



Travessias
ISSN: 1982-5935
revista.travessias@unioeste.br
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Brasil

Sanches, Gabriel Jean
Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a
formação docente através de uma narrativa autobiográfica
Travessias, vol. 16, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 41-56
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v16i2.29166>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702073305004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DE UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Gabriel Jean Sanches – gabrieljsanches@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0001-6438-382X>

RESUMO: Este artigo apresenta considerações a partir da adoção de uma postura decolonial conforme propõe Mignolo (2010), para analisar os saberes construídos em um projeto de extensão através de uma narrativa autobiográfica como abordagem de pesquisa (ESTEBAN, 2010; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). O estudo foi desenvolvido acerca das experiências que foram vivenciadas com licenciandos/as, professores/as formadores/as da universidade e da educação básica do estado do Paraná (SEED), com vistas a estabelecer diálogos sobre a hierarquização de saberes na formação docente reconhecidas a partir das ações extensionistas sobre ensino de línguas. Interessa discutir de que maneira a hierarquização de saberes pode ser problematizada e investigada no ensino de línguas recorrendo a uma perspectiva de Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006) para tecer reflexões sobre linguagem, decolonialidade e formação docente, com base nos estudos de Borelli (2017), Ballestrin (2013), Quijano (2005), Grosfoguel (2010). Discuto ainda a potência do trabalho que valoriza o tripé, ensino, pesquisa e extensão como uma maneira de estabelecer um diálogo entre formação inicial e continuada de professores de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; formação docente; narrativa autobiográfica.

1 INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas neste artigo surgem a partir de reflexões das quais fiz parte como professor de línguas, assim, como estudante na pós-graduação na Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC) em que me senti motivado a buscar, em minhas próprias práticas docentes, experiências em que me desafiei a adotar uma postura decolonial para então socializar essas experiências, na tentativa de construir sentidos sobre a formação do professor. Isso se deu através de narrativas autobiográficas, surgidas a partir de anotações, reflexões e observações, culminando em uma proposta para contribuir com a formação docente. Em face do exposto, apresento uma narrativa autobiográfica com alguns recortes, para discutir os discursos reproduzidos no contexto formativo e como podemos repensar os percursos pelos quais passam os futuros professores.

Uma dessas experiências relatada nesta pesquisa, se deu através de um estudo etnográfico no ano de 2020, no período em que ofertei a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Inglesa no curso de Licenciatura em Letras e neste espaço desenvolvi o projeto de extensão FICEL (Formação inicial e continuada para professores de línguas), em uma universidade pública do estado do

Paraná, cujo objetivo, propunha reunir professores da educação básica (SEED), professores formadores do curso de Letras e licenciandos/as da disciplina de estágio supervisionado em língua portuguesa e língua inglesa.

Nesta pesquisa, adoto o compromisso e reconhecimento do entrelaçamento indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, que promoveu um contato com alunos da graduação que envolvidos também com a extensão tiveram contato com professores da rede pública do estado durante os encontros que serviram de base para a produção da narrativa autobiográfica que será aqui apresentada.

O que chamou a atenção para discutir sobre esse tema na presente pesquisa, foi devido ao espaço de interação que aproximou professores de diferentes regiões do litoral do estado para pensarem no ensino de línguas numa perspectiva em que se buscou levar em consideração os contextos, as histórias protagonizadas pelos professores assim como os anseios e inquietações dos graduandos referente não só ao ensino aprendizagem de línguas mas sobretudo ao que está relacionado aos desafios da vida que são encontrados em sala de aula levando em conta as contribuições pedagógicas das trocas ali subsidiadas.

Os objetivos do projeto de extensão levaram a crer que seria possível construir um espaço em que os participantes e suas experiências no chão da escola ganhassem vez e voz em seus diferentes processos, culminando em uma construção sobre o ser e o saber de forma mútua. Voltar os olhares e buscar refletir sobre o que foi vivido neste espaço se tornou então, uma proposta pertinente para ser relatada neste artigo.

2 NARRANDO SOBRE O CONTEXTO DE PRÁTICA

A principal inquietação que percebo acompanhar a maioria dos licenciados até o final da graduação poderia ser resumida em uma pergunta: “Será que estou preparado para os desafios que vou encontrar em sala de aula?”. Pressuponho que esse questionamento não está diretamente relacionado apenas ao conteúdo didático, mas sim com as demandas da vida e que Tardiff (2000) associa aos saberes como uma atitude, ou seja, o “saber fazer” diante de situações que surgem na sala de aula, tais como questões sociais que muitas vezes ficam de fora das discussões e formações pedagógicas com as quais os professores se envolvem durante a formação continuada. Este espaço de trocas permitiu que um pouco dessas vivências fosse encarada como um elemento importante que atravessa a teoria e a prática docente.

Nesse sentido, busquei através da narrativa, dialogar com as reflexões que foram suscitadas pelos participantes e aqui trazidas em uma perspectiva autobiográfica, descrevendo em que medida as colonialidades que permeiam a formação docente foram debatidas e refletidas observando como esse tema relacionado ao ensino de línguas permeou as discussões do projeto e como foi aliado ao conteúdo previsto na carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado que foi o espaço para a realização do

projeto de extensão. Para esta pesquisa, assumo colonialidade conforme o termo é definido por Mignolo (2007) sendo o lado mais escuro da modernidade. Em outras palavras, a colonialidade é a linha que traça o limite social, epistêmico e cultural que também estão presentes em nossas salas de aula e, portanto, fazendo também parte da formação inicial docente.

É de suma importância reconhecer que nossas práticas docentes fazem parte da luta por atitudes responsáveis e éticas como professores de línguas. A experiência extensionista com professores da educação básica como participantes do projeto junto com alunos de Estágio supervisionado permitiu que o debate sobre o ensino de línguas pudesse transcender os limites “teórico-prático” trazendo um pouco de afeto no que tange o olhar que lançamos para a sala de aula, acolhendo as diversas demandas conflitantes que ali surgem e muitas vezes são silenciadas, entendendo-as como aspectos importantes do processo de ensino.

Considero a extensão um espaço pertinente para observar as reflexões surgidas, por várias razões, uma delas, a relação professor da escola com alunos que fazem estágio nesses espaços, que segundo os próprios licenciandos/as é pouco tempo para desenvolver e dialogar a partir de propostas sobre os saberes docentes. Nesse sentido, o projeto contribuiu para a aproximação desses indivíduos por um período prolongado, o que permitiu um debate voltado para questões conflitantes no que tange o ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva ampla, sobretudo incluindo questões outras que pudessem surgir no percurso da interação entre os indivíduos participantes, como foi o caso da hierarquização de saberes, ou então, a tênue linha entre se sentir preparado para dar aulas e aprender com a própria prática.

Ressalto que este trabalho é uma contribuição para a luta junto com docentes que, mesmo em situações de insegurança e de incerteza, demonstram o desejo de agir em prol da participação democrática, da inclusão e do respeito às diferenças. Pensando em adaptar o currículo de acordo com as necessidades do contexto e sobretudo buscando refletir de modo coletivo sobre o ensino de línguas, foi possível, aproximando de uma perspectiva em que as pluralidades emergissem dentro do projeto.

Este trabalho está situado em uma perspectiva pós-estruturalista, pois entendo-a como condição propícia para que a pesquisa narrativa seja viável permitindo ao pesquisador um olhar para a experiência como algo situado, ou seja, não se trata de querer generalizar uma postura suscitada a partir do que foi vivenciado e, portanto, achar que outros contextos sigam a mesma lógica. Nessa direção, esta pesquisa corrobora com o que propõe Moita Lopes (2006), para uma pesquisa em Linguística Aplicada Crítica que está preocupada em lançar os olhares para aquilo que realmente é emergente em uma sociedade cada vez mais globalizada, permeada por homogeneidades de toda ordem.

Diante deste cenário, em que se faz necessário pensar “fora da caixa” provocando olhar de outro ângulo, nossas próprias práticas muitas vezes colonizada, que o giro decolonial propõe que busquemos diferentes epistemologias que não se oponham àquilo que é hegemônico, mas que apresentem uma

alternativa viável para pensar de modo afetivo nos termos de Freire (1996) sobre diferentes realidades com espaço para ganharem voz reconhecendo esses saberes trazidos pelos estudantes relacionando-os ao currículo educacional.

Contudo, é importante, antes de abordar o caminho teórico-metodológico que foi trilhado na construção de sentidos, também esclarecer o entendimento construído especificamente sobre decolonialidade para esta pesquisa, apresentando um panorama conciso acerca dos estudos decoloniais, caminho epistemológico que atravessa os horizontes da presente pesquisa.

3 CONSTRUINDO ENTENDIMENTO SOBRE DECOLONIALIDADE

A ideia de decolonialidade adotada neste trabalho, passa primeiro pela noção de colonialidade. Tal noção, foi inicialmente lançada por Anibal Quijano (2005) em seu texto “Colonialidade do Poder”. O autor, quando pressupõe que a “imposição de formas hierárquicas de conhecimentos, espaços e pessoas” (Quijano, 2005, p. 534), aponta que essa atitude resultava no apagamento das características dos indivíduos em detrimento de outras, que eram aceitas e até mesmo impostas, de um lado, os seres em constante expansão através de suas experiências e práticas, enquanto que na outra direção, o sujeito era obrigado a fazer parte de uma homogeneidade que não condizia com suas próprias manifestações em virtude dessa imposição colonial.

Nessa direção, Grosfoguel (2010) afirma que o colonialismo “deixou de existir” com o fim da colonização, no entanto, a colonialidade, conforme também aponta Quijano (2005), tomou forma e que mais tarde veio a se chamar de “Colonialidade Global”. É essa colonialidade global que tento desconstruir de forma situada em minha própria prática docente, percebendo as hierarquias que estão colocadas e problematizando sua reprodução.

Com isso, de certa forma, estamos imersos em teias que são resquícios do que foi plantado nos séculos anteriores e reverbera em todas as áreas e essa hierarquização do saber também nos foi imposta através da língua (SEVERO, 2019; NASCIMENTO, 2019), assim como de seus conhecimentos e práticas dentro e fora de contextos formais.

Portanto, o colonialismo se faz presente em nossas práticas sociais e linguísticas de modo que para Veronelli (2015, p. 25) a hierarquização das línguas é uma marca da colonialidade, que “penetra todos e cada um dos aspectos e situações da existência social, de tal modo que a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais estão racializados e diferenciados geograficamente”. A naturalização dessas hierarquias é um processo que perpassa também as práticas de linguagem das quais fazemos parte em nosso percurso de formação, nos informando e influenciando sobre o modo como concebemos língua, por exemplo. Alguns estudantes, por equivocadamente acreditarem que seus modos de falar a

língua inglesa não correspondem a um ideal moderno de língua, não se sentem preparados para lecionar. Essa concepção, está ancorada na lógica da modernidade, em que o ideal de língua refere-se à noção iluminista de uma língua dicionarizada, com gramática, que representa uma nação (ERRINGTON, 2008; VERONELLI, 2015). Desse modo, a colonialidade ocupa uma lacuna na história, reproduzindo o *modus operandi* colonial. Essa matriz, por assim dizer, se perpetua através da manutenção desse sistema e, conseqüentemente, permite decidir qual é o ponto de vista privilegiado que vem contar a história silenciando as demais. Para citar outro exemplo de colonialidade linguística, no ensino superior, cujo espaço é o principal foco deste trabalho, as hierarquizações sociais estruturantes do sistema-mundo moderno/colonial reforçam o privilégio epistêmico ocidental, gerando implicações na construção e valorização de saberes voltados para a formação docente. Esses elementos que reforçam a atitude de colonialidade, se fazem presente em nossas práticas, em nossas relações e também em nossas escolhas linguísticas.

Todos esses exemplos anteriormente citados foram discutidos nos encontros do grupo, e o entendimento construído, então, é de que a colonialidade permitiu que as práticas de grupos específicos fossem privilegiadas em detrimento de outros grupos e saberes, formas mais privilegiadas do que outras de se comunicar e se expressar em língua inglesa, fazendo com que outros modos não sejam tão bem aceitos, criando uma atitude de deslegitimação do outro, como foi o caso do europeu em relação ao não europeu, legitimando o primeiro e, aos poucos, apagando o segundo. Dessa forma, tudo que diz respeito a princípios epistemológicos que envolvem questões de raça, sexualidade, religião, assim como de língua, passa a ser legitimado sob o prisma europeu.

3.1 COLONIALIDADE DO SER, DO PODER E DO SABER

Visto que estamos imersos em teias permeadas pela colonialidade, Borelli (2017) assevera que essa lógica dificulta a projeção de um olhar para fora que permita transgredir esta ordem “imposta e naturalizada” (Borelli, 2017, p.41). Nesse mesmo viés, Balestrin (2013) enfatiza que a colonialidade se reproduz nas dimensões do poder, ser e saber. Isso implica que esses três elementos estão sob os poderes da colonialidade e que o indivíduo ao entender, tornando-se consciente dessa lógica e da relação que possui com nossa própria história é que se torna capaz de desconstruí-las ou ao menos enfrentá-las.

No que se refere à língua e ao ensino, essas questões estão ainda mais presentes, já que é parte constitutiva do ser (BORELLI, 2017) e envolvem a manutenção da colonialidade, bem como gênero, sexualidade e religião, conforme apontado anteriormente. Nessa direção, Garcéz (2007) apresenta o conceito de colonialidade linguística, em que ainda se referindo a comunidade europeia, apenas as línguas derivadas do latim e do grego é que teriam seu conhecimento como verdadeiro e válido.

Pensando desta forma, é possível perceber as injustiças e violências cometidas para com todas as comunidades que não pertenciam a este eixo, invisibilizando os conhecimentos compartilhados por esses grupos. Dessa maneira, é possível perceber que embora o colonialismo tenha ficado para trás, a colonialidade segue mantendo essa estrutura violenta que desconhece a multiplicidade de saberes localmente construídos.

Embora o colonialismo tenha deixado de existir no início do século XX, a colonialidade segue até os dias de hoje perpetuando os princípios epistemológicos que organizam e definem a sociedade. Se existe uma base epistemológica que define e organiza o que é válido e o que não é válido, e está sob uma orientação que visa a manutenção das colonialidades, é preciso que se investigue e proponha alternativas, como é o caso deste estudo e das inquietações que surgiram a partir da estrutura curricular da disciplina de Estágio Supervisionado e os fatores que levam um determinado conhecimento a fazer parte do currículo ao mesmo tempo considerando outras reflexões que possam surgir sejam também acolhidas pelo espaço de construção de saberes acadêmicos.

É importante ressaltar que uma postura decolonial não tem objetivo de impor novas verdades mas entender que por meio desta perspectiva é possível reconhecer que existem outros paradigmas, como aponta Mignolo (2012), fazendo com que as colonialidades sejam ressignificadas e repensadas, permitindo que seja possível conviver com outros saberes que não o produzido sob um prisma eurocêntrico.

Nessa direção, Grosfoguel (2010) propõem que busquemos ir além do cânone, em busca de saberes outros, que não aqueles tomados como referência para o ocidente, que na verdade é apenas a versão eurocêntrica tida como verdade. Walsh (2013) aponta que a decolonialidade não é uma teoria que deve ser seguida, mas um projeto a ser assumido” (p. 67). Com isso, é necessário ter o cuidado ao assumir a posição de falar sobre as violências ocasionadas pela colonialidade utilizando como base os princípios teóricos ditados sob uma visão eurocêntrica.

Apesar de vivermos imersos na colonialidade, ainda se faz necessário conscientizar e trabalhar nos cursos de formação sobre essas opressões reconhecendo a necessidade de políticas educacionais que acolham uma trajetória docente especialmente em tempos onde o conservadorismo invade esses espaços e pessoas de todos os lugares se sentem no direito de opinar sobre a formação do professor mesmo sem vivenciar o chão da sala de aula.

4 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA SOBRE OS SABERES DOCENTES

A abordagem de textos autobiográficos em pesquisas científicas vem sendo utilizado nas pesquisas educacionais e na Linguística Aplicada de modo que pareceu ser pertinente desenvolver a

pesquisa sob essa perspectiva como um modo de aproximar o espaço de formação docente à postura decolonial. A autoetnografia transita entre a etnografia e a autobiografia (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), que se concretiza através de observações e auto-observações. Erickson (2010) defende que nessa perspectiva, o pesquisador não adentra diretamente no universo do outro, como se estivesse investigando algo fora de si, mas de observar como nós e nossas práticas se dão a partir de um contexto específico, como é o caso da presente pesquisa. Ainda de acordo com o autor, na etnografia, o pesquisador é visto como alguém externo ao que está sendo observado, como se não fosse possível ser influenciado por determinada vivência, enquanto que na autoetnografia o pesquisador é familiar, já que ele também faz parte do grupo pesquisado.

A autobiografia na visão de Esteban (2010) vem sendo recuperada de maneira progressiva como resposta à necessidade do protagonismo diante da constante abstração e desumanização fortemente marcada pela perspectiva positivista. Dessa forma, aliar a autobiografia que por si só já se apresenta como uma abordagem imprescindível para o pesquisador reflexivo enquanto o pensamento decolonial, aproximaria o pesquisador de uma postura que permitiria um espaço prolongado de reflexividade e reconstrução.

Como a pesquisa pareceu apresentar uma forma de experimentar a formação do professor de línguas sob diferentes lentes, a narrativa autobiográfica permitiu que enquanto pesquisador, eu pudesse voltar para minhas próprias práticas buscando relacionar essas experiências com uma visão de mundo que estivesse voltada para a afetividade e a construção de uma relação democrática entre professores em formação inicial e continuada, retomando o que Freire (1996) nos propõe em seu trabalho, ou seja, permitir uma experiência em que todos os saberes sejam colocados em ação e o professor assumia seu papel como pesquisador em um processo de construção permanente.

De acordo com Bolívar (2002) a presença de narrativas nas pesquisas transcende o qualitativo, pois vai além da necessidade de objetividade e resultados, abrindo espaço para que a subjetividade ganhe força e sobretudo convide os sujeitos a falarem sobre si mesmos, sobre seu próprio universo que fica perceptível a partir de suas escolhas e reflexões. Dar vez e voz é uma característica que acompanha a pesquisa narrativa.

5 A PESQUISA NARRATIVA E O PROJETO DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

Conforme apontado na introdução, a busca incessante por uma pedagogia que dê espaço à diferentes vozes na formação de professores, na perspectiva decolonial, surgiu como uma alternativa epistemológica capaz de abrigar uma leitura mais ampla do que acontece na sala de aula permitindo que

os indivíduos também passassem a reconhecer em suas práticas, o reconhecimento de resquícios de colonialidade, a partir do que foi vivenciado no projeto de extensão.

De acordo com o documento oficial do projeto de extensão, a atuação profissional de professores de línguas da Educação básica relaciona-se com diversos aspectos, muitos deles abordados durante a graduação e outros emergidos da prática docente em sala de aula:

“Questões relacionadas à metodologia de ensino de língua materna e adicional, ao uso de tecnologias da informação no ensino, à compreensão e produção escrita e oral, à análise e elaboração de material didático, à concepção de língua e ensino, dentre outras, emergem das falas de professores em formação e graduados, em encontros presenciais e em pesquisas.”
(FICEL, 2020, p.02)

As questões expostas acima justificam a necessidade de atuação da universidade em ações extensionistas junto à Educação básica, investigando as carências didático-metodológicas e de aprendizado dos estudantes e promovendo ações que visem atender a essas demandas, sobretudo mobilizando a comunidade externa. No entanto, faz-se necessário questionar até que ponto este espaço de fato está aberto para diferentes questões que transcendem os desafios metodológicos enfrentados pelos licenciandos/as no percurso formativo para adentrar em sala de aula.

O projeto buscou atuar junto à formação inicial e continuada da área de Licenciatura possibilitando aos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso de Letras, um contato prolongado com professores do ensino básico da rede pública do Estado. A relevância do projeto reside no atendimento às necessidades desse público, pois permitiu a ampliação e a atuação da universidade no setor de Educação, gerando impacto social e de conhecimento, sempre considerando que é um dever ético não reduzir o trabalho formativo apenas voltado para questões metodológicas alheias ao compromisso social que faz parte da formação docente.

Concluo que foi de suma importância, estabelecer um elo importante junto à Educação básica, através da ampliação de parcerias e do desenvolvendo de pesquisas educacionais na área de Letras nos entornos da Universidade, não só isso, mas também propondo um trabalho em que professores e alunos atuassem de uma maneira diferenciada, o que permitiu diferentes construções de sentidos e de saberes.

6 NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, apresento algumas reflexões surgidas a partir das narrativas que retomo alguns momentos dos encontros do projeto em que é possível perceber questionamentos surgidos a respeito da formação docente e em relação à colonialidade do ser e do saber:

“O terceiro encontro iniciou e naquela ocasião discutiríamos sobre leitura de mundo. O ponto mais marcante da discussão, se deu no momento em que os grupos foram divididos e uma das estudantes gostaria de acrescentar um comentário, mas adiantou que “não tinha experiência” como os professores que ali estavam, e que por essa razão ia se limitar apenas a dizer que tinha gostado da proposta de atividade. Naquele momento, a professora que estava discutindo, interveio e disse que a opinião da referida aluna tinha tanto valor quanto dos demais participantes professores formados. A maneira como a professora abriu espaço para que a aluna pudesse expressar seu ponto de vista foi o momento mais importante da discussão, pois permitiu que os demais licenciandos percebessem o protagonismo que possuíam naquele momento da discussão, pois o debate só faria sentido se todos os alunos interagissem com os professores da educação básica e construíssem sentido sobre o assunto de maneira coletiva. A partir dessa situação, ocorrida no terceiro encontro, decidimos que uma alternativa seria dividir os participantes em grupos menores de modo que professores e alunos pudessem refletir sobre os textos propostos para leitura, para que em seguida, cada grupo, representado por um líder, apresentasse os pontos destacados pelos debatedores. Enquanto os participantes discutiam nestes grupos, os professores mediadores do encontro acompanhavam os subgrupos observando o modo como a conversa era desenvolvida. Notamos que os licenciandos ainda ficavam a maior parte do tempo em silêncio durante as discussões, alguns admitiam que não tiveram tempo de ler o texto sugerido para a aula, outros reforçavam o posicionamento da aluna que assumia uma postura de inferioridade por ainda não ser “Formada” (diário de campo, 2021).

A partir da narrativa acima, relaciono as questões suscitadas com as colonialidades, uma vez que essa atitude de inferioridade explicitada por uma licencianda, está de alguma forma relacionada à esse engessamento de práticas e de identidades nesses espaços, fazendo com que muitos estudantes, assim como ela, se sintam inferiores por acharem que apenas em algum momento da formação eles estariam prontos para adentrarem uma sala de aula e darem aulas que sejam condizentes com suas expectativas, quando na verdade, é justamente a partir dessas discussões que o conhecimento pode ser construído, ou seja, através das reflexões de outros professores, mas também os anseios dos próprios licenciando/as.

Corroborando com os pressupostos teóricos deste estudo, o agir decolonial envolve a compreensão de que os saberes se constituem através das práticas, especificamente nos momentos em que esses tensionamentos sobre a formação docente entendida como um processo surgem, como aconteceu a partir da intervenção da professora, conforme relatado na narrativa, uma vez que é possível perceber a problematização de uma lógica de certa forma herdada da colonialidade do ser.

Outro aspecto que ficou muito marcado a partir das discussões em cada encontro do projeto de extensão, foi o entendimento de que a formação é um processo contínuo, que tanto para alunos da graduação, quanto para os professores da educação básica e até mesmo para os professores formadores, o que estava saindo a partir dos encontros envolvia novidade, pois apesar de haver um planejamento, com sequência de roteiros para discussão teórica, privilegiava-se mais os conhecimentos dos professores participantes, assim como os anseios desses licenciandos/as que por estarem acostumados com uma relação hierárquica cujos papéis indicavam uma certa “inferioridade”, não se reconheciam como

colaboradores na construção da própria formação, esperando de alguma forma que lhes fossem ditos os caminhos a serem seguidos, sem pensar na possibilidade de serem os autores da proposta.

A experiência de narrar os acontecimentos de um dos encontros nesta autobiografia, remetem aos estudos de Leroy e Cadilhe (2020) que apoiados em Tardiff (2014) sobre os saberes docentes. Os autores apontam que esses saberes podem ser pelo menos cinco: Os saberes pessoais, aqueles oriundos da experiência do professor; Saberes da experiência escolar (professores enquanto alunos); Saberes provenientes da formação acadêmica; Saberes oriundos de materiais didáticos e os saberes construídos ao longo do percurso formativo em sala de aula. Considerando esses aspectos acima citados, é evidente que os saberes não dependem apenas da leitura de textos acadêmicos ou da prática em sala de aula.

Conforme os autores supracitados apontam em suas pesquisas sobre formação docente, há uma miríade de elementos que compõem essa complexa teia e, portanto, não é possível afirmar que um sabe mais que o outro apenas por tempo de trabalho, esse aspecto conta no modo de encarar a prática, no entanto, considerar esse aspecto como o principal, reforça a hierarquização de saberes, colocando os sujeitos em diferentes linhas de divisão. Nesse sentido considero salutar conceber a formação como um processo que não começa na graduação, mas sim das biografias pessoais e da própria formação escolar de cada indivíduo perpassando a formação docente durante a graduação e que não termina quando é realizada a colação de grau, mas continua por meio dos diferentes percursos trilhados por cada um. Seria como se concebêssemos a formação como um mosaico de diferentes experiências e, portanto, a construção de sentidos passaria a ser entendida como um meio para que novos conhecimentos fossem agregados ao que já está presente nesse complexo processo de formação.

7 COLONIALIDADE DO SABER – PRÁTICAS SITUADAS DE LINGUAGEM

Quando se trata do ensino de línguas, ainda é possível perceber a compartimentalização pelas quais são submetidas as línguas e as práticas de linguagem. Essa condição é característica herdada de uma visão aplicacionista de língua que conforme aponta Moita Lopes (2006) também é resquício dos primórdios do que se concebia sobre o trabalho com a Linguística Aplicada. Essa divisão no ensino de línguas é ainda muito forte e no projeto de extensão ficou marcado através da postura de alguns participantes que questionaram o fato de se trabalhar sobre o ensino de inglês e português nos encontros do projeto de modo simultâneo e interdisciplinar, ao que foi respondido por uma das professoras formadoras, que hoje pensamos para além do ensino de uma determinada língua ou outra, no que entendemos como uma orientação monoglóssica e que o auxílio da língua materna neste trabalho possibilita que o estudante possa entender os comandos e ao mesmo tempo relacionar os saberes da

língua adicional a partir da língua materna, enfatizando que o que está em jogo na verdade é a concepção de língua que adotamos para nossas práticas, o modo como lemos o mundo e a sala de aula.

“Essa leitura de mundo que a gente deve ter do aluno e compreender como que essas dúvidas se envolvem com a língua, seja ela materna, seja uma língua estrangeira, então assim, é esse entendimento da língua como poder e o uso dela como fator de inclusão ou exclusão, seja ela falar inglês, compreender o inglês ou propriamente no português, a gente vê muito assim, “- ah, professora, não entendi o texto, né...” a ponto de interferir na vida do indivíduo, dele não ver sentido, né, foi comentado, a questão da língua fazer sentido, ter algum propósito naquilo, então, a todo momento, né, já fui professora também, eu vejo assim, como que você vai incluir esse aluno dentro da realidade, essa disciplina, dentro da realidade dele, por mais que ele seja falante, né, de português, mas como que ele vai entender que aquilo faz parte da realidade dele, como que ele vai utilizar... Então, você busca muito no aluno a questão de você perceber, fazer ele entender que precisa daquilo, para que ele consiga ter acesso a outros ambientes, né, ter inclusão e não ser excluído, essa questão do propósito também do ensino de inglês, né.” (relato de conversa, 2021)

Compreendo a preocupação surgida nesse relato de conversa em fazer com que os estudantes reconheçam a importância de aprender diferentes práticas de linguagem no contexto de ensino de língua inglesa ou materna, no entanto, resta-nos questionar de que modo esse trabalho vem sendo feito e qual o tipo de suporte os professores recebem para que esse trabalho possa ser efetivo. As experiências trazidas na narrativa demonstram o interesse por parte dos professores em fazerem com que seus estudantes possam ter um ensino que valorize o acesso à diferentes áreas dos saberes e não apenas aqueles que supostamente convencionou-se achar que seriam os saberes necessários para a formação do indivíduo.

Ainda no que tange ao relato descrito acima, em uma perspectiva decolonial, a principal preocupação reside no fato de que ao conceber de forma hierarquizada, seja o sujeito, a língua e os saberes, existe a probabilidade de perpetuar atitudes herdadas do colonialismo, principalmente nos espaços escolares, sendo aí que reside o principal trabalho a ser realizado no sentido de apostar em uma atitude decolonial, conforme propõe Maldonado-Torres (2019) referindo-se a “orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser”, no sentido de desconstruir estruturas hierárquicas opressoras, seja na concepção de língua, de sujeito e de sociedade.

No que tange ao trabalho com a disciplina, Borelli (2019) aponta que a resignificação do estágio supervisionado depende de uma resignificação epistemológica, ou seja, que nos aproxime da escola, das pluralidades, reconhecendo outras possibilidades para construção de novos conhecimentos. Talvez esses questionamentos sejam o início de uma resignificação dos conceitos de língua, permitindo que os sujeitos estejam preparados para lidar com a contingencialidade presente na educação linguística. Nesse

norte, o trabalho realizado no projeto de extensão propiciou o espaço necessário ainda que de modo inicial para que esse propósito fosse consolidado.

8 POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Através das narrativas e relatos, anotações de diário reflexivo expostos na seção anterior, concluo que, assumir uma postura decolonial, pressupõe trabalhar numa perspectiva de educação linguística, pensar nas línguas de maneira fluída, descentrada, desfragmentada e em constante mudança (Hall, 2006) ou seja, língua também como um processo de construção o que muitas vezes envolve uma pluralidade com a qual o professor deve estar preparado para interagir dentro e fora da sala de aula, reverberando não apenas os conhecimentos propostos, mas também aquilo que é de interesse do estudante, da realidade na qual está inserido.

Portanto, a educação linguística estaria diretamente associada a essa desconstrução de práticas opressoras e não estaria resumida apenas ao repertório de práticas rotinizantes e sem a menor ligação com a realidade dos indivíduos envolvidos. O professor em formação teria em mãos a oportunidade de reconhecer suas práticas imersas em colonialidade buscando incluir saberes que são deslegitimados na sala de aula, envolvendo-se em um processo de repensar as próprias atitudes.

Sinalizo que há muito a ser feito no sentido de pensar em práticas acadêmicas que assegurem à formação docente o espaço que lhe cabe no cenário educacional, ou seja, há um longo percurso a ser trilhado, contudo, devemos persistir com nossos anseios em transgredir as normas e pensar diferente. A tentativa de abrir um espaço a partir das ações extensionistas permitiu que fosse possível o contato com licenciando/as e professores em formação continuada para pensarem juntos sobre essas questões. O que foi feito aqui é apenas um exercício de reflexão sobre a prática e o modo que podemos pensar a formação docente com o intuito de desenvolver novas epistemologias que favoreçam a pluralidade de saberes.

9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Busquei através da narrativa autobiográfica numa perspectiva decolonial, fazer uma leitura das minhas próprias práticas e a relação com licenciando/as e professores, na tentativa de fazer emergir questões que podem ser percebidas a partir dessas trocas ocorridas através do projeto de extensão, refletindo sobre nossas posturas em relação à colonialidade e a hierarquização do ser e do saber.

Ainda com relação ao projeto de extensão, foi possível observar o potencial desta ação, no sentido de se constituir como um espaço de construção democrática de novas maneiras de pensar sobre língua(gem), e sobretudo o ensino de línguas, no plural, pois embora a formação inicial não dê conta de abordar diversos aspectos que se fazem importante no percurso formativo do professor, a agir decolonial

nos tranquiliza no sentido de que há sempre a possibilidade de buscar estar confortável com a incompletude, com a relevância de estar sempre aberto para o que há de novo presente em nossas práticas e nas pluralidades que enriquecem nossas salas de aula.

Pensar no ensino de línguas transcende a noção de fixidez que tanto nos foi imposta até aqui, implica em repensar, desconstruir e assumir que é necessário romper com as amarras perpetuadas através das colonialidades que violentam nossas práticas e colocam o professor muitas vezes em condições de subalternidade muitas vezes ignorando o potencial da educação linguística na formação crítica e humanizada que pode ser colocada em prática através de uma nova postura frente aos saberes construídos diariamente dentro e fora da sala de aula.

10 REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117. mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 maio 2021

BORELLI, Julma D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

EISNER, E. W. *The enlightened eye: qualitative enquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CADILHE, A. J; LEROY, H. J. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópico*, Unisinos, v. 18, n. 2, p. 250-270, maio/ago. 2020.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ERIKSSON, Thommy. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. *ArtMonitor*, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2077/24689>. Acesso em: 06 fev. 2021

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P. M. 2012. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: M. P. FRITZEN; M. I. P. LUCENA (org.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Editora da FURB, p. 7-10.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GROSGUÉL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge*. n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: https://www.niwr.org/sites/default/files/images/resource/2%20The%20Structure%20of%20Knowledge%20in%20Westernized%20Universities_%20Epistemic.pdf Acesso em: 21 abr. 2021.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

Title

Decoloniality in language teaching: autobiographic narratives in teaching training.

Abstract

This article presents considerations from the adoption of a decolonial attitude according to Mignolo, (2010) to analyze the knowledge built in an extension project through an autobiographical narrative as a research approach (ESTEBAN, 2010; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). The study was developed about the experiences that were lived with undergraduates, teachers and trainers at the University and basic education in the state of Paraná, promoting a space to establishing dialogues on the hierarchy of knowledge in training. Recognized by the participants based on extension actions on language teaching. It is interesting to discuss how the hierarchy of knowledge can be problematized and investigated in language teaching using a Critical Applied Linguistics perspective (MOITA LOPES, 2006) to weave reflections on language, decoloniality and teacher training, based on Borelli's studies (2017), Ballestrin (2013), Quijano (2005), Grosfoguel (2010). I also discuss the power of work that values the tripod, teaching, research and extension as a way to establish a dialogue between initial and continuing education of language teachers.

Keywords

Decoloniality; teaching training; autobiographical narratives.

Recebido em: 25/04/2022.

Aceito em: 21/07/2022.