


Formação de professores no Instituto Federal do Ceará: reflexões sobre decolonialidade, racialização e ensino de línguas

***Language teacher education at Instituto Federal do Ceará:
considerations about decoloniality, racialization, and language
teaching***

***Formación de profesores en el Instituto Federal de Ceará:
reflexiones sobre decolonialidad, racialización y enseñanza de
lenguas***

Adriana Teixeira Pereira¹

 0000-0003-3682-4530

Layenne Humberto de Oliveira²

 0000-0001-6989-8056

RESUMO: Discutimos neste texto a formação de professores de línguas, inglesa e espanhola, no Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), sob o olhar das epistemologias decoloniais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de configuração documental a partir da análise dos Programas de Unidade Didática (PUD) de duas disciplinas voltadas para aspectos de língua e cultura. Abordamos a relação desses elementos com o ensino de línguas enquanto prática linguística racializada (Bonfim, 2021) por meio dos tópicos: a) teorias decoloniais e currículos; b) formação de professores de línguas e decolonialidade. Evidenciamos como os conceitos de língua e cultura são forjados pela/para a colonialidade do saber, uma vez que as leituras de mundo disponibilizadas pelos currículos reforçam relações de poder desiguais, além de forjar subjetividades com bases em práticas coloniais e colonizadoras. Nesse sentido, compreendemos os currículos como racializados, pois são confeccionados, majoritariamente, pela branquitude acadêmica. Concluímos que a atitude decolonial é fundamental para a formação docente comprometida com a justiça social, pois, uma vez que a língua é a materialização de paradigmas e formas de ser no mundo, é por meio dela que podemos desfazer os construtos da colonialidade e evidenciar narrativas e epistemologias outras.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; ensino de línguas; decolonialidade; racialização; currículos.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos. Professora de língua espanhola do Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: adriana.teixeira@ifce.edu.br

² Mestre em Estudos Linguísticos. Professora de língua inglesa do Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: layenne.oliveira@ifce.edu.br

ABSTRACT: This paper discusses the training of English and Spanish language teachers at the Federal Institute of Education of Ceará (IFCE) from the perspective of decolonial epistemologies. The research is qualitative and documentary in nature, focusing on the analysis of the Didactic Unit Programs (PUD) of two courses related to language and culture. We examine the relationship between these elements and language teaching as a racialized linguistic practice (Bonfim, 2021), addressing the following topics: a) decolonial theories and curricula; b) language teacher education and decoloniality. We highlight how the concepts of language and culture are shaped by/for the coloniality of knowledge, as the worldviews presented in the curricula reinforce unequal power relations and create subjectivities based on colonial practices. In this sense, we understand curricula as racialized, primarily crafted by academic whiteness. We conclude that a decolonial stance is essential for teacher education committed to social justice, as language, being a materialization of paradigms and ways of being in the world, is the means by which we can dismantle the constructs of coloniality and highlight alternative narratives and epistemologies.

KEYWORDS: teacher education; language teaching; decoloniality; racialization; curricula.

RESUMEN: Discutimos en este texto la formación de profesores de lenguas, inglesa y española, en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a través de la mirada de las epistemologías decoloniales. La investigación se caracteriza como cualitativa y de configuración documental a partir del análisis de los Programas de Unidad Didáctica (PUD) de dos asignaturas que tratan aspectos de lengua y cultura. Abordamos la relación de esos dos elementos con la enseñanza de lenguas mientras práctica lingüística racializada (Bonfim, 2021) por medio de dos tópicos: a) teorías decoloniales y currículos; y b) formación de profesores de lenguas y decolonialidad. Evidenciamos como los conceptos de lengua y cultura son forjados por la y para la colonialidad del saber, una vez que las lecturas de mundo dispuestas por los currículos refuerzan relaciones de poder desiguales y racistas, además de forjar subjetividades con bases en prácticas coloniales y colonizadoras. En ese sentido, comprendemos los currículos racializados, pues son confeccionados, fundamentalmente, por la blanquitud académica. Concluimos que la actitud decolonial es fundamental para la formación docente comprometida con la justicia social, pues una vez que la lengua es la materialización de paradigmas y formas de ser en el mundo, es por medio de ella que podemos deshacer los constructos de la colonialidad y evidenciar narrativas y epistemologías otras.

PALABRAS CLAVE: formación de profesores; enseñanza de lenguas; decolonialidad; racialización; currículos.

Introdução

Os processos de ensino-aprendizagem de línguas deveriam seguir o fluxo das mudanças sociais e culturais. Isso significa pensar abordagens de ensino que proporcionem reflexões acerca das desigualdades e questionem o funcionamento das hegemonias opressoras em diferentes contextos sociais. Dentre as problematizações necessárias, os conceitos de língua, cultura e raça são centrais

quando pensamos em práticas comprometidas com a justiça social. Para a efetivação dos processos de mudança, precisamos olhar para a educação básica e superior, com ênfase nos docentes, fazendo-os entender sobre as práticas de ensino a partir da perspectiva decolonial, revendo também os critérios de validação do conhecimento centrado no sistema-mundo-patriarcal-capitalista-colonial-moderno (Grosfoguel, 2007).

Segundo Grosfoguel (2016), a noção de objetividade enquanto neutralidade sugere a produção de conhecimento imparcial, desconectada do corpo e do espaço. Nessa perspectiva, as universidades ocidentais são os locais privilegiados de produção de conhecimento, onde as disciplinas acadêmicas fazem parte da legitimação dos saberes. Indo de encontro a essa lógica, observamos se nossos Projetos Pedagógicos de Curso (doravante PPC) e Programas de Unidade Didática (doravante PUD) se movimentam contra esse pensar ocidental e/ou preveem novas histórias e novos protagonistas. Desse modo, este artigo tem como objetivo analisar a abordagem decolonial na formação docente de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, a partir de seus PUD e de nossas experiências nos *campi* Camocim e Crato.

Para a análise, tentamos responder ao longo do texto as seguintes perguntas: de que maneira os PUDs das disciplinas dialogam com os pressupostos das teorias decoloniais para a promoção de uma educação emancipadora e equalitária? Quais as representações sobre os saberes (coloniais e/ou de resistência) reproduzidos pelos documentos? Por que pensar nossas aulas e práticas nos apoiando em uma perspectiva decolonial? A discussão teórico-analítica está centrada nas teorias sobre currículo (Silva, 2010), formação de professores e decolonialidade (Gomes, 2018; Olivera; Candau, 2010; Walsh, 2019), e racialização (Nascimento, 2019). Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter interpretativista e de configuração documental, já que nos propomos a observar os aspectos de língua e cultura no ensino de línguas enquanto prática linguística racializada (Bonfim, 2021) através da leitura dos PUDs nos cursos de Letras.

Para nossa reflexão, consideramos importante demarcar nossos loci de enunciação. Somos uma mulher negra e uma mulher branca, falando de práticas

docentes realizadas em instituições localizadas no sul epistêmico do Brasil, em duas cidades do interior do estado do Ceará. Demarcamos o contexto como sul epistêmico em consonância com o pensamento de Cusicanqui (2012) a respeito da estrutura moderna colonial, a qual determina centros e subcentros, separando entre Norte e Sul a partir da proximidade teórica com o Norte acadêmico.

Nossas problematizações, neste artigo, também partem das implicações desses loci de enunciação, considerando os aspectos sociais, epistemológicos e culturais, que nos conduzem a observar nossas práticas docentes como incompletas e em constante desenvolvimento, sem a intenção de prescrever comportamentos, ao passo que também pretendem despertar o mesmo movimento nos leitores.

Teorias decoloniais e currículo

Entender a decolonialidade dentro dos currículos requer um movimento de resgate e de embate sociohistóricos, isto é, rever os padrões epistemológicos, cosmológicos, políticos e sociais ocidentais. É preciso pensar um ensino de línguas comprometido com o enfrentamento das práticas pedagógicas hegemônicas e colonialistas, cuja proposta atenda a superação dessa constituição colonial que nos é imposta a partir de um olhar que nos silencia, nos reduz, nos apaga e nos estereotipa.

O currículo foi concebido como uma ferramenta de sistematização do processo escolar (Apple, 2008; Silva, 2010). Nas concepções tradicionais, o currículo é desenhado a partir de visão tecnicista, como uma ferramenta de controle social, uma vez que “[...] responde a recursos ideológicos e culturais que vêm de algum lugar e os representa” (Apple, 2008, p. 84). Ao longo dos anos, as teorias críticas têm apontado como o currículo é um documento intrinsecamente ligado a relações de poder, sendo responsáveis por perpetuar desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2010). Nessa perspectiva, o currículo é um documento que representa as escolhas de conteúdo e os conhecimentos que devem ser oferecidos ao aluno, escolhas estas feitas por grupos hegemônicos (Apple, 2008). As teorias e os

conhecimentos presentes nos currículos evidenciam os posicionamentos sobre que é válido ou não para tratar em sala de aula e as necessidades para a formação dos indivíduos.

Assim, entra em discussão a perspectiva decolonial, cujo projeto em curso visa uma mudança no sistema social, cultural e institucional pelo qual se perceba a decolonização do conhecimento, do ser e do agir. Tendo em mente que o currículo define um cânone universal, também podemos argumentar que, enquanto expressão de um grupo hegemônico, o texto curricular baseia-se em representações raciais marcadas pela herança colonial (Silva, 2010). Dessa forma, a perspectiva decolonial possibilita a insurgência de práticas que desafiem as relações de poder reproduzidas e perpetuadas por esse documento.

Isso demanda uma modificação no cenário educacional através de um ensino de língua a partir dos marginalizados, dissociado do padrão que corrobora para o desenvolvimento de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Logo, é urgente o comprometimento com a incidência das línguas dos povos originários, com a reescrita das histórias esquecidas e atenção aos conhecimentos locais, transgredindo a ordem dos conhecimentos hegemônicos globais.

Vale destacar a necessidade de fazer presente a noção de conhecimentos locais nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que reflete atitude decolonial ao considerar o rompimento sistemático do que vem de cima para baixo, de fora para dentro, do global para o local. A concepção de local refere-se ao reconhecimento e atenção aos saberes, experiências e práticas que são produzidos em espera de grupo/comunidade.

As discussões atuais sobre as contribuições do pensamento decolonial para o ensino de línguas e formação de professores refletem sobre a necessidade de considerar práticas que desestabilizem os espaços enunciativos hegemonicamente constituídos, ou seja, decidir por uma abordagem de ensino que transforme o pensamento colonial, patriarcal e capitalista, que “[...] desafia as hegemonias e busca desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (Kumaravadivelu, 2006, p. 139-140). Na sala de aula, é preciso

que sejam consideradas as diferentes formas, expressões, subjetividades e epistemes.

Considerando essa postura desafiadora de educação democrática e emancipadora, o currículo deve contemplar a diversidade e a pluralidade, enxergando e reconhecendo os saberes culturais e as histórias de diferentes grupos sociais, contestando e rechaçando relações de superioridade racial. Isso significa pensar que a nossa atitude ao discutir a abordagem decolonial não trata de pedagogizar a decolonialidade, o que nos colocaria em condição de reconhecer os problemas causados pela colonização, mas nos limitaria a passar adiante esses problemas. É dizer que é preciso decolonizar a pedagogia (Ortiz Ocaña *et al.*, 2021), fazendo-nos questionar sobre as narrativas que nos foram impostas, sobre nossas histórias e perpetuar aquelas que foram apagadas e silenciadas.

Landulfo (2022, p. 97), ao tratar de currículo e decolonialidade, chama atenção para as diferenças dos grupos de estudiosos que pensam a teoria do currículo e enfatiza que atentar para a proposta de um currículo crítico é justamente questionar não o que deve ser ensinado, mas “por que ensinar determinado conteúdo e não outro?” ou “por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?”. Tais decisões fazem parte do movimento de transformação, já que olha para as relações de poder que serão estabelecidas no ato das escolhas.

De acordo com Silva (2010, p. 150, grifo nosso),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. *O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.* O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. *O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.*

Sendo assim, é preciso que o currículo contemple as diferentes vozes, possibilite visibilidade das histórias esquecidas e silenciadas, evidencie a diversidade racial, de gênero e de sexualidade, viabilizando uma sociedade mais democrática.

Percurso metodológico

Em busca de respostas para as perguntas postas na introdução deste artigo, iniciamos a reflexão sobre nossas práticas docentes partindo de inquietações oriundas de nossos posicionamentos enquanto pesquisadoras e docentes localizadas no Sul epistêmico (Santos, 2007).

Landolfo (2022), no texto *Currículo e decolonialidade*, faz uso de dois verbos que representam o que/como pensamos a decolonialidade nas nossas práticas sociais, em sala de aula, em ambiente familiar e/ou entre amigos: *despensar* e *desver*. O nosso fazer docente precisa pensar novas e outras histórias apagadas no passado e no presente, gerando embates de reconhecimento e mobilização à transformação de relações sociais desiguais no que se refere à raça, ao gênero e à sexualidade. Isto é, nossos PUDs contemplam esses novos significados? As disciplinas preveem um debate crítico sobre aspectos que possam gerar uma atitude decolonial? Os conteúdos são pontuais na maneira como devem tratar/rechaçar aspectos colonialistas que se movimentam a uma educação desigual, silenciadora e discriminatória?

Considerando essas questões, a metodologia adotada trata de uma pesquisa de caráter documental, caracterizada pela análise de documentos a partir de uma seleção preliminar do corpus por parte do pesquisador. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental se faz necessária, principalmente na área da educação, porque ela garante novos olhares e novas abordagens para interpretar um determinado fenômeno. Em suas palavras, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51). Para uma proposta pautada pelo viés decolonial, a pesquisa documental nos permite visualizar e questionar as perspectivas relacionadas à colonialidade do saber que estão enraizadas em nossas práticas.

No que se refere à abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e interpretativista, cuja proposta pressupõe nossa subjetividade como

pesquisadoras. Destacamos que, segundo Minayo (2009, p. 21-22),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desse modo, nosso *corpus* trata de dois PUD de disciplinas sob nossa responsabilidade nos semestres 2023.2. Vale salientar que estamos tratando de duas Licenciaturas em Letras – Letras Português e Inglês, Campus Camocim, e Letras Português e Espanhol, Campus Crato. As disciplinas usadas como aporte analítico são Cultura Inglesa II (NFG – 40h) e Espanhol I: língua e cultura (LPE4 – 80h).

Espanhol I: língua e cultura

No que se refere à disciplina “Espanhol I: língua e cultura”, é possível indicar, a partir da ementa, uma possibilidade interessante de o professor ampliar a percepção de mundo pelo olhar decolonial, já que, ao mencionar que tratará de “Introdução ao estudo da língua espanhola e sua história, considerando seu contexto mundial. Estudo dos aspectos linguísticos, socioculturais e interculturais da língua e suas variantes” (Brasil, 2021, p. 181), obrigatoriamente será preciso olhar para diferentes abordagens de construção desses lugares que têm o espanhol como língua oficial.

A partir dessa compreensão, o ensino de língua espanhola se fortalece por sua diversidade. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, quando no documento se sugere tratar dos aspectos culturais de “países hispano-falantes” (Brasil, 2021, p. 181). Não se aprende espanhol somente pelo espanhol da Espanha, a variedade hegemônica, aprende-se também pelo espanhol de Bolívia, de El Salvador, de Guiné Equatorial. Aprende-se espanhol afastando-se de uma ideia de hegemonia cultural, moral e étnica que mantém um “[...] conceito negativo de referências morais, culturais e políticas imperialistas que rejeitam o regionalismo local e nacional e dão

por reconhecimento único a cultura dominante” (Pereira, 2021, p. 61).

É preciso evitar a exclusividade e a valorização da variedade peninsular, por exemplo, e mais ainda por uma didática de ensino acrítico que não discute a concepção de língua, território e nação sob a ótica territorial, histórica, política, econômica e cultural. Defendemos uma abordagem que olhe para o Sul. “Um Sul que não é apenas geográfico, geopolítico e ideológico, mas também epistêmico” (Silva Júnior, 2022, p. 348). Uma perspectiva que reposicione o horizonte a partir do Sul para o Sul, que olhe para as culturas locais, para a produção de conhecimentos que é situada pelos diferentes povos, pelas diferentes culturas e pelas diferentes histórias.

O “estudo da língua espanhola e sua história” (Brasil, 2021, p. 181) parte do pressuposto de que é necessário tratar a colonização dos povos nas Américas e em África, muitas vezes deixados à margem, e analisar os aspectos que fortalecem a permanência das colonialidades, ou seja, compreender que, dentro do fenômeno social do sistema-mundo-moderno-colonial atual, a proposta educacional deve fixar-se na ruptura das amarras opressoras de referenciais intelectuais, econômicos, sociais e religiosos, capaz de imprimir uma nova história mundial e garantir um debate a partir dos povos subalternizados. Além disso, é importante que tal proposta reconheça as especificidades territoriais e se distancie de heranças coloniais. Nesse sentido, podemos nos ancorar no que trata Quijano (2005), ao mencionar que o estudo da colonialidade está relacionado à compreensão da imposição de uma classificação racial/étnica da população. Conforme aponta o autor,

[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Ela se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e a escala social (Quijano, 2000, p. 342).

Isso evidencia a maneira como nos é imposta um construto social definidor de indivíduo e de sociedade que conduz nossas formas de ser, de saber, de poder e de dizer. Dessa forma, é importante analisarmos o aporte teórico dos documentos para entender se as perspectivas apresentadas se baseiam ainda na constituição de

relações de poder.

No que se refere ao programa da disciplina, neste caso, construído conteudisticamente a partir de três grupos:

Gramatical: el alfabeto, pronomes pessoais, pronomes interrogativos, presente de indicativo (regulares e irregulares), verbos reflexivos, artigos e contrações, substantivo, adjetivo, verbos ter/haver, acentuação tônica e gráfica, gerúndio.

Sociocultural: saudações/despedidas, nacionalidade, profissões, dias, horas e meses, rotina, localização; Espanhol no mundo; Intercâmbio e turismo na Espanha e países hispano-falantes, música e festas.

Textual: formulário de identificações, folheto turístico, anúncio, entrevistas de trabalho, vinheta, canção (Brasil, 2021, p. 181).

Interessa-nos olhar mais especificamente para o grupo do sociocultural, embora consigamos tratar dos aspectos dessa perspectiva tanto no conteúdo do grupo gramatical como no textual. O que se deve observar é abordagem do conteúdo pela perspectiva contra-hegemônica, isto é, escolher tratar da variedade linguística do voseo (uso do pronome pessoal de segunda pessoa vos em lugar do pronome tú) ao tratar do conteúdo gramatical pronomes pessoais, por exemplo, vai refletir na maneira como atuamos pensando a decolonialidade, ou seja, escolher falar somente pelo dito na Argentina ou escolher tratar deste fenômeno pelo viés dos países como Paraguai, Guatemala, Nicarágua ou Honduras.

No nível sociocultural, observa-se a possibilidade de tratar “dos outros”, das outras culturas, ao evidenciar “Espanhol no mundo; Intercâmbio e turismo na Espanha e países hispano-falantes, música e festas”. Contudo, é interessante observar, ainda assim, uma manutenção da hegemonia da Espanha no trecho “...na Espanha e países hispano-falantes”. Não foi escolhido nenhum outro país que tenha como língua oficial o espanhol. A escolha de pontuar o nome próprio da Espanha e apagar o nome próprio de outros países, optando pela generalização do substantivo no plural desse grupo de países, reflete ainda a maneira como é evidenciado o prestígio da variação/cultura peninsular no ensino da língua. Essa postura determina relações de poder que perpassam processos econômicos, históricos e políticos que vão incidir nas diferentes políticas linguísticas.

Considerando essa observação, é possível levantar a problematização sobre

colonização linguística que Mariani (2004, p. 31) define como um

[...] estabelecimento de políticas linguísticas explícitas como caminho para manter e impor a comunicação com base na língua de colonização. Delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política linguística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização linguística e, como decorrência dessa organização hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado.

Esse pensar e fazer sobre a natureza da língua espanhola gera/é gerado por uma prática de controle e opressão, e, por conseguinte, condiciona a racialização de grupos. A manutenção desse padrão de poder confere possibilidades de falas, de sentidos e de identidades embranquecedoras. A escolha de uma língua, ou de uma variação, que é social, geográfica e historicamente situada, representa determinados posicionamentos ideológicos. É o que evidencia Nascimento (2019) ao tratar de racismo linguístico, por exemplo. Segundo o autor, “[...] nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder” (Nascimento, 2019, p. 21-22).

Esses projetos de poder podem ser evidenciados, por exemplo, no silenciamento das histórias dos países afrolatinos, no distanciamento do conhecimento sobre as diferentes variações de língua e na manutenção de uma determinada variação hegemônica, no caso a da Espanha, que perpetua um discurso de supremacia e de naturalização do imaginário do colonizador — do branco, do culto, do catequizado, do heteronormativo etc. Essa posição representa como a colonialidade do poder se projeta nas mais diferentes práticas, subalternizando povos, culturas, saberes e epistemes (Quijano, 2005).

Ao instituir a ideia de raça, no período da colonização da América, anteriormente não nomeada, o homem branco (como assim o classificou) viabilizou um modo de classificação em que as “[...] identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha” (Quijano, 2005, p. 117). No PUD de língua espanhola, observamos a presença do lócus de enunciação da branquitude, ao manter a Espanha com supremacia no ensino de espanhol em

detrimento de outros lugares, outros grupos, outras identidades e outras histórias. Esse movimento reflete uma escolha que recai na manutenção de práticas hegemônicas, ou seja, de práticas que são racializadas a partir da omissão de grupos de indivíduos não brancos no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Nesse cenário teórico e geográfico, como docentes em cursos de formação de professores no interior do estado do Ceará, no caso do espanhol, em Crato, essa problematização converge para instituir debates que questionem as dimensões da colonialidade do poder, que entendam e vivenciem por textos, formas, falas e identidades o que é América Latina, e por que não dizer América Latina (Gonzalez, 2020), a partir das vozes das mulheres (cidade com os maiores índices de violência por gênero), dos negros (composição da população cearense), dos indígenas (presença de comunidade indígena Cariri) e dos imigrantes e refugiados.

Cultura inglesa II

Assim como na disciplina “Espanhol: língua e cultura”, observamos como o ensino de língua inglesa ainda está pautado pela branquitude e pelo eurocentrismo, uma vez que, *a priori*, o foco é compreender elementos culturais da cultura britânica. É nesse momento que temos a oportunidade de reinterpretar a ementa de um ponto de vista decolonial. Iniciamos nossa problematização fazendo referência às noções de língua e de cultura como expressões da colonialidade.

Para o processo de formação de professores, é necessário compreender a língua como imersa em lutas sociais, econômicas e políticas, e, no caso da língua inglesa, como o ensino ainda se apoia em práticas imperialistas (Nascimento, 2019). A necessidade de abordar tais aspectos em sala de aula embasa as ofertas das disciplinas optativas “Cultura Inglesa I” e “Cultura Inglesa II”, as quais têm como proposta o estudo dos elementos culturais dos países falantes de língua inglesa.

No caso da disciplina Cultura Inglesa II, que será o foco da nossa discussão, a ementa traz a seguinte apresentação:

Estudo das características culturais inerentes da cultura britânica e de

países que têm a língua inglesa como língua nativa, levando em conta os aspectos históricos, geográficos, sociopolíticos e de variação linguística, a partir da análise crítica de textos literários e jornalísticos, de documentos históricos e de material audiovisual (Brasil, 2019, p. 235).

O objetivo da disciplina é “[...] expandir os conhecimentos de cultura no que diz respeito à sociedade onde a língua inglesa é falada” (Brasil, 2019, p. 235). Entretanto, quando partimos para os conteúdos previstos, deparamo-nos com uma contradição. Apesar de mencionar países que têm inglês como língua nativa, o programa enfatiza apenas aqueles pertencentes ao Reino Unido, conforme demonstraremos adiante. Dessa forma, podemos refletir acerca dos construtos que orientam a elaboração desse componente curricular.

Inicialmente, problematizamos o conceito de cultura adotado para a construção do PUD. Afinal, o que seria a cultura britânica? Hall (2006) nos alerta sobre a cultura britânica representar a si mesma enquanto essencial, em detrimento das demais culturas presentes no Reino Unido. Nesse sentido, a cultura britânica formou-se a partir da inferiorização de outras culturas a fim de concretizar uma unidade cultural hegemônica (Hall, 2006). No PUD da disciplina, podemos observar essa representação descrita por Hall, pois, apesar de propor tópicos relacionados a outros países do Reino Unido, a ênfase está na Inglaterra. Como exemplo, destacamos a presença de tópicos como *A Inglaterra medieval*, *A reforma na Inglaterra* e *a Inglaterra dos Tudors*, enquanto o conteúdo previsto como *Belfast (Irlanda)*, *Edinburgh (Escócia)* e *Cardiff (Wales)* vem acompanhado do subtítulo *Uma visão panorâmica* (Brasil, 2019).

Além disso, o imaginário sobre a cultura britânica está enraizado no âmbito social e foi motivo de questionamentos por parte dos estudantes no início do semestre. Segundo Oliveira e Candau (2010), uma das características do eurocentrismo é a naturalização do imaginário do colonizador, tanto de uma perspectiva epistêmica quanto das subjetividades. Assim, há a naturalização das injustiças e da hierarquização dos saberes. Como consequência, no início da disciplina, muitos alunos achavam que iriam aprender questões relacionadas aos costumes difundidos como tradição britânica, como o “chá das cinco”; elementos da historiografia, como a composição da família real; ou aspectos linguísticos

relacionados ao sotaque britânico. Já ao final da disciplina, após reflexões mais aprofundadas e críticas acerca do conceito de cultura, os estudantes compreenderam que os elementos tidos como naturalmente britânicos reiteravam, na verdade, a tentativa de manter e perpetuar representações hegemônicas.

Quando pensamos no perfil racial docente, a pesquisa de Silva e Passos (2021) apontou que os quadros das universidades brasileiras são compostos, majoritariamente, por homens brancos. Sendo assim, são eles os responsáveis por desenhar os currículos da grande maioria dos cursos, o que não é diferente no caso das licenciaturas. Nessa direção, podemos argumentar que os currículos são construídos a partir do locus de enunciação da branquitude, pensados a partir de uma perspectiva eurocêntrica e brancocêntrica que impõe a branquitude como norma. No PUD aqui analisado, temos a predominância quase absoluta de autores homens brancos e de países do norte global, como observado na área destinada às indicações bibliográficas (Brasil, 2019), as quais incluem referências como *The short Oxford History of English Literature*, de Andrew Sanders (2004); *An Illustrated History of Britain*, de David Mcdowall (2006). Apenas uma obra indicada apresenta coautoria feminina, o livro *Os Ingleses*, escrito por Peter Burke e Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (2016).

Diante desse cenário, vislumbramos os currículos como construções racializadas, situados em uma lógica da colonialidade. Eles são pensados por sujeitos constituídos por discursos e história (Souza, 2022), isto é, dentro de um locus de enunciação. Nesse caso, o locus de enunciação seria o da branquitude, definida por Cida Bento (2022) como a síntese dos traços identitários das pessoas brancas, constituindo um lugar não marcado de privilégios raciais, econômicos e políticos. Logo, a branquitude é a reprodução sistêmica da hierarquia racial (Silva; Passos, 2021). Como expressão do grupo hegemônico, a branquitude define o que é científico, tendo como base quais conhecimentos são validados pela estrutura acadêmica eurocêntrica e brancocêntrica. Grada Kilomba (2019) conceitua a objetividade científica como a reprodução das relações raciais do poder. Seguindo por essa linha, os exemplos retirados do PUD e apresentados até o momento explicitam como a branquitude legitima e deslegitima conhecimentos, estabelecendo

seu paradigma de interpretação como universal (Kilomba, 2019). No PUD analisado, as escolhas de autores brancos para compor a bibliografia e de temáticas centralizadas em uma perspectiva eurocêntrica da história perpetuam uma estrutura em que os discursos produzidos por intelectuais negros e indígenas são invalidados.

Tendo em mente a configuração do documento, concordamos com Silva e Passos (2021) sobre as escolhas serem racionais e raciais: racionais porque há a possibilidade de pesquisar outros autores para compor a bibliografia de uma disciplina, principalmente quando esta visa abordar elementos culturais; raciais porque revelam o compromisso com o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2022) em manter e perpetuar a lógica eurocêntrica, desconsiderando outras epistemologias (Silva; Passos, 2021).

Diante da compreensão dos currículos como documentos situados em uma lógica de racialização dos sujeitos e dos conhecimentos, argumentamos que o PUD da disciplina Cultura Inglesa II exemplifica como os currículos são instrumentos utilizados para reforçar a colonialidade do saber e do poder e como isso é alcançado através da língua. A formação da Modernidade também se fundamentou pela noção de língua, pois esse foi o conceito usado para consolidar uma noção de mundo e operar sentidos tendo a Europa como único ponto de partida (Nascimento, 2019). Portanto, língua e raça estão conectados, pois a língua é perpassada por ideologias, e é por meio dela que as relações de poder são construídas e manifestadas. Enquanto parte da estrutura moderna, a língua é usada para produzir a diferença em um projeto de dominação colonial (Nascimento, 2019). É na língua que o racismo materializa suas formas de dominação (Nascimento, 2019). Nesse sentido, é por meio da língua que é estabelecido quem somos *nós*, quem são os *outros* e quem serão os subalternizados nessas relações.

Dessa forma, língua e raça são os pilares da colonialidade. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2018) afirma que há instituições e espaços onde a colonialidade opera de maneira mais contundente, sendo um deles a escola. Nesse caso, os mecanismos usados são os currículos. Para a autora, a colonialidade está enraizada nos currículos quando são disponibilizadas aos alunos apenas leituras coloniais de mundo, reforçando relações de poder desiguais e racistas, além de forjar

subjetividades com base em práticas coloniais e colonizadoras.

No PUD da disciplina “Cultura Inglesa II”, vislumbramos como a colonialidade está nos currículos reiterando as relações de poder da modernidade. Inicialmente, podemos problematizar: se estamos focando em países falantes de língua inglesa, por que temos apenas países do Reino Unido? Até poderíamos argumentar que há outro momento para discutir outros países, como África do Sul, Nigéria e Índia, mas não há outra disciplina no curso de Letras da instituição com essa proposta. A universalização do europeu aparece de forma contundente no componente curricular, pois se assume que, ao compreendermos a cultura do Reino Unido, temos compreensão suficiente sobre as sociedades que falam a língua inglesa.

A desqualificação dos sujeitos dominados e de sua cultura é reproduzida pela colonialidade, que “[...] se nutre com mensagens explícitas, mas também com indicações veladas das suas ideologias eurocêntricas de eugenia racial” (Miranda, 2020, p. 86). No PUD de Cultura Inglesa II, encontramos tanto as mensagens explícitas quanto as implícitas. Como dito anteriormente, temos a construção de uma narrativa do Reino Unido como nação gloriosa, naturalizando o imaginário do invasor europeu (Oliveira; Candau, 2010) e reproduzindo uma ideia de cultura britânica como homogênea.

Considerações finais

Nos últimos anos, temos discutido a perspectiva de tratar a formação docente para a justiça social como uma abordagem que altere a hegemonia branca e considere um outro posicionamento sobre a população negra e “[...] povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores sociais e políticos” (Walsh, 2019, p. 11). A pesquisa de cunho documental qualitativa nos permite diferentes interpretações de fenômenos, pois “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21). Além disso, envolve um olhar muito particular do pesquisador, uma vez que a interpretação subjetiva da realidade possibilita a compreensão do conhecimento como construído a partir de nossas práticas socioculturais.

Ao longo deste artigo, refletimos sobre as seguintes inquietações: de que maneira os PUDs das disciplinas dialogam com os pressupostos das teorias decoloniais para a promoção de uma educação emancipadora e equalitária? Quais as representações sobre os saberes (coloniais e/ou de resistência) reproduzidos pelos documentos? Por que pensar nossas aulas e práticas nos apoiando em uma perspectiva decolonial?

Observamos que os PUDs, de modo geral, pouco dialogam com as teorias decolônias, prevalecendo a lógica da colonialidade. Como resultado, saberes e conhecimentos são deslegitimados e invisibilizados, impossibilitando a pluralidade de sentidos e a construção de outras narrativas sobre os povos marginalizados. As representações presentes nos currículos e nos programas analisados são construídas a partir do lócus de enunciação da branquitude, o qual centraliza os conhecimentos e saberes produzidos por esse grupo e os projeta para uma posição de universalidade (Kilomba, 2019).

Para responder à última pergunta, nosso exercício foi pensar a formação docente da/na perspectiva do Sul epistêmico. Nesse sentido, compreendemos a construção de conhecimentos como prática situada, considerando as especificidades dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos. Além disso, avaliamos como os currículos e, como desdobramento possível, a formação docente, são desenhados para perpetuar a colonialidade do ser e do saber por meio da língua e da difusão de narrativas coloniais. O estudo aqui proposto também nos conduziu à autocrítica em relação às nossas práticas docentes. Trazemos aqui um fazer decolonial, pois as problematizações acerca dos PUDs e proposições decorrentes nos direcionam para um fazer docente focado na justiça social. Embora o objetivo não seja pedagogizar o decolonial, ao tratar de nossas atitudes, vislumbramos uma forma de modificar as estruturas curriculares a fim de interromper os ciclos de violência epistemológica perpetuados pelas narrativas hegemônicas.

Podemos trabalhar dentro do que Nilma Lino Gomes (2018) chama de insurgências e reações pedagógicas decoloniais, e, no caso das disciplinas discutidas, adotar microações (Ferreira, 2021) para modificar e transgredir a lógica colonial da estrutura curricular, como, por exemplo, a inclusão de autores negros e

indígenas nas bibliografias. É imperativo considerar que falar de cultura no Sul epistêmico implica na compreensão dos sentidos de cultura, especialmente em contextos locais. Dessa forma, precisamos problematizar juntamente aos estudantes as representações das culturas de sua cidade e estado, evidenciando como o conceito de cultura não é homogêneo nem mesmo no contexto em que eles se encontram. Outro exercício interessante é pensar nas diferenças entre as culturas familiares, pois o que é comum para uma pessoa pode ser totalmente estranho em outro ambiente familiar, e ter essa percepção pode suscitar a reflexão sobre como os estudantes constroem suas identidades sociais.

Por fim, o exercício de analisar os PUDs nos permitiu constatar e reiterar a indissociabilidade entre decolonialidade e antirracismo. Assumir uma postura decolonial significa resistir por meio da agência e da mudança (Grosfoguel, 2016). A construção de uma sociedade mais justa passa por praticar o antirracismo em qualquer meio, seja o racismo linguístico ou o racismo epistêmico. Dessa forma, concordamos com a perspectiva de Souza Neto (2024) sobre Educação linguística antirracista, pois procuramos, por meio de nossas práticas linguísticas, evidenciar, denunciar e combater o racismo. Agindo a partir de nossos próprios loci de enunciação, compreendemos nossas docências como situadas e buscamos desenvolver um trabalho comprometido com a efetivação de um projeto educacional emancipatório.

Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BONFIM, M. A. L. Por uma linguística aplicada antirracista, descolonial e militante: racismo e branquitude e seus efeitos sociais. *Lingu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 157-178, nov. 2021. DOI 10.29327/232521.8.1-9.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras: língua*

portuguesa e espanhola. Crato: IFCE, 2021. Disponível em: <https://ifce.edu.br/crato/cursossemcrato/superiores/licenciatura/letras-portugues-espanhol/pdf/ppcletras.pdf/view>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português/inglês*. Crato: IFCE, 2019. Disponível em: https://ifce.edu.br/camocim/menu/arquivos_cursos/superiores/letras/pdf/ppc-letras.pdf/@@download/file/PPC%20LETRAS.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

BURKE, P.; PALLARES-BURKE, M. L. G. *Os ingleses*. São Paulo: Contexto, 2016.

CUSICANQUI, S. R. Ch'ixinakax utxiwa: a reflection on the practices and discourses of decolonization. *South Atlantic Quarterly*, Durham, v. 111, n. 1, p. 95-109, Jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1215/00382876-1472612>.

FERREIRA, A. J. Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. *Lingu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 130-156, nov. 2021. DOI 10.29327/232521.8.1-8.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 247-275.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

GROSGOUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno descoloniais from Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-78.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola,

2006. p. 129-147.

LANDULFO, C. Currículo e decolonialidade. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias* outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

MARIANI, B. *Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas: Pontes Editores, 2004.

MCDOWALL, D. *An illustrated history of Britain*. Harlow: Longman, 2006.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

MIRANDA, E. O. *Corpo-território e educação decolonial: proposições afrobrasileiras na invenção da docência*. Salvador: EDUFBA, 2020.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

ORTIZ OCAÑA, A.; ARÍAS LÓPEZ, M.; PEDROZO CONEDO, Z.; FIORI, C. Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 118-147, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78826>.

PEREIRA, A. T. *Canção con todos: América Latina e interculturalidade no livro didático de espanhol*. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, San Francisco, v. 11, n. 2, p. 342-386, Ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANDERS, A. *The short Oxford history of english literature*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JÚNIOR, A. C. Sulear. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (org.). *Suleando conceitos e linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 339-350.

SILVA, P. E.; PASSOS, A. H. Expressões da branquitude no ensino superior brasileiro. *Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 21, n. 230, p. 3-24, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60348>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SOUZA, L. M. T. M. Decolonialidade e(m) Linguística aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. [Entrevista cedida a] Simone Tiemi Hashiguti. *Polifonia*, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 149-177, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 11 maio. 2024.

SOUZA NETO, M. J. Educação linguística antirracista: o que é?. In: SILVA, A. Q.; ROCHA, F. R. L. (org.). *Racismo e antirracismos no ensino de línguas*: práticas pedagógicas e didáticas. Rio Branco: EDUFAC, 2024. p. 21-23.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>.

Recebido em: 30 out. 2024.

Aprovado em: 07 jan. 2025.

Publicado em: 07 jul. 2025.

Revisora de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

