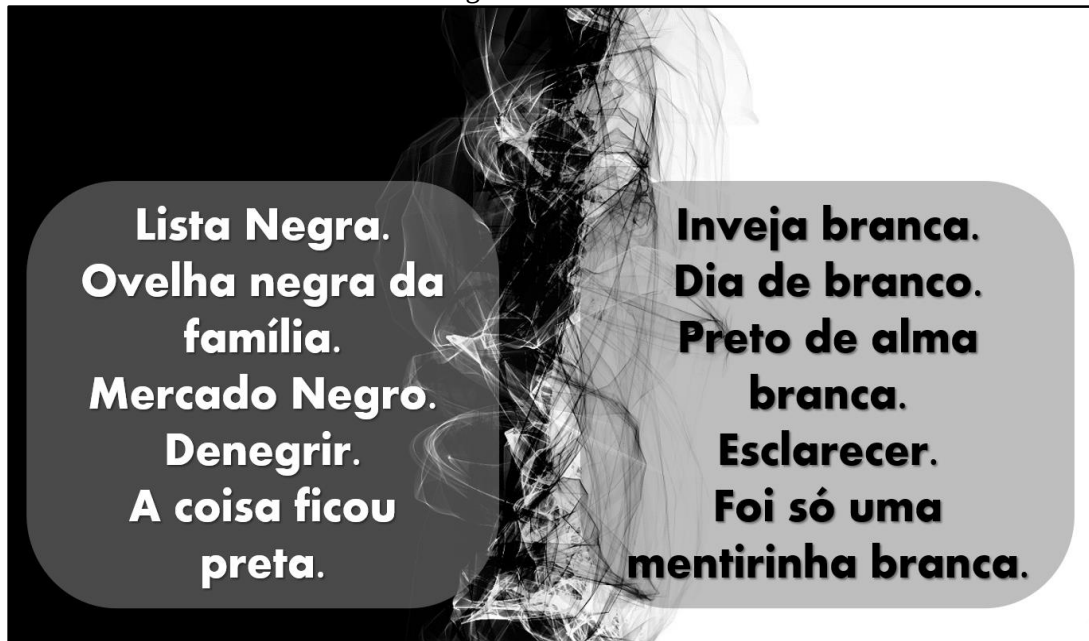
As atividades a serem apresentadas são caminhos, via online, direcionados ao ensino de PLE a estudantes nativos de língua inglesa interessados em aprender o português brasileiro:

Imagem 1 – Atividade I



Fonte: Elaborada pela autora via aplicativo Canva

Imagem 2 – Atividade



Fonte: Elaborada pela autora via programa *Power Point*

Imagem 3 – Atividade III



Fonte: Elaborada pela autora via site *Wordwall.net*

O quadro a seguir sugere, a partir de caminhos potencialmente decoloniais, entrelaçamentos possíveis para cada atividade proposta:

Quadro Único – Atividades para Ensino de PLE

| ATIVIDADE                              | OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | TEMÁTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I<br>Imagem 1<br><i>Canva</i>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Eliminar a possibilidade que jamais escolheria;</li> <li>Ordenar em uma escala do 1 ao 4 indicando da resposta mais possível até a menos provável;</li> <li>Justificar o porquê da escolha mais provável e a mais improvável;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Sugerir outras falas que não contribuam com a violência contra a mulher.</li> </ul> </li> </ul>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Violência contra a mulher;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressões idiomáticas machistas;</li> </ul> </li> <li>Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio;</li> <li>Análise estrutural do sujeito oculto, colocação pronominal, dupla negativa.</li> </ul>                                                                                                                       |
| II<br>Imagem 2<br><i>Power Point</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar expressões idiomáticas que usam os nomes das cores;</li> <li>Relacionar essas expressões a outras que existam em língua inglesa de teor igual ou distinto;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Substituir expressões de cunho racista por outras que não sejam ofensivas;</li> </ul> </li> <li>Sugerir outras ações antirracistas, além de evitar discursos discriminatórios.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Racismo;</li> <li>Protestos ao redor do mundo contra discriminação racial;</li> <li>Lei de Combate ao Racismo;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise morfológica dos adjetivos.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                         |
| III<br>Imagem 3<br><i>Wordwall.net</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o que representa cada imagem;</li> <li>Direcionar cada imagem a coluna que indica um gosto ou desgosto no Brasil;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar as razões das escolhas;</li> </ul> </li> <li>Relatar outros aspectos que valoriza ou desvaloriza no Brasil e os porquês.</li> </ul>                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Xenofobia;               <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de textos compartilhados na internet que consolidam os estereótipos acerca do Brasil;</li> </ul> </li> <li>Apresentação das diversidades linguística e cultural que compõem o Brasil;</li> <li>Análise de gêneros textuais e sua intenção comunicativa, como o texto publicitário, cinematográfico e jornalístico.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora

Essas imagens são um recorte de aulas subsidiadas por materiais didáticos autorais, em que na Atividade 1 há outras situações cotidianas que demandam um posicionamento como atos que levariam a falas racistas, homofóbicas, folclorização dos povos originários, dentre outras; na

Atividade 2 são elencadas as demais expressões com cores (ficar vermelho, dia cinza, tudo azul etc.) e, por fim a Atividade 3 foi pautada em textos publicados na internet que se concentram em citar aspectos negativos ou estereotipados do Brasil.

## 5. E para concluir nossa conversa...

[...] se você quiser mesmo me ferir, fale mal da minha língua. A identidade étnica e a identidade linguística são unha e carne – eu sou minha língua. Eu não posso ter orgulho de mim mesma até que possa ter orgulho da minha língua.

Glória Anzaldúa

Anzaldúa (2009) grita para que superemos a tradição do silêncio, portanto ser uma professora de Português como Língua Estrangeira requer uma práxis que faça esse grito ecoar. Não cabe no ensino de nenhuma língua nos isentarmos de abordagens que visem romper com discursos e ações que reproduzam e consolidam violências contra raças, gêneros, classes, culturas, sexualidades, dentre outras formas de opressão, nem privilegiar uma pauta em detrimento de outras.

A esse respeito, a escritora “negra, lésbica, mãe, guerreira, poeta” como ela mesma se intitulava, Audre Lorde (2019, n.p.), dispara em seus textos que não deve haver uma hierarquia de opressões. Então, tomo por empréstimo a sua voz para afirmar que “[...] não posso me dar ao luxo de lutar contra uma única forma de opressão [...] não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo [...]”, por isso a importância de abordar nas aulas de PLE diversas temáticas que se entrecruzam.

Nesse momento conclusivo, trago a voz de bell hooks (2017, p. 223) mais uma vez, quando a autora destaca um dos versos de um poema de Adrienne Rich: “Esta é a língua do opressor, mas preciso falar dela com você”. hooks (2017) reforça que a língua inglesa é a língua do outro, do opressor, do colonizador, mas que ao usá-la de modo reinventado, esse ato representou para os africanos em contexto de escravização, um símbolo de resistência.

Ao estabelecer uma ponte com o ensino de PLE, compreendo que lecionar o Português Brasileiro, uma língua gestada em um contexto de dominação, através do Inglês, cuja representação também alude às colonialidades é um enorme desafio. Entretanto, desconsiderar pautas que podem contribuir com a manutenção de práticas racistas, sexistas e xenofóbicas é violar o compromisso em favor de uma pedagogia intercultural crítica, a qual proponho tanto no ensino quanto na pesquisa.

Por essa razão, as abordagens decoloniais consistem em mecanismos que operam em uma direção contracolonial no intuito de: “[...] desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e

desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García (WALSH, 2009, p. 24)”.

Desescravizar as mentes é um processo interno que, muitas vezes, para se concretizar, depende de estímulos fora de nós, nesse sentido percebo a práxis pedagógica como um desses atos exteriores, visto que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (hooks, 2017, p. 25).

## Referências

- ADAMS, Tony.; ELLIS, Carolyn.; JONES, Stacy Holman. Autoethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 2017, pp 1-11. DOI: [10.1002/9781118901731.iecrm0011](https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318858682\\_Autoethnography](https://www.researchgate.net/publication/318858682_Autoethnography). Acesso em: 28 set. 2021.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Júlia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 61 p.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. “Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil”. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.
- ANZALDUÁ, Glória. Como domar uma língua selvagem. Trad. Joana Plaza Pinto; Karla Cristina dos Santos. Rev. Viviane Veras. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, n° 39, pp 297-309, 2009. Disponível em: [http://www.campogrande.ms.gov.br/semu/wp-content/uploads/sites/26/2019/10/15-anzaldua%C2%A6%C3%BC\\_como-domar-uma-lingua-selvagem.pdf](http://www.campogrande.ms.gov.br/semu/wp-content/uploads/sites/26/2019/10/15-anzaldua%C2%A6%C3%BC_como-domar-uma-lingua-selvagem.pdf) Acesso em: 20 set. 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 135 p.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011, 190 p. (Consciência em debate/Coord. Vera Lúcia Bedito)
- FABRÍCIO, Branca Falabella. “Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso”. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp 45-63.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 148 p. (Coleção Leitura)
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, 283 p.
- LORDE, Audre. “Não existe hierarquia de opressão”. In: LORDE, Audre et al; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp 13-42.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, pp 15-40, abr. 2010. DOI: [10.1590/S0102-46982010000100002](https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 set. 2021.

PAGANOTTI, Ivan. Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. *RuMoRes*, [s.l.], v. 1, n. 1, 2007. DOI: 10.11606/issn.1982-677X.rum.2007.51102. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51102> Acesso em: 27 set. 2021.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 18, n. 2, 2019, pp 15-40. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104/25516> Acesso em: 02 out. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. “Uma linguística aplicada transgressiva”. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp 67-83.

PEREIRA, Fernanda Mota. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias para o ensino de inglês. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 227-246, Florianópolis, set/dez 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80044> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80044/47234> Acesso em: 21 set. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, VI, 2, Summer/Fall, 2000, pp 342-386. Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 143 p.

RESENDE, Viviane de Melo.; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006, 158 p.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001, 174 p.

SCHEYERL, Denise.; SIQUEIRA, Sávio. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 47(2): 375-391, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/fLgvBfQNVGqQ8hd7W55b9Bd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 set. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Epistemologias do Sul*. XXXVI Semana Galega de Filosofia. 2019 [1h 04m 53s]. Vídeo publicado pelo canal Aula Castela Filosofia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i7P4uuDkuK8> Acesso em: 31 maio 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) “Introdução”, pp 9-19. In: SOUSA SANTOS, B. de.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, 532 p. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Educação intercultural na América Latina – entre concepções, tensões e propostas*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, pp 12-42. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial-pdf-free.html> Acesso