

## UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Fernanda Mota Pereira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil

### Resumo

Neste artigo, abordo o ensino de inglês com tecnologias sob uma perspectiva decolonial, valendo-me, para isso, em termos metodológicos, de uma abordagem de cunho autoetnográfico. Divido o artigo em duas partes. A primeira é dedicada a reflexões sobre a decolonialidade, articulando-a a considerações sobre o uso das tecnologias no ensino de inglês. Na segunda parte, analiso as seções de uma lição do componente Elementar 1 do curso de inglês de um programa de proficiência institucional, descortinando aspectos que apontam para a presença de princípios de decolonialidade, afinados com as epistemologias do Sul, que conluo serem necessários e viáveis ao lidar com tecnologias, uma vez que essas são propensas a acionar preceitos que representam as epistemologias do Norte.

**Palavras-chave:** Ensino; Inglês; Tecnologias; Decolonialidade.

## A DECOLONIAL PERSPECTIVE ON THE USE OF TECHNOLOGIES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING

### Abstract

In this article, I approach English language teaching with technologies from a decolonial perspective, using, for this purpose, in methodological terms, an autoethnographic approach. I divide the article into two parts. The first is dedicated to reflections on decoloniality, articulating them to considerations on the use of technologies in English teaching. In the second part, I analyze the sections of a lesson from the Elementary 1 component of the English course of an institutional proficiency program, unveiling aspects that point to the presence of principles of decoloniality, aligned with the epistemologies of the South, which I conclude are necessary and viable when dealing with technologies, since these are prone to trigger precepts that represent the epistemologies of the North.

**Keywords:** Teaching; English; Technologies; Decoloniality

<sup>1</sup> Professora da área de inglês do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFBA, atua no campo da Linguística Aplicada e da Literatura, articulando-os na sua prática pedagógica, na pesquisa e na vida. Tal articulação resultou em seu livro bilingue: *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Amante de línguas estrangeiras, dedica-se à democratização do acesso a elas em sua função de coordenadora geral do PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA) e de outros programas. E-mail: [pmotafernanda@gmail.com](mailto:pmotafernanda@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9425-7485>.



## Considerações Iniciais

Neste artigo, teço considerações sobre minhas experiências com a elaboração de atividades assíncronas de inglês durante o semestre remoto suplementar no Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da Universidade Federal da Bahia (doravante, PROFICI) com o uso de tecnologias sob uma perspectiva decolonial (SMITH, 2012; MIGNOLO, 2018; OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018; PEREIRA, 2020). Para isso, em termos metodológicos, privilegio uma abordagem de cunho autoetnográfico (HUGHES; PENNINGTON, 2017; PARDO, 2019).

Ao eleger uma perspectiva de teor autoetnográfico, me debruço sobre minhas concepções de ensino e experiências, analisando-as de modo a compreender caminhos e desvios e, ao mesmo tempo, possibilitar acesso a leitores que se interessem pela temática enfocada. Cito Hughes e Pennington (2017, p. 753, minha tradução<sup>1</sup>) para afirmar que tal perspectiva metodológica “representa um processo, um produto e uma possibilidade para aprender mais sobre um assunto que você presumivelmente conhece muito bem: você mesmo”. Apesar do enfoque no sujeito pesquisador, a apreciação sobre minha experiência pode ser útil para outros sujeitos, transitando, assim, de uma escala individual para a coletiva (PARDO, 2019). Desse modo, ao lançar um olhar sobre questões específicas e subjetivas, pretendo que outros sujeitos “possam tirar proveito dos resultados da minha experiência pessoal e, assim, ressignificá-la localmente para seus próprios contextos de atuação” (PARDO, 2019, p. 30-31).

Afirmo ainda que, com essa perspectiva, problematizo o objetivismo que até este momento paira no discurso acadêmico e científico para motivar outras incursões de sujeitos pesquisadores em suas próprias experiências. Assim, atendo a um projeto de decolonização da produção científica, que, por séculos, defende a imparcialidade como princípio de legitimação das pesquisas em conformidade com as epistemologias do Norte e em afinação com a premissa de que “a confiança num dado conhecimento reside na sua objetividade” (SANTOS, 2019, p. 70). Esse modo de conceber a ciência encorajou práticas de produção de conhecimento que desconsideram o caráter pluridimensional dos fenômenos estudados, em virtude da atenção a métodos que descartam o imprevisível, a exceção, a subjetividade e o que não assegura a universalidade.

Os métodos científicos cunhados pelas epistemologias ocidentalizadas imprimem um apagamento sobre modos de saber e viver, os quais podem ser trazidos à cena através do que Smith (2012, p. 2, minha tradução<sup>2</sup>) chama de “uma história alternativa”. Para ela, a autoria de tal história deve pertencer a sujeitos que foram submetidos à colonização, cujas vozes foram minoritizadas ou suprimidas pelo objetivismo de uma terceira pessoa que falava em seus nomes, autorizada pelas epistemologias do Norte. Com essa consideração, apresento meu lugar de fala, assumindo a primeira pessoa, como pesquisadora do Sul Global atenta à necessidade de uma “força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (OLIVEIRA, 2018, p. 96), como requer a decolonialidade.

Ao escrever em primeira pessoa, me amparo, metodologicamente, na autoetnografia, que figura, assim, pelos motivos expostos, como a via de análise de experiências com a criação de atividades assíncronas de ensino de língua inglesa no período de distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 em 2020. Ao elaborar as atividades, tive o objetivo de que funcionassem como um parâmetro para os demais professores do programa, no qual sou coordenadora geral, que, não obstante esse modelo, teriam a autonomia para redimensionar as estratégias e propor modelos diversificados. A disponibilização de atividades assíncronas teve como motivação um estudo realizado com a comunidade discente da universidade que constatou que a internet não estava acessível a todos. Essa constatação assinala a disparidade social omitida pela concepção equivocada de que a sociedade atual está amplamente conectada. Tal concepção ampara-se em uma inclinação a tornar invisíveis aqueles que estão à margem da ordem econômica capitalista, que é um dos “três sistemas de dominação da modernidade ocidental” (SANTOS, 2019) e interface da colonialidade (OLIVEIRA, 2018).

Ao analisar as experiências no processo de elaboração de atividades para o ambiente on-line no PROFICI, o faço a partir de um exercício crítico que ressoa de estudos sobre decolonialidade e assinalo a importância de manter um olhar atento e crítico em relação ao uso das tecnologias, problematizando uma concepção de educação pautada em ideologias que priorizam “padrões, excelência e responsabilidade” (STABLES; SEMETSKY, 2015, p. 42, minha tradução<sup>3</sup>). Essa tríade está na base de uma ideologia de Direita sob o prisma de Stables e Semetsky (2015), situada, em um mapa geopolítico, no Norte Global, que abarca países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra. Essa ideologia contrasta com aquela em que incide a busca por “igualdade, equidade e justiça social” (STABLES; SEMETSKY, 2015, p. 42, minha tradução<sup>4</sup>), que Stables e Semetsky leem como pertencente à Esquerda e que relaciono com o Sul Global e os propósitos dos movimentos decoloniais. Esses movimentos se voltam “às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista” (OLIVEIRA, 2018, p. 96) e, ao fazê-lo, têm em horizonte o propósito de viabilizar a desopressão desses grupos.

Para abarcar a proposta deste artigo, o dividi em duas partes principais: a primeira versa sobre a importância de ter decolonialidades em tela ao ensinar e aprender língua inglesa através de tecnologias; a segunda é uma descrição autoetnográfica sobre as experiências na elaboração de atividades assíncronas para a plataforma Moodle de um dos componentes de inglês do PROFICI.

### **Decolonialidade em tela no ensino de inglês através de tecnologias**

Meu intuito neste artigo é acionar reflexões advindas de uma imersão cada vez mais constante em questões decoloniais na academia para pensar o uso de tecnologias em aulas de língua inglesa. Em um primeiro momento, essa articulação pode sugerir um desafino, porque as tecnologias acionam termos que enunciam conceitos atrelados, em especial, à modernidade, a exemplo de

progresso, desenvolvimento, competitividade, otimização, individualismo, entre outros. Entretanto, a articulação teórica que empreendo é feita no intuito de estabelecer relações.

Reconheço que embora exista uma produção teórica voltada a destacar o caráter colaborativo de práticas com jogos (ALVES, 2015), por exemplo, é certo que predomina no uso desse tipo de recurso o espírito de competição, o individualismo representado pelas inúmeras horas gastas em solidão diante da tela que exhibe o jogo e o anseio por uma recompensa. No que se refere à recompensa, esta funciona como motivação “a continuar consumindo, cumprindo missões, ganhando pontos e sendo premiados no final” (ALVES, 2015, p. 109), aliada ao caráter lúdico do ato de jogar. Esse ato envolve tentar encontrar respostas a situações que desafiam o jogador e incitam o desejo de continuar consumindo os produtos que ampliam o prazer de ser desafiado e vencer. Esse autor destaca também o caráter educativo desses jogos, pois eles oferecem aprendizados sobre “história, mitologia, futebol, guerras, enfim uma infinidade de conteúdos mediados pelos jogos” (ALVES, 2015, p. 107). Outro aspecto que menciona é que o tempo de exposição dos alunos a esses jogos é maior do que o que passam em sala de aula. Os aprendizados provenientes do contato com os jogos levam, então, o autor a perguntar, retoricamente, se esses jogos seriam uma “escola paralela” (ALVES, 2015, p. 107).

É possível que os jogos promovam colaboração e se constituam como uma escola paralela, assim como os inúmeros vídeos no YouTube, comunidades no Facebook, os influenciadores no Instagram, “Moodle, fórum, Vocaroo, Voki, UTellStory, PowToon, Fotobabble, VoiceThread, AudioBoom” (CARVALHO; SOARES, 2020, p. 169), “Cursos Virtuais Abertos e Massivos (MOOCs) que viabilizem uma aprendizagem colaborativa e padrões interativos menos controlados” (CARVALHO; SOARES, 2020, p. 169), entre inúmeros outros. Todavia, é válido considerar que nem sempre essa colaboração incide de forma efetiva. Como participante de dois cursos no modelo MOOC, observei que as interações no fórum, muitas vezes, ocorriam com o intuito de cumprir com uma das tarefas que requeria responder à postagem do professor e interagir com um dos colegas da turma. Essa interação, contudo, nem sempre ocorria de forma efetiva, resumindo-se a breves comentários. Ademais, não era comum a continuidade da discussão, pois logo uma nova tarefa era designada. A inexistência da interação pode ser compreendida, primeiramente, a partir da concepção de que a aula é centrada no professor e, portanto, não há um olhar positivo em relação à colaboração que pode incidir entre os educandos. Nesse tocante, por mais que se imprima uma proposta de descentramento da aula para que os alunos tenham protagonismo em seu processo de aprendizagem, a voz do professor e seus conhecimentos continuam sendo privilegiados nesses espaços. Em segundo plano, as práticas de ensino e aprendizagem ainda são regidas por paradigmas comparáveis aos da “modernidade ocidental” (SANTOS, 2019, p. 42), a exemplo da hierarquia, que conduz à centralização no professor; a linearidade, que pressupõe que as atividades uma vez feitas devem ser encerradas

e é preciso seguir adiante como se o conhecimento anterior não tivesse uma posição circular no processo de aprendizagem; o apreço pela verdade, que leva, por vezes, os alunos a creditarem apenas ao professor o papel de revelar o que é válido aprender, o “verdadeiro” conhecimento.

Essas ponderações iniciais descortinam um dos pontos fulcrais deste artigo: pensar as epistemologias subjacentes ao uso de tecnologias e primar por uma perspectiva decolonial ao usá-las em sala de aula. É importante frisar que a combinação dos mais diversos recursos que viabilizam a aprendizagem é fundamental. Todavia, considero importante problematizar algumas acepções que relacionam a ausência de desejo de saber nas escolas ao não uso das tecnologias como se elas fossem a chave para a motivação. Essa visão se insinua em constatações, a exemplo da expressa por Alves (2015, p. 111) “é notório o descompasso da escola em relação às demandas das novas gerações”. Para ele, a escola ainda está arraigada à modernidade e desconsidera o perfil do estudante na contemporaneidade, que seria aquele que dedica tempo aos jogos digitais.

Para endossar seu argumento a favor do uso de tecnologias na educação, Alves (2015) cita alguns exemplos exitosos de instituições que se valem de jogos no ensino, como a Escola Quest to Learn. Nela, “a intenção é desenvolver uma lógica de convergência midiática, em que a mídia digital se integra com a mídia analógica e os alunos são desafiados a pensar como: *designers*, inventores, matemáticos, escritores etc.” (ALVES, 2015, p. 113). A escola também tem o propósito de mostrar a relação entre os diversos sistemas e projetos calcados em um “método científico” (ALVES, 2015, p. 113) com hipóteses e exposição de resultados.

O exemplo é apresentado por Alves (2015) com um perceptível entusiasmo, que se tem geralmente diante do uso de lousas mágicas e outros equipamentos que figuram como recursos de inovação. Entretanto, é importante pensar que conhecimentos e modos de obtê-los são mobilizados e orientados por propósitos, como os existentes na Escola Quest to Learn, que não são neutros e resultam de ideologias. No caso específico dessa escola, flagro um objetivo de tornar o aprendiz um empreendedor de si afeito a demandas de competitividade e excelência do mercado de trabalho.

Pondero que o propósito da referida escola, assim como qualquer outro que alicerce propostas educacionais, se constitui a partir de um sistema de conhecimentos, o que suscita a ressalva, na esteira de Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 69), de que “qualquer sistema de conhecimento é também um sistema de desconhecimentos.” Os silenciamentos e desconhecimentos, contudo, nem sempre são admitidos. Assim, é válido refletir sobre que conhecimentos não são contemplados por propostas como a dessa escola inovadora. E, ainda, o que se aprenderia em comunidades ou com sujeitos cuja forma de acesso ao saber desvia-se do método científico ou dos objetivos de empreendedorismo de si? Não se pretende, com isso, fazer uma apologia ao anticientífico ou condenar a busca por se construir como sujeito com credenciais capitalistas eficientes, mas é preciso considerar as reverberações destrutivas do capitalismo e o caráter lacunar do cientificismo de caráter positivista, admitindo que ela não é totalizante e

há saberes que ele não contempla. Entre os saberes não contemplados estão aqueles enfatizados pelas epistemologias do Sul (SANTOS, 2019), a exemplo dos advindos de comunidades tradicionais cuja cosmovisão prima por um Bem-Viver (ACOSTA, 2016), ou seja, uma vida em relação harmoniosa e não predatória com seres em geral, não apenas humanos.

Para pensar omissões e ênfases na construção dos conhecimentos legitimados no campo acadêmico, aciono uma imagem trazida por Chinua Achebe (2009) sobre sua cultura igbo: a “dualidade”. Essa imagem traz uma concepção traduzida no ditado: “onde quer que alguma coisa se erga, outra coisa se erguerá ao seu lado” (ACHEBE, 2009, p. 6, minha tradução<sup>5</sup>), ou seja, uma perspectiva sempre traz em si uma margem para contrapontos. Desse modo, apresento contrapontos ao entusiasmo pelo uso de jogos e gamificação no ensino-aprendizagem de inglês ao lançar questões sobre até que ponto as lições aprendidas através deles não teriam um caráter superficial e reforçariam a superficialidade como a camada a ser atingida ao estudar. Pergunto ainda se o uso desses jogos/atividades gamificadas não comporia um repertório de conhecimentos rasos bem como um modo de pensar o ato de aprender como limitado ao lúdico somente promovido pelo digital, a competitividade, a meritocracia (ganham os que mais se esforçam, isto é, aqueles que estão mais preparados, e que também dispõem da internet mais veloz e dos equipamentos mais avançados), o estudo motivado pela premiação em uma mirada behaviorista. Essas indagações advêm de uma percepção crítica voltada para o projeto de que seres humanos e outros seres vivos convivam harmoniosamente e onde as pessoas tenham atitudes mais éticas e não atreladas ao capitalismo predatório, à homofobia, misoginia, racismo, entre outros.

Diante de problemas sociais que drenam (co)existências harmônicas e alimentam violências em nível empírico e simbólico, é possível lançar mais uma pergunta em torno do uso de jogos digitais e atividades gamificadas como alternativa à educação: eles e outras plataformas tecnológicas contemplam bandeiras em prol da equidade e justiça social? Este artigo é uma resposta positiva a essa possibilidade. Nele, descrevo princípios decoloniais que regeram a elaboração de atividades assíncronas de uma das unidades do curso de inglês do PROFICI durante o período de pandemia com a consequente suspensão das aulas presenciais. Ao elaborá-las, tive o propósito de dar relevo a aspectos comumente ofuscados no ensino-aprendizagem de idiomas e se alinham a uma postura decolonial mesmo que, em determinadas atividades, não tenha sido possível escapar à colonialidade. Entre os princípios decoloniais, destaco aqueles que possam atender a um modelo de ensino atento à diversidade e voltado ao pensamento crítico.

Assim, em linhas gerais, defendo, neste artigo, que o uso de tecnologias não se limite à aplicação de propósitos estritamente cognitivos, voltados a ampliar a capacidade de aprendizagem. Considero fundamental que as aulas de língua, ao usarem tecnologias, promovam uma visão crítica sobre elas que destaque seus benefícios, desafios bem como seus aspectos indesejáveis ou não salutares.

É importante frisar que o uso ou a incorporação de tecnologias nas aulas de língua estrangeira não é um fenômeno recente. Entretanto, com a ascensão das tecnologias digitais, principalmente, computador e internet, as demais passaram a ser ofuscadas por elas como se não tivessem caráter tecnológico. Essa visão é passível de problematização a partir da leitura de um artigo de Paiva (2019), em que a autora menciona três estágios de desenvolvimento de tecnologias que podem ser relacionados ao ensino de línguas: os livros didáticos, que se tornaram possíveis com a criação da prensa; o desenvolvimento de objetos de gravação e reprodução, que propiciaram a formação de laboratórios para aprendizagem de línguas; e a criação do computador, da internet e aparelhos móveis.

Um exemplo clássico da relação entre tecnologias e ensino de língua estrangeira é o Método Audiolingual, cuja criação data da década de 1950. Nele, eram usados recursos audiovisuais para promover a oralidade tanto em nível de compreensão quanto de produção (CARVALHO; SOARES, 2020), mas não necessariamente se voltavam a um estudo de línguas que envolve a empatia associada à inteligência emocional (GHOSN, 2001); o pensamento crítico (hooks, 2010); a desconstrução do menosprezo em relação a saberes submetidos a um “epistemicídio massivo” (SANTOS, 2019, p. 27) pelas epistemologias do Norte. Acrescento que o método supramencionado tem aspectos que o atrelam a essas epistemologias por conter as características do que é um método, que, nas palavras de Kumaravadivelu (2003, p. 540, minha tradução<sup>6</sup>), é “um construto colonial”. Essa colonialidade reside no fato de o método funcionar a partir de mecanismos de “marginalidade” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541, minha tradução<sup>7</sup>), que tem como parâmetro um “Eu colonial” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541, minha tradução<sup>8</sup>) e as consequentes hierarquizações que menosprezam o que não espelha tal modelo, favorecendo a manutenção de assimetrias sociais, culturais e étnico-raciais. No que se refere ao Método Audiolingual, seu caráter colonial é expresso na ênfase dada ao falante nativo, à valorização da acuidade e à prática mecânica do idioma para internalizá-lo sem que haja espaço para seu uso com marcas da língua materna.

Uma resposta à colonialidade dos métodos é a Pedagogia do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2003). Essa pedagogia se arvora em três parâmetros: o da particularidade, praticidade e possibilidade. O primeiro refere-se à atenção ao contexto social e cultural ao qual os aprendizes pertencem para definir o que e como se ensinará; o segundo desloca a dicotomia entre teoria e prática ao conceber professores como autores em potencial das teorias que orientam seu ensino; o terceiro, por sua vez, defende um ensino que prima pelo pensamento crítico que permita uma compreensão ampla sobre questões sociais, culturais e históricas em uma mirada política.

A Pedagogia do Pós-Método tem aproximações com as epistemologias do Sul, que, por sua vez, estão na base do pensamento decolonial. Tais aproximações se sustentam no propósito dessa pedagogia em valorizar saberes e conhecimentos dos aprendizes como modo de descentralizar do currículo conteúdos definidos sem que se considerem seus repertórios; desierarquizar a centralidade dos

métodos e, em seu bojo, a produção de conhecimentos acadêmicos a serem aplicados pelos professores sem que esses possam ser (co)autores dos princípios teóricos que regem suas práticas; e 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 e “resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados” (SANTOS, 2019, p. 27), que, nas palavras de Santos (2019, p. 27) constitui uma “sociologia das ausências”. Tais ausências são claramente vistas nas concepções de mundo e de vida prevalentes na sociedade, que contam com o sistema educacional para serem mantidas quando esse se dedica a seguir uma agenda capitalista e/ou neoliberal – uma das reverberações da colonialidade.

A forte ressonância do capitalismo nas sociedades é perceptível em diversos setores, incluindo a educação. Ela é enunciada por Ailton Krenak (2019) ao se referir à fala de José Mujica que constata, com pesar, a atuação das pessoas não como cidadãs, mas, sim, como consumidoras. A lógica do consumidor apontada por Krenak a partir de Mujica aciona, em uma discussão sobre tecnologias, o caráter volátil dos aparelhos eletrônicos, que, para uma grande maioria consumidora, deve ser rapidamente substituído, pois suas formas obsoletas causam entraves a um funcionamento compatível com a rapidez e a quantidade das informações. Com isso, é como se a vida seguisse a cadência das inovações tecnológicas sendo ritmadas por elas. Novas linguagens, aplicativos e sistemas entram em rápido descompasso e logo se tornam obsoletos por já serem colocados no mercado como substituíveis. Por trás desse caráter volátil dos smartphones numerados não de forma desinteressada, escondem-se os danos à natureza e a exploração de sujeitos que exploram e se exploram para obter a matéria prima que nutre os anseios dos consumidores por não ficarem obsoletos.

O desafio é, então, usar recursos tecnológicos em sala de aula para que ela atenda a uma presença cada vez mais intensa das tecnologias na vida contemporânea (ALVES, 2015; PAIVA, 2019; CARVALHO; SOARES, 2020) e, ao mesmo tempo, contemplar questões sociais, raciais e de gênero (PEREIRA, 2019), tríade que compõe alguns dos principais fatores resultantes de séculos de colonialidade. Sobre essa articulação, assinalo que um possível ponto de partida é a reflexão sobre o conceito de colonialidade e como ela fez emergir a decolonialidade.

Importa, desse modo, saber que o pensamento decolonial deriva das reflexões sobre colonialidade, um conceito cunhado no chamado “Terceiro Mundo, respondendo às necessidades engendradas pelas histórias locais de colonialidade” (MIGNOLO, 2018, p. 112, minha tradução<sup>9</sup>). Esse movimento não nasce da Europa, pois esta se encontra voltada para outra tríade conceitual, a saber: “modernidade, pós-modernidade e globalização” (MIGNOLO, 2018, p. 112, minha tradução<sup>10</sup>).

Sublinho que a colonialidade não é o mesmo que colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2019; MIGNOLO, 2018). Nas palavras de Maldonado-Torres (2019, p. 35-36),

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais.

Desse modo, mesmo com a descolonização, o lastro de dominação sobre estilos de vida que se traduzem em formas de se relacionar com o outro, conhecer, fazer escolhas e orquestrar desejos reverbera da colonialidade, manifestando-se em práticas sistêmicas e estruturantes resultantes dela e que se traduzem em mecanismos opressores como o racismo (OLIVEIRA, 2018). Ao acionar as reflexões de Santos (2019, p. 27) sobre os desdobramentos do colonialismo, destaco a noção de “sociologia das ausências”, representado pelas epistemologias do Norte, responsáveis pelo que o autor chamou de “produção de ausências” (SANTOS, 2019, p. 51). Uma rápida apreciação sobre os conteúdos que predominam nos currículos escolares bem como a representatividade em posições sociais de poder torna clara a extensão das ausências e da ressonância da colonialidade.

Mignolo (2018) afirma que a colonialidade é um termo cunhado por Aníbal Quijano no contexto da Guerra Fria e acrescenta que é por causa da colonialidade que a decolonialidade existe. É possível ver que a colonialidade não só existe, mas persiste sob o amparo de instituições que ainda mantêm padrões alinhados a epistemologias do Norte Global. Alguns deles incidem sobre a forma como se produz ciência e também como se ensina.

No que se refere à produção de conhecimento, há, no âmbito acadêmico, um padrão no desenvolvimento das pesquisas e sua disseminação, reforçado pelas agências que avaliam a qualidade das publicações e seus impactos. Já na graduação, há um incentivo à leitura de textos de autores lidos amplamente, uma importância concedida a publicações advindas do Norte Global, um trabalho de citação orientado pelo intuito de legitimação resultante da menção a pensadores estrangeiros renomados, expresso nos modismos que fazem da citação de alguns autores um selo para atestar o valor do trabalho.

Essas reflexões ecoam das considerações de Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 3) ao afirmarem que “graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente”. A destituição do poder de produzir saberes que possam ter o status de conhecimento válido alinha-se a um projeto de dominação e controle de epistemes que colocariam sob tensão séculos de construção de conhecimentos voltados a enaltecer e a manter o status do Norte Global. Esse polo de poder sempre falou em nome de sujeitos tipificados como parte dos extratos dos quais a Europa se apropriou. Nesse sentido, de acordo com Twahini Smith (2012), a produção de conhecimento pelos países hegemônicos tem servido como *commodities* para a exploração de terras e sujeitos como se fossem propensos à apropriação, o que

pode ser ilustrado pelo fato de que “povos indígenas foram classificados ao lado da flora e da fauna” (SMITH, 2012, p. 62, minha tradução<sup>11</sup>). Essa autora também assinala o não reconhecimento da presença dos saberes indígenas na construção da Pesquisa Ocidental, o que aponta para o caráter ilegítimo atribuído a esses pelas epistemologias do Norte.

A noção de que apenas o conhecimento ocidentalizado é válido se estende à própria concepção de línguas estrangeiras. Foi naturalizada a visão de que as línguas a serem aprendidas são as europeias. No tocante ao inglês, o imperialismo dessa língua possui uma dobra interna, pois há hierarquias entre suas variedades. Nos círculos propostos por Kachru (1990), por exemplo, para representar as gradações do inglês, no centro encontram-se as variedades que têm uma posição hegemônica: a do Reino Unido e a dos Estados Unidos. Embora os círculos de Kachru pareçam obsoletos, eles ainda orbitam concepções sobre língua inglesa. Ademais, essas variedades também passam pelo crivo sociorracial, pois, ao mencioná-las, não se têm em horizonte outras variedades existentes nesses dois polos.

A alusão aos círculos de Kachru (1990) aciona a pergunta sobre qual inglês ensinar e aprender. A resposta a essa pergunta tem como signo a pluralidade. A *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018, p. 484) postula, no tocante à língua inglesa, que esta “continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais.” Essa visão “global” do inglês se arvora em uma série de termos que são usados para explicitar uma proposta que se insinua emancipadora ao priorizar o pensamento crítico e a ampla apreensão sobre discursos, produção e compreensão de diversas linguagens (BRASIL, 2018).

A BNCC aponta para um anseio por uma educação que prime pela formação de cidadãos críticos capazes de ter uma ampla compreensão sobre o mundo para além das fronteiras que os circunscrevem e antevê uma formação para o convívio harmônico com a diversidade. Esses princípios são sugeridos no uso de termos atrelados a reflexões teóricas em voga no campo do ensino e aprendizagem de línguas, tais como: língua franca, multiletramentos, interculturalidade e polifonia (BRASIL, 2018). Apesar disso, na explicitação dos conteúdos, há uma ênfase no conhecimento sistêmico em que se destacam os conteúdos gramaticais, sem que se estabeleça, de forma clara e significativa, a articulação entre as unidades e as habilidades, o que é reforçado por serem esses blocos dispostos separadamente. Tal separação reforça uma visão de ensino em que os saberes são compartimentados além de indicar, pela forte presença de tópicos gramaticais convencionalmente presentes em currículos centrados em aspectos linguísticos, a ausência de uma orientação para contemplar a diversidade sugerida pela alusão à língua franca. Reconheço, na alusão às terminologias supracitadas, o projeto de reversão de um ensino em que não se tem em tela as implicações sociais do uso da língua, mas elas não são, em caráter explícito e efetivo, operacionalizadas no elenco das unidades temáticas e habilidades.

É preciso reconhecer, contudo, o caráter profícuo da diversidade defendida pela BNCC, embora a lei que a respalde, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), rejeite o pluralismo ao impor o inglês como única língua estrangeira obrigatória, desconsiderando a proximidade do Brasil com países onde se fala espanhol e a presença de comunidades de imigrantes que falam outros idiomas. Essa rejeição ao plurilinguismo também envolve a não inserção de uma ou mais línguas indígenas faladas no país, que permanecem ignoradas pela maioria da população e que, se ensinadas, facilmente, materializariam o projeto, explicitado na própria BNCC, de trazer “cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais” (BRASIL, 2018, p. 436), que são previstos na área de Ensino Religioso.

Como colocar em prática essa arquitetura teórica traduzida pela BNCC e instaurar uma pedagogia decolonial que, de acordo com Oliveira (2018, p. 102), “requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas”? Em outros artigos (PEREIRA, 2017; 2020), como resposta a essa questão, há algumas propostas pedagógicas através do uso da literatura motivadas pela relação profícuo que pode ser estabelecida entre os estudos linguísticos e literários (MOTA, 2010). Todavia, neste artigo, enfocarei as tecnologias, me debruçando, para isso, no processo de elaboração de atividades assíncronas para o PROFICI, sensíveis a princípios decoloniais.

### **A criação de atividades assíncronas no PROFICI e a perspectiva decolonial**

O PROFICI é um programa de ensino de língua estrangeira oferecido gratuitamente à comunidade acadêmica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), contemplando, também, estudantes da comunidade externa que fazem parte de instituições ou programas conveniados. Sua interface envolve, ainda, a formação de novos professores. Entre seus objetivos, encontra-se, principalmente, a internacionalização da universidade através de uma política robusta de capacitação em língua estrangeira.

A importância desse programa é demonstrada já na sua primeira edição quando se evidenciou a baixa proficiência da comunidade acadêmica no percentual de alunos que fizeram teste de nivelamento e foram classificados para um nível acima do básico. Nesse quantitativo, apenas 33% foram nivelados para níveis diferentes do básico, que é composto por dois componentes: Elementar 1 e 2. Esses dados convergem com os índices de proficiência do país, que, desde 2012, oscila entre muito baixa e baixa conforme o *EF Education First* (2020). É possível cogitar que a transição de um nível muito baixo em 2012 para um nível baixo posteriormente tenha relação com a criação de iniciativas de ensino de língua estrangeira, em especial, língua inglesa, como o Programa Inglês

sem Fronteiras, que se tornou Idiomas sem Fronteiras, cujas ações estavam inicialmente voltadas ao ensino apenas de inglês e à aplicação de exames de proficiência, especificamente, o TOEFL ITP (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016).

A implementação do PROFICI trouxe grandes contribuições para a formação linguística da comunidade acadêmica que, posteriormente, reverberaria no êxito de matrículas de estudantes no Programa Idiomas sem Fronteiras. O PROFICI, assim como o Idiomas sem Fronteiras, foi projetado, inicialmente, para a oferta de cursos de inglês. Entretanto, antes mesmo da primeira edição, foi ampliado para contemplar os cursos de alemão, espanhol, francês e italiano. Em 2014, mais um idioma foi acrescentado ao programa: português como língua estrangeira. A escolha desses idiomas assinala o enfoque nas línguas europeias, sendo elas escolhidas por fazerem parte dos cursos de graduação em licenciatura do Instituto de Letras, que, por sua vez, tem forte ressonância do eurocentrismo. Apesar disso, no programa, são empreendidas discussões nas sessões de formação dos professores, que valorizam as variedades desses idiomas para além do eixo europeu, contemplando a diversidade em detrimento de uma ênfase na variedade padrão. Tais discussões se erguem sobre uma postura decolonial assumida pela coordenação do programa, atenta à presença da colonialidade no campo linguístico, cuja força é perceptível, por exemplo, no modo como países africanos são divididos de acordo com os idiomas europeus (THIONG'O, 2011). O mesmo é extensivo para outras ex-colônias.

No que se refere à configuração do curso, um projeto inicial do PROFICI era que os cursos tivessem um caráter semi-intensivo, o que levaria a um fluxo contínuo de matrículas nos oito componentes sem férias e com intervalos de apenas uma semana entre a conclusão de cada um dos componentes. Além disso, o programa também teve o reforço de atividades on-line através da plataforma Moodle, em um primeiro momento, de forma síncrona. Depois de avaliar a baixa adesão dos estudantes ao modelo síncrono, essas atividades passaram a ser assíncronas.

Com o tempo, após nova avaliação, as atividades assíncronas no Moodle foram assimiladas à carga horária de atividades extraclasse fora do ambiente virtual do Moodle. Diante da pandemia e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, foi necessário reativar as atividades do Moodle, configurando-as de modo que, conforme orientações da administração central da universidade, correspondessem a uma carga horária maior do que a destinada às aulas síncronas.

Para o desenvolvimento das atividades assíncronas, decidi que faria a primeira unidade do componente Elementar 1 para que, a partir da experiência de elaboração, pudesse falar com mais propriedade sobre essa questão nas sessões de formação para os professores do programa. Nesse experimento, tive em horizonte princípios que atendessem ao propósito de não apenas ter atividades voltadas ao estudo sistêmico do idioma, mas, também, a questões decoloniais, em que fossem usados recursos que ampliassem o conhecimento de mundo e abrangessem temáticas e conteúdos significativos. Na análise das atividades que elaborei, contudo, vejo que nem enfoquei tais questões em horizonte por ser atravessada por outras representações que orbitam o ensino

de inglês e pela necessidade de contemplar conteúdos não facilmente abordáveis sob um prisma decolonial.

A unidade enfocada neste artigo é a primeira do Elementar 1, intitulada “*Hello! Nice to meet you!*”. A primeira seção é “*What’s your name?*” e tem como propósito ensinar a perguntar e responder sobre o nome e se apresentar. Em seu início, fiz alusão a um conto de Chimamanda Adichie, “*My Mother, the Crazy African*” com o intuito de dar maior visibilidade à literatura africana e apresentar um nome de matriz africana, o que não figura comumente em materiais didáticos. Destaco, ainda, a representatividade que incide ao trazer a imagem de uma menina negra introduzindo a unidade. O nome dela é Ralindu e, assim como no conto, ela pede para ser chamada de Lin, um apelido que, de acordo com o conto, é preferido por ela por ocultar os traços de suas origens nigerianas. Na lição, escrevi em português com a tradução de algumas palavras para o inglês um resumo sobre a narrativa e destaquei algumas frases que expressam a visão da personagem sobre suas marcas identitárias. Sugeri que os alunos usassem o Google Tradutor para verificar a tradução das frases e indiquei que enfocassem algumas palavras, que é um profícuo recurso no processo de aprendizagem de idiomas por oferecer uma tradução de palavras e frases atreladas a um banco léxico-semântico advindo de situações de uso do idioma e não uma mera versão literal.

Sobre a presença do português, comento que o uso da tradução no aprendizado de língua estrangeira é estigmatizado em virtude do Método Gramática-Tradução, considerado ineficaz para o propósito de aprendizado da competência comunicativa pela ênfase elevada em aspectos formais da língua e tradução de textos que não espelham situações cotidianas. Esse estigma é reforçado pelos princípios do Método Direto e Audiolingual que instituíram as bases para a crença no caráter monolíngue do processo de aprendizagem de um idioma, em que o uso da língua materna é evitado quando não totalmente banido. Todavia, a tradução pode ser uma estratégia profícua para aprender um idioma quando usada criteriosamente, como busquei fazer ao inserir frases e palavras em português em uma lição para iniciantes.

Na lição assíncrona que elaborei, usei o recurso da tradução com o intuito de promover um sentimento de familiaridade com os conteúdos e fazer uma ponte para a língua materna, problematizando a ênfase no monolinguismo (KUMARAVADIVELU, 2003), que atribui à língua-alvo um protagonismo que minora a participação da língua materna no processo de aprendizagem e que faz parte de um projeto de colonialidade, em que se enaltece o que Kumaravadivelu (2003, p. 541, minha tradução<sup>12</sup>) chama de “Eu colonial”, marginalizando o “Outro subalterno” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541, minha tradução<sup>13</sup>). Além disso, no contexto on-line, quando as atividades requerem o acesso constante a outras páginas para busca de dicionários, há uma propensão à distração devido aos diversos estímulos em formas de pop-ups que ocorrem quando se abre uma página. Portanto, é importante que essa ferramenta seja usada, mas não de forma excessiva. Outro objetivo subjacente foi mostrar que não é necessário traduzir

todas as palavras das frases para entendê-las. Desse modo, ao invés da tradução, propus uma atividade em que os alunos identificassem o sentido das frases.

No que se refere à pronúncia, indiquei o uso do Google Tradutor. Em acréscimo a esse recurso, inseri áudios que gravei com a pronúncia das frases. Essas gravações foram feitas em áudio de WhatsApp convertidos para MP3 através de um site na internet. O objetivo foi promover o contato dos alunos com a língua através de uma habilidade que, em contextos presenciais de aprendizagem em cursos livres e outros que tenham o enfoque comunicativo, é a habilidade à qual os alunos têm mais acesso. Apesar disso, no que se refere ao anseio pelo domínio de habilidades, a compreensão oral também é comumente ofuscada pela habilidade de produção oral (NUNAN, 1999). Esse ofuscamento pode ser ainda maior no ambiente on-line. Assim, para contemplar essa habilidade na seção em foco, usei um vídeo curto em que pessoas falam cumprimentos e se apresentam.

Ao escolher vídeos para lições on-line, sobretudo para iniciantes, é recomendável que sejam curtos. É importante também que tenham relação com o conteúdo que está sendo apresentado e que os aprendizes sejam preparados para assisti-los. No caso da lição em análise, escolhi um vídeo com falantes de inglês como primeira língua de diferentes perfis, que atendessem à representatividade buscada em uma aula atenta a questões étnico-raciais, entrevistados em uma cena cotidiana. Com isso, tive o propósito de colocar em prática o princípio da representatividade e trazer uma cena cotidiana que sirva como ponte metafórica entre o que se aprende no ambiente virtual e vivências empíricas.

Dessa primeira seção da lição, destaco ainda o uso da metacognição como recurso para ensinar a aprender. Dei instruções sobre repetições para fins de memorização, anotações para estudo dos insumos aprendidos e orientações acerca de atividades de compreensão oral. Com essas instruções sobre diferentes estratégias, tive em mente as múltiplas inteligências, que enunciam que “os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem ou cognitivos” (LARSEN-FREEMAN, 2010, p. 169, minha tradução<sup>14</sup>). Assim, considere que pode haver entre os alunos aqueles que são mais auditivos ou visuais, lógico-matemáticos ou linguísticos.

A segunda seção da lição foi uma sequência do conteúdo sobre apresentação com o alfabeto para ensinar a soletrar nomes, que faz parte do elenco de assuntos a serem contemplados no módulo iniciante. A frase “*How do you spell your name?*” (Como você soletra seu nome?) é o título da seção que traz logo no começo essa mesma frase ampliada com a tradução, entre parênteses, da palavra *spell* (soletrar). Com isso, é fácil para o aprendiz reconhecer que a frase significa como você soletra seu nome. Na sequência, inseri um áudio com a gravação da pronúncia do alfabeto que gravei usando o mesmo recurso da gravação anterior seguida pela imagem do alfabeto com a pronúncia transcrita de cada letra e sugeri que o aluno soletrasse o próprio nome como forma de praticar o alfabeto. Nessa etapa inicial de familiarização com o idioma, acrescentei a essa seção mais um vídeo não sem antes indicar qual era seu conteúdo. Afinal, fora do contexto de sala de aula em que o aluno pode contar com o professor, é ainda mais importante prepará-lo para entender o conteúdo do vídeo ou do áudio. Na atividade, o aluno

deve ouvir pessoas com diferentes nacionalidades e sotaques, soletrando seus nomes e sobrenomes. A resposta foi fornecida na lição para fins de autocorreção, o que favorece o desenvolvimento da autonomia – um quesito fundamental em aulas em ambiente virtual.

A terceira seção da unidade teve o propósito de ensinar a falar nomes de outras pessoas, usando diferentes pronomes – outro assunto que faz parte do elenco de conteúdos do curso – que, para ser abordado de forma significativa, é acompanhado na lição de exemplos de pessoas negras com representação equânime dos gêneros. Assim, os sujeitos que figuram na atividade são: Nelson Mandela, Chimamanda Adichie, Lázaro Ramos e Taís Araújo. Nessa escolha, além da questão racial e de gênero, destaco a proposta de trazer maior imersão em representações africanas e aproximar o ensino de inglês ao imaginário brasileiro com a menção a dois artistas conhecidos nacionalmente. Além disso, como recurso audiovisual, usei o vídeo em que a cantora Calypso Rose, de Trinidad e Tobago, se apresenta. A atividade consiste em responder qual é o nome dela, mas tem como objetivo subjacente apresentar aos aprendizes de inglês a variedade desse idioma em Trinidad e Tobago e ampliar o horizonte deles sobre os países onde o idioma que estudam é falado, sendo este um país com forte presença de sujeitos da diáspora africana. Na sequência, trouxe uma explanação sobre os pronomes usados nos exemplos, tendo como propósito ensinar a língua de forma indutiva (NUNAN, 1999), ou seja, da apresentação de exemplos à explicitação sobre como ela funciona. Ao término da seção, indiquei que esse conteúdo pode ser estudado através de uma pesquisa na internet, estimulando, com isso, a autonomia, que favorece a expansão do conhecimento bem como das competências e habilidades para além da sala de aula.

A quarta seção da lição teve como tema a apresentação a um colega de sala de aula e é intitulada “*Are you my classmate?*”, isto é, “Você é meu colega?”. No título, anuncio o contexto do diálogo em que duas pessoas que estudam na mesma instituição de ensino se apresentam. Para começar a seção, escrevi uma introdução em que evoco o contexto, pedindo para que o aluno imagine que esse é o primeiro dia de aula – o que converge com a situação real em que ele se encontra. Depois dessa breve contextualização em inglês com a tradução, perguntei como o aluno se apresentaria a um novo colega. Ao fazer isso, tive como propósito ativar o conhecimento prévio que serviria como ponto de partida para a compreensão do diálogo.

O diálogo original dessa seção era composto por um texto e uma gravação de áudio. Esse recurso foi recriado pelos professores do PROFICI que gravaram um vídeo em que encenam o diálogo com legenda. O uso de um diálogo criado por professores do programa amplia as possibilidades de familiarização com o idioma e sua associação a situações cotidianas além de consolidar a condição do professor como desenvolvedor de materiais didáticos e não apenas aquele que os utiliza. No diálogo, foram combinados conteúdos já estudados e foi antecipado o conteúdo da seção seguinte. Na sequência do vídeo, há uma atividade de *post-viewing* (pós-visualização), em que os alunos devem responder a questões sobre

o nome das pessoas citadas no diálogo. As respostas para esse exercício foram apresentadas logo depois para que o aluno pudesse corrigi-las.

A próxima etapa da seção foi, então, dedicada ao estudo gramatical do verbo *to be*, presente no diálogo e em seções anteriores. Esse conteúdo foi apresentado de forma dedutiva, ou seja, com a explicitação das regras para, então, mencionar exemplos, embora os exemplos que o antecedem nessa mesma seção e nas anteriores já permitam certa inferência sobre o seu uso. Para apresentar esse tópico gramatical, usei a conhecida frase de William Shakespeare, *To be or not to be* (ser ou não ser), perguntando a que texto literário ela se refere. Logo abaixo, para facilitar a ativação desse conhecimento, trouxe uma imagem do autor. Ao usá-la, tive o intuito de ativar o conhecimento de mundo e mostrar a relação que pode ser estabelecida entre o aprendizado de línguas e produções artísticas e midiáticas. Além disso, quis atualizar uma frase emblemática, redimensionando-a no contexto de uma lição que enfoca o verbo *to be*, aludido como uma metonímia dos estudos de inglês na educação básica, mas nem sempre conhecido em suas diversas nuances.

A quinta seção é mais curta, contemplando o conteúdo de como fazer e responder a perguntas sobre número de telefone, atualizado para o número de WhatsApp. Nela, há um vídeo com os números e um exemplo de pergunta com resposta. Esta foi uma seção em que não consegui articular o seu conteúdo a insumos de caráter mais significativo e atrelados a uma proposta de decolonialidade. Ao refletir sobre essa lacuna, porém, considerei que a busca por inserir elementos decoloniais em todas as lições afina-se com um anseio de totalidade, que, paradoxalmente, converge com projetos homogeneizantes alinhados com a colonialidade.

A sexta e penúltima seção foi intitulada “*Hello! Goodbye!*” e teve como objetivo apresentar frases relativas a cumprimentos e despedidas. O título é uma alusão a uma canção dos Beatles, presente na lição como forma de introduzir a música como um recurso para aprendizagem de inglês. Sob uma perspectiva decolonial, reconheço que a escolha da canção poderia ter sido orientada pela proposta de apresentar exemplos provenientes de outros países que não um hegemônico ou que não fosse tão amplamente conhecida. Entretanto, pondero que o decolonial requer a problematização e desconstrução do predomínio das epistemologias do Norte e maior ênfase ao que é produzido no Sul por uma questão que pode ser expressa pela noção de “equilíbrio de histórias” (ACHEBE, 2000, p. 73, minha tradução<sup>15</sup>). Esse equilíbrio seria o resultado de uma ênfase maior em culturas situadas no Sul Global, invisibilizadas por séculos de eurocentrismo, o que tentei atingir na maior parte da lição enfocada.

A atividade final foi dedicada à autoavaliação. Nela, há perguntas voltadas a verificar se os alunos sabem usar os conteúdos abordados. A partir dessa seção, os alunos podem optar por revisar algum conteúdo, o que é plenamente possível no modelo de lição on-line do PROFICI. Acrescento que, apesar de as seções serem organizadas no formato lição (tipo de atividade privilegiado para a modalidade assíncrona), os professores podem usar outras atividades, a exemplo de fóruns,

diários, glossários, exercícios, entre outros. Eles podem, ainda, complementar as atividades da lição com recursos, conteúdos, tarefas e exercícios que reflitam as necessidades e perfis dos alunos, o que é amplamente encorajado em nossas sessões de formação.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, teci reflexões sobre o ensino de língua inglesa, sob uma perspectiva decolonial, com o uso de tecnologias. Embora essa temática e perspectiva pareçam incongruentes, elas podem ser articuladas em prol de uma concepção de pedagogia que contemple uma demanda atual por um olhar atento às poéticas de existência que sempre estiveram fora da paisagem acadêmica e que envolvem sujeitos subalternizados historicamente pela colonialidade e suas reverberações em forma de preconceito e outros mecanismos de opressão. Entre os desdobramentos dessa opressão, destaco as disparidades de acesso às tecnologias, que foram mapeadas pela universidade antes do começo das atividades de ensino remoto e estiveram no horizonte das medidas adotadas para o ensino durante a pandemia.

Para ilustrar as discussões teóricas que empreendi, que clamam por uma perspectiva decolonial ao elaborar atividades com tecnologias, descrevi as seções de uma lição assíncrona do curso de inglês de um programa institucional de línguas estrangeiras da universidade. Com isso, não objetivei mostrar a elaboração das seções dessa atividade como modelo que dá conta da proposta de decolonização do ensino de inglês. Ao invés disso, compartilhei princípios que tive em mente ao elaborá-las, que ressoam da decolonialidade e mesmo os aspectos da colonialidade que incidiram na escolha de alguns recursos. Afinal, para Walsh (2018, p. 82), não é possível escapar plenamente da colonialidade, mas abrir o que o insurgente subcomandante Galeano, citado por ela, chama de fissuras.

Concluo com a revelação de uma crença que já tive sobre o processo de elaboração de atividades assíncronas de que esse é propenso a reunir características, princípios e estágios que privilegiam aspectos exclusivamente cognitivos e espelham uma lógica alinhada com a competitividade, o caráter volátil de informações e conhecimentos, a busca pela excelência que sugere a hierarquização entre sujeitos e formas de acesso aos saberes. Com base na experiência que relatei bem como na análise que fiz dela neste artigo, vejo que, ao assumir uma perspectiva decolonial, é possível escapar, mesmo que não totalmente, a esse conjunto de fatores que não contribuem para a construção de uma sociedade onde prevaleçam a justiça social, a equidade, o pensamento crítico e diversos saberes.

Se, há séculos, houve o predomínio de ideologias e cosmovisões advindas do Norte Global, o momento atual é profícuo para privilegiar aquelas que partem do Sul, incluindo o Sul geopolítico que há no Norte geográfico, invertendo polos de poder. A possibilidade de inversão reside na constatação de que, de certo modo, esses polos foram invertidos por um olhar interessado que os dispôs como se

a parte superior fosse, naturalmente, o Norte. Em um exercício de imaginação, a obra “América Invertida”, de Joaquín Torres García, convida à reversão ao representar o mapa da América do Sul tendo o Sul na parte superior, rasurando a noção naturalizada de um Norte posicionado sempre para o alto. A subversão no desenho de Joaquín Torres García leva a uma problematização de hierarquias e se afina com perspectivas decoloniais, corroborando com a noção de que o mundo dá voltas e elas também são epistêmicas.

### Notas

1. No original: “represents a process, product, and possibility for learning more about a subject that you presumably know quite well – yourself” (HUGHES; PENNINGTON (2017, p. 753).
2. No original: “an alternative story” (SMITH, 2012, p. 2).
3. No original: “standards, excellence and accountability” (STABLES; SEMETSKY, 2015, p. 42).
4. No original: “equality, fairness and social justice” (STABLES; SEMETSKY, 2015, p. 42).
5. No original: “Wherever Something Stands, Something Else Will Stand Beside It” (ACHEBE, 2009, p. 6).
6. No original: “colonial construct” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 540).
7. No original: “marginality” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541).
8. No original: “colonial Self” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541).
9. No original: “Third World, responding to needs prompted by local histories of coloniality” (MIGNOLO, 2018, p. 112).
10. No original: “modernity, postmodernity, and globalization” (MIGNOLO, 2018, p. 112).
11. No original: “Indigenous peoples were classified alongside the flora and fauna” (SMITH, 2012, p. 62).
12. No original: “colonial Self” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541).
13. No original: “subaltern Other” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 541).
14. No original: “students’ having different learning or cognitive styles” (LARSEN-FREEMAN, 2010, p. 169).
15. No original: “balance of stories” (ACHEBE, 2000, p. 73).

### Referências

- ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor; BARBOSA, Wagner José Corradi; BLUM, Avram Stanley. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (Orgs.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016, p. 19-46.
- ACHEBE, Chinua. *Home and Exile*. Nova York: Anchor Books, 2000.
- ACHEBE, Chinua. *The Education of a British-Protected Child*. Nova York: Anchor Books, 2009.

- ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ALVES, Lynn. A cultura lúdica e a cultura digital: interfaces possíveis. In: ZACCHI, Vanderlei; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes (Orgs.). *Letramentos Digitais e Mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura*. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 107-120.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 2 mar. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em 10 jan. 2021.
- CARVALHO, Sâmia; SOARES, Marjorie Menezes. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 153-181, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p153>.
- EF Education First. *EF English Proficiency Index*, 2020. Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>. Acesso em 15 jan. 2021.
- GHOSN, Irma K. *Nurturing Emotional Intelligence through Literature*. 2001. Disponível em: [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/01-39-1-c.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/01-39-1-c.pdf). Acesso em 21 jul. 2021.
- HOOKS, Bell. *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge: Nova York e Londres, 2010.
- HUGHES, Sherick A.; PENNINGTON, Julie L. *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483398594>.
- KACHRU, Braj B. World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*, v. 9, n. 1, p. 3-20, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1990.tb00683.x>.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUMARAVADIVELU, B. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, v. 22, n. 04, p. 539-550, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed., Nova York: Oxford University Press, 2010.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.) *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.
- MIGNOLO, Walter. What does it Mean to Decolonize? In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine (Eds.). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-134.
- MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. *Fólio*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, jan./jun., 2010, p. 101-111.
- NUNAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019. DOI <https://doi.org/10.25189/rabralin.v18i1.1323>.
- PARDO, Fernando. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 15-40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104>.
- PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and Beyond. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, n. 57, p. 23-37, 2017.
- PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.
- PEREIRA, Fernanda Mota. Práticas Pedagógicas Decoloniais no Ensino de Língua Estrangeira através da Literatura e Outras Artes. In: *Anais do I Seminário de Linguagens do IFBAIANO (SELIF)*. Governador Mangabeira: IFBAIANO, 2020. Disponível em: <https://www.event3.com.br/anais/selif2020/275894-PRATICAS-PEDAGOGICAS-DECOLONIAIS-NO-ENSINO-DE-LINGUA-ESTRANGEIRA-ATRAVES-DA-LITERATURA-E-OUTRAS-ARTES>. Acesso em 10 mar. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Fim do Império Cognitivo: a Afirmação das Epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. 2. ed. Dunedin: Otago University Press, 2012.
- STABLES, Andrew; SEMETSKY, Inna. *Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation*. Londres e Nova York: Routledge, 2015.
- THIONG'O, Ngugi wa. *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*. Portsmouth: Heinemann, 2011.
- TORRES GARCÍA, Joaquin. *América invertida*. 1943. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/internacionalizacao-invertida-reflexoes-criticas-sobre-a-educacao-superior-mundial-contemporanea/>. Acesso em 31 jan. 2021.
- WALSH, Catherine. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine (Eds.). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2018, p. 81-98.
- WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

Recebido em: 16/03/2021

Aceito em: 27/05/2021