

Os Centros de Línguas e o potencial desenvolvimento de práticas decoloniais no ensino, aprendizagem e formação docente

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho¹

Instituto Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

Resumo: Este artigo trata dos Centros de Línguas e o potencial desses espaços para estimular práticas decoloniais no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, fundamentada na Pedagogia Crítica e na Pedagogia Pós-método, em diálogo com a perspectiva decolonial. Os resultados apontam ações presentes e futuras que podem potencializar a decolonialidade dos espaços formais de ensino e aprendizagem, dos materiais didáticos e da formação docente. Nesse sentido, por meio dos Centros de Línguas, é possível reinventar novos cenários e experiências de aprendizagem que transcendem e transgridem as tradicionais fronteiras da sala de aula e suas configurações pré-definidas, fomentar a criação de materiais didáticos, com abordagens críticas e tópicos ligados à realidade social dos estudantes, e contribuir com a formação docente, com foco no desenvolvimento de uma consciência política, linguística, cultural e social sobre o ensino e aprendizagem de línguas e sua legitimação.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Centros de línguas; Decolonialidade; Formação de professores.

Title: Language Centers and the potential development of decolonial practices in teaching, learning and teacher education

Abstract: This paper deals with Language Centers and the potential of these spaces to stimulate decolonial practices in the process of teaching and learning languages. It is bibliographical and qualitative research based on Critical Pedagogy and Post-method Pedagogy, in dialogue with the decolonial perspective. The results point to present and future actions that can enhance the decoloniality of formal teaching and learning spaces, teaching materials, and teacher education. In this sense, through Language Centers, it is possible to reinvent new scenarios and learning experiences that transcend and transgress the traditional boundaries of the classroom and its pre-defined configurations, encourage the creation of teaching materials, with critical approaches and topics related to the social reality of students, and contribute to teacher education, focusing on the development of political, linguistic, cultural, and social awareness of language teaching and learning and its legitimacy.

Keywords: Language teaching; Language Centers; Decoloniality; Teacher education.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com.

Considerações Iniciais

Os Centros de Línguas/Idiomas, núcleos de línguas ou estruturas congêneres foram criados com o objetivo de democratizar o conhecimento em distintos idiomas, ampliar a participação na mobilidade internacional, contribuir para a formação e atuação profissional, fomentar o processo de internacionalização institucional e oportunizar a conquista de novos espaços, em uma sociedade globalizada, que exige uma comunicação cada vez mais rápida e tecnológica (COELHO, 2018). São vinculados ao poder público, por meio de secretarias estaduais ou municipais de educação ou ainda pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Neste estudo, tenho como objetivo apresentar uma discussão sobre as possibilidades e potencialidades dos Centros de Línguas (doravante CL) para estimular práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, a fim de elucidar a construção de novos sentidos atrelados a esse processo e propiciar uma melhor compreensão das ações e atitudes que podem fomentar a decolonialidade no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas.

Esta pesquisa apresenta como justificativa a necessidade de legitimar novas práticas, considerando a situação precária que assola o sistema público de ensino e a emergência da superação de questões que tangenciam constantemente a herança colonial no ensino de línguas. Com isso, busca-se uma formação com foco no desenvolvimento do pensamento crítico acerca da construção do conhecimento e ênfase na diversidade das relações sócio-históricas e culturais envolvidas nesse processo, no intuito de substituir o caráter tecnicista e utilitário da aprendizagem de línguas.

Cito três dessas questões. A primeira delas faz referência à cultura ao uso da língua-alvo de países hegemônicos, cuja crença do componente do imaginário coletivo é a de que se deve falar com determinado sotaque, propagando o mito do falante nativo a ser imitado. A segunda refere-se à propagação do uso dos materiais didáticos para o ensino de línguas, disponíveis no mercado, que cultuam as variedades culturais e linguísticas hegemônicas. E a terceira tangencia a formação docente, realizada, muitas vezes, por meio de cursos aplicados por entidades estrangeiras que “[...] não levam em consideração o contexto local e as peculiaridades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem onde são aplicados” (PARDO, 2019, p. 212).

Além disso, outros aspectos coexistem para justificar tal estudo, como a necessidade de problematizar o papel dessas práticas no desenvolvimento da criticidade e construção de conhecimentos, na demarcação de identidades no contexto da aquisição de línguas, no fortalecimento da afirmação étnica e cultural e na constituição de resistências e (re)existências para enfrentar os desafios do presente e a incerteza dos futuros possíveis.

Entre os desafios mais recentes vivenciados, destaco, especialmente, a precarização da diversidade linguística, com a perda do espaço do ensino de línguas no contexto educacional brasileiro, devido a ações, como por exemplo, a retirada da língua espanhola da grade curricular, por meio da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Outros fatores também

têm contribuído para ampliar os desafios enfrentados, tais como, a falta de motivação e envolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem, as lacunas entre o material utilizado em sala de aula e as situações reais de comunicação, os mitos, crenças e sentidos negativos sobre a aprendizagem de línguas na escola pública, o despreparo didático e a necessidade de formação docente continuada, o gerenciamento do tempo pedagógico, as dificuldades encontradas na integração das tecnologias, entre outros aspectos não menos importantes (COX; ASSIS-PETERSON, 2007; RIBEIRO, 2013; PONTES; DAVEL, 2016; FRANÇA, 2017; SILVEIRA, 2017; PUCCI, 2018).

Com base nessa problemática, é relevante a realização de novos estudos que possam estimular o “resgate da função social e educacional da língua [...], respeito à diversidade cultural, identitária e linguística” (PONTES; DAVEL, 2016, p. 117), a valorização acerca do lugar do ensino e aprendizagem de línguas e a devida legitimação nas instituições públicas brasileiras. Com isso, faz-se necessária a constante busca pela democratização do ensino de línguas, pela inclusão e equidade, conceitos que devem ser retomados e amplamente discutidos, em direção a ações discursivas e práticas, efetivamente situadas, contextualizadas e sensíveis à realidade.

Com base nessas constatações, apresento uma discussão relacionada à seguinte problemática: De que maneira os Centros de Línguas podem potencializar o processo de ensino, aprendizagem e formação docente, sob uma perspectiva crítica e decolonial? Para essa discussão, reitero a “[...] necessidade de conduzir os estudos da linguagem, com base em uma postura crítica” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 14), com ênfase na Pedagogia Crítica (FREIRE, [1970] 2003) e na Pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006), que dialogam com a perspectiva pós-moderna (LEFFA, 2012) e decolonial (MORENO, 2005; MIGNOLO, 2009; KUMARAVADIVELU, 2014; PARDO, 2019), por seu potencial crítico.

O ensino de línguas orientado pela perspectiva crítica

A Pedagogia Crítica fundamenta esta discussão, voltada para a problematização do ensino e aprendizagem de línguas. Apoiada nos princípios da didática Freiriana, discuto aspectos voltados para a compreensão do papel do CL nesse processo, incluindo reflexões correlatas aos diferentes sentidos da práxis pedagógica, às aprendizagens, ao desenvolvimento da criticidade e ao papel social e político da língua.

Para tanto, são abordados aspectos como o diálogo, a autonomia, a reflexão crítica, as experiências vividas, os interesses e a visão de mundo. A adoção dessa gênese visa uma proposta consubstanciada na materialidade do uso que se faz da língua-alvo, como instrumento de mudança na sociedade que se quer construir e nos projetos de vida pessoais.

Vale ressaltar que os princípios Freirianos não fazem referências diretas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, contudo, é possível resgatar relevantes aportes para essa área do conhecimento, contribuindo para “[...] a releitura e reinvenção do pensamento de Paulo Freire nas políticas e práticas educativas” (ABENSUR; SAUL, 2021, sp).

Atrelada a esses princípios teóricos está a Pedagogia Pós-método, que evidencia o desenvolvimento de práticas como oportunidades de emancipação dos aprendizes e pode auxiliar professores “[...] no processo instituinte de ações emancipatórias num contexto multicultural” (FIGUEIREDO, 2005, p. 1).

Segundo Kumaravadelu (2006, p. 59, tradução minha), pode-se destacar três principais tendências e mudanças perceptíveis nos métodos de ensino de línguas: “(a) do ensino de linguagem comunicativa ao ensino de línguas baseado em tarefas, (b) da pedagogia baseada no método à pedagogia pós-método, e (c) da descoberta sistêmica ao discurso crítico”. Segundo o autor:

Fomos despertados para a necessidade de adotar pedagogias baseadas em métodos mais sensíveis às exigências locais, despertados para a oportunidade oferecida pelas pedagogias pós-método para auxiliar professores em atividade a desenvolver sua própria teoria da prática, despertados para a multiplicidade de identidades dos alunos, despertados para a complexidade de crenças do professor, e despertados para a vitalidade das macroestruturas - social, cultural, política e histórica - que moldam e remodelam as microestruturas de nosso empreendimento pedagógico (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 75, tradução minha).

Na mesma direção, Leffa (2012, p. 402) também aponta três características relacionadas à evolução no processo de ensino e aprendizagem de línguas:

[...] a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre [...], a integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno [...] e a pedagogia dialógica que permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (LEFFA, 2012, p. 402).

Essa evolução mencionada ressalta a necessidade de uma práxis crítica, concebida por meio da constante investigação, problematização da realidade, das experiências e compreensão dos diferentes sentidos, interesses e condições da realidade local e social. Para tanto, busca-se o desenvolvimento de uma prática com devida valorização do contexto, do exercício da autonomia e da dialogicidade, em busca de novas relações, conteúdos, valores, interesses e finalidades articuladas que possam possibilitar a reflexão, as marcas de nossa humanidade e a libertação dos agentes.

Sob essa concepção linguística, destaco uma discussão pautada na organização e fomento de novos cenários e experiências de aprendizagem, por meio de um movimento de (re)invenção, resistência e transgressão de espaços, com foco na (re)significação da função social do ensino de línguas e suas especificidades, de acordo com os contextos locais e globalizados.

Esses movimentos iniciam no diálogo e na tratativa dos conteúdos programáticos e conhecimentos que são trazidos para a sala de aula, conteúdos que não levam em conta as necessidades, particularidades, problemas coletivos, interesses, identidades e as visões que

os sujeitos têm a respeito desses problemas e do mundo que os cerca (FREIRE, [1970] 2003; GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018).

Dessa forma, “[...] o diálogo é autêntico quando os(as) educandos(as), ao perceberem que a sua realidade, o seu contexto de vida coletiva, estão sendo problematizados e exige deles uma resposta tanto no nível da reflexão quanto no nível da ação” (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p. 1131). Para tanto, devem direcionar “[...] seus olhares atentamente para aspectos de sua realidade que haviam passado despercebidos (ou acriticamente percebidos) e que, no entanto, estão presentes em sua situação existencial concreta” (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p. 1123).

Considero importante acrescentar a essa reflexão, a necessidade de uma práxis transformadora, “[...] em favor da transformação social a partir da superação da realidade opressora como condição para a realização da vocação do ser humano para ser mais” (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p. 1110), com vistas à emancipação do estudante que se desenvolve por meio de um “[...] processo em construção, contínuo, fluído, inacabado por natureza [...] que vai se efetivando no caminhar, por meio da trajetória de lutas, desafios e resistências vivenciadas pelos sujeitos” (RIBEIRO, 2013, p. 44).

Essa demanda inclui a preocupação para além da aquisição das habilidades linguísticas, com devido reconhecimento da língua como um instrumento dinâmico e emancipador na vida do estudante, e do ensino como atividade eminentemente política (RAJAGOPALAN, 2009; RIBEIRO, 2013), com desdobramentos políticos e ideológicos que ecoam na problematização do conhecimento e na construção de um diálogo crítico e afirmativo, voltado para o bem-estar comum.

O reconhecimento da importância de uma formação linguística instituída na criticidade, na (re)invenção dos cenários de aprendizagem e na emancipação de estudantes e professores, acompanha esse processo de ensinagem que se quer evidenciar, com foco em novos papéis, em que o professor pode desenvolver uma práxis crítica e reflexiva, possibilitando aos estudantes uma formação crítica, no intuito de superar um ensino instrumental, normativo e prescritivo. Por tal motivo, “[...] são fundamentais a preparação e a sensibilização das pessoas para essa mudança de paradigma que rompe com práticas conservadoras e autoritárias, as quais, em muitos casos, foram as únicas formas anteriores de vivências educacionais” (ABENSUR; SAUL, 2021, sp).

A mudança refere-se à ruptura epistemológica do sistema hegemônico existente e ativação da capacidade agentiva latente, derivando em um conjunto de ações coletivas e baseadas na lógica da decolonialidade, “formulada e implementada por atores locais que conheçam e sejam sensíveis às condições locais” (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 15-16).

Para que esse rompimento se efetive, faz-se necessário (re)pensar criticamente os espaços de formação linguística, sob uma perspectiva decolonial, a fim de admitir a diversidade de conhecimentos, saberes e práticas discursivas que transitam nos espaços educativos, assim como reconhecer e compreender as estruturas desiguais de poder, a hierarquização sociocultural, as relações políticas e econômicas, as hierarquias epistêmicas,

as exclusões raciais e étnicas, as desigualdades de gênero, as divisões de trabalho e as diferentes formas de discriminação e de dominação.

Se quisermos reverter o ensino de línguas e prospectar um novo futuro, será preciso abrir espaços para transgressão das práticas conservadoras e autoritárias, fortemente impactada pelos padrões eurocêntricos e homogêneos, cujo ensinar e aprender uma língua, subjaz, muitas vezes, um mero trabalho técnico e utilitarista.

Nesse contexto é que a discussão e reflexão se nutrem da noção de decolonialidade no ensino de línguas, com devida compreensão da diversidade de saberes e de grupos, das identidades culturais e globais, das relações de poder que se estabelecem constantemente nas crenças do poder hegemônico e da necessidade da desvinculação política e epistêmica dos saberes decoloniais, “[...] passos necessários para imaginar e construir sociedades democráticas, justas e não imperialistas/coloniais” (MIGNOLO, 2009, p. 159).

Dessa forma, gerenciar processos decoloniais no ensino e aprendizagem de línguas significa: dissolver paradigmas, identificar hierarquias visíveis e invisíveis, questionar as desigualdades de poder entre línguas e culturas, romper com a homogeneização cultural e linguística, extinguir a noção de identidades únicas e de sociedade homogênea, combater a marginalização, exclusão social e desnaturalizar as desigualdades, colocando em evidência a compreensão sobre a heterogeneidade humana e a discussão sobre as novas relações sociais, culturais, políticas, econômicas, raciais, étnicas e de gênero.

Acrescento a esses deslocamentos, as ações de questionar as identidades e reconhecer as subjetividades e noções de cultura. Dessa forma:

“Novas” identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Muitos afirmam, com evidente desconforto, que essas novas identidades “ex-cêntricas” passaram não só a ganhar importância nestes tempos pós-modernos, como, mais do que isso, passaram a se constituir no novo centro das atenções. Não há como negar que um outro movimento político e teórico se pôs em ação, e nele as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas. É preciso, no entanto, evitar o reducionismo teórico e político que apenas transforma as margens em um novo centro (LOURO, 2010, p. 42-43, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a adoção de um movimento decolonial, como uma forma de enfrentamento e resistência ao atual cenário de ensinagem de línguas no contexto brasileiro, implica a decolonização do saber, a (re)invenção das práticas, o fomento a novos cenários e experiências de aprendizagem contextualizadas e transfronteiriças, e a construção de epistemes e ontologias consubstanciadas na criticidade, a fim de “[...] viabilizar relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes” (PARDO, 2019, p. 210).

Procedimentos metodológicos

Para que se possa realizar um debate teórico fundamentado sobre o tema, este estudo

conta com uma revisão bibliográfica, com auxílio de duas bases de dados principais, o Google Acadêmico e o Periódicos Capes, com ênfase na seleção de artigos, dissertações, teses e livros que tratam sobre o ensino e aprendizagem de línguas desenvolvido nos CLs de instituições públicas, no contexto brasileiro.

Durante a etapa de organização e preparação dos dados para análise foram adotados alguns procedimentos sistematizados, incluindo a identificação de critérios explícitos e estratégias de busca avançada, construção de uma *string* de busca, seleção de critérios de inclusão dos estudos no *corpus*, tendo em vista o escopo da pesquisa. Esse percurso metodológico teve como objetivo ampliar a confiabilidade no processo de busca, descrição e análise, promover uma seleção menos arbitrária e sujeita às interferências da percepção subjetiva do pesquisador.

A coleta de dados para a pesquisa envolveu buscas realizadas com uso dos seguintes descritores: "Aprendizagem de línguas/idiomas" AND "centros de línguas/idiomas". O *corpus* está composto por doze trabalhos (BARALDI; HASS; ORTALE, 2016; FRANÇA, 2016; DAMASCO; WELLER, 2017; SANTOS, 2017; RODRIGUES, 2018; COELHO; SILVA, 2018; GOMEZ, 2018; SILVA, 2018; COELHO, 2019, 2020; SILVA, 2019; VIVACQUA, 2020), selecionados a partir de quatro critérios de inclusão: a) faz referência à temática sobre os centros de línguas, b) contempla o processo de ensino e aprendizagem de línguas; c) são publicados durante o período de 2016 a 2020, e d) estão completos. Vale destacar que o período contempla o início das publicações relacionadas à temática e o ano anterior à escrita deste artigo.

Os procedimentos teórico-metodológicos ainda envolvem uma pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase na discussão sobre o papel desempenhado pelos CLs no processo de ensino, aprendizagem e formação docente, tomando a Análise de Conteúdo como método, com base em Bardin (2011).

A análise envolveu as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Na pré-análise, foi possível organizar os dados com o objetivo de constituir o *corpus* da pesquisa que foi submetido à descrição analítica. A primeira leitura realizada do material, denominada leitura flutuante, serviu para um reconhecimento das informações que eram relevantes aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011). Essa etapa contou com auxílio do software Sphinx iQ2 para compilação do *corpus* de pesquisa e análise lexical inicial, a partir das frequências.

Todo o material coletado foi analisado em articulação com uma base teórica crítica, à luz dos estudos da Pedagogia Crítica (FREIRE, [1970] 2003), dos pressupostos do ensino crítico (RAJAGOPALAN, 2003; 2006; JALIL; PROCAILO, 2009), da Pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001; 2006), proporcionada pelo movimento da decolonialidade (MORENO, 2005; MIGNOLO, 2009; KUMARAVADIVELU, 2014; PARDO, 2019), visando ao desenvolvimento de pedagogias transgressivas e decoloniais no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A escolha pelo arcabouço teórico adotado neste artigo deve-se ao potencial crítico para a reflexão sobre o processo de ensinagem de línguas e as confluências entre uma

proposta crítica e decolonial, no sentido de contemplar as demandas sociais, as tensões entre igualdade e diferença, assim como vislumbrar a configuração de novas práticas pedagógicas, sob um viés democrático, crítico e decolonial, visando à transformação de situações de injustiça, especialmente, relacionadas às relações étnico-raciais, às identidades culturais e ao multiculturalismo.

Análise e Discussão

A fase inicial de pré-exploração do material e das leituras para a seleção das unidades de análise temática (categorias iniciais) teve como intuito a produção de inferências, a partir dos autores investigados e da problemática. O reagrupamento e a configuração final das categorias foram realizadas a partir de uma categorização progressiva, que abarca um número variável de temas. São apresentadas em 40 categorias iniciais e quatro categorias finais, a saber: Contribuições, Adoção de perspectivas críticas, emancipatórias e decoloniais para o ensino de línguas, Nova construção identitária para o Centro de Línguas e Desafios (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias iniciais e finais

Categorias iniciais	Categorias Finais
Democratização do ensino de línguas	Contribuições
Formação cidadã	
Importância política e econômica	
Possibilidade de acesso ao ensino de línguas	
Espaço de reflexão sobre o contexto social	
Ambiente propício para o ensino de línguas / Espaço físico próprio	
Adequação do número de alunos por sala de aula	
Ampliação da escolarização e de busca por outras culturas	
Alargamento do tempo de estudo de outras línguas	
Oportunidades para os professores atuarem em suas áreas de conhecimento	
Mudança das práticas educativas empreendidas	
Fortalecimento do processo de internacionalização	
Fomento à mobilidade acadêmica	
Acesso a outras culturas contemporâneas e auxílio na inserção no mercado de trabalho	
Promoção do papel social das línguas	
Redução das desigualdades sociais e regionais	
Fomento à ação formativa direcionada aos professores	
Oportunidades de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil	
Fomento à construção de propostas que devem servir para o desenvolvimento da formação linguística crítica	
Promoção de atividades que coloquem em prática a língua em situações significativas de aquisição	
Necessidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos	Nova
Necessidade de incorporação de tópicos ligados à realidade social e relações de poder que cercam a escola	
Ressignificação do material didático, com propostas de caráter mais crítico	
Implementação de diferentes ações educativas no âmbito do ensino, pesquisa e	

extensão na rede federal	construção identitária para o Centro de Línguas
Criação do próprio material didático	
Gama de estratégias de ensino relacionadas à forma de utilização do tempo, do espaço e dos materiais didáticos	
Diversidade linguística	
Participação na construção de identidades na comunidade escolar	
Relação comunidade-universidade	
Constituição de um espaço de observação e pesquisa sobre aprendizagem de línguas	
Construções identitárias entre a língua, a comunidade escolar e os centros de idiomas	
Necessidade de ampliação da divulgação quanto à produção acadêmica e materiais didáticos dos cursos	Desafios
Baixo comprometimento dos alunos	
Falta de compreensão da importância em aprender outras línguas	
Compreensão do papel do CL para além da oferta de cursos de extensão	
Necessidade de enfraquecimento das ideias de que a língua é aprendida para viagens e trabalho	
Pouca disposição dos docentes para realizar algumas das atividades de mudança	
Carência de dotação orçamentária, maior disposição de salas de aula para os cursos, aquisição de novos equipamentos e inclusão de novos servidores	
Escassez de ações efetivas por parte dos órgãos governamentais	
Existência de binarismo em relação a escolas regulares	

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com base nos resultados, retomo a compreensão que estabeleço entre o aporte teórico e a temática aqui abordada, com foco especial ao objeto de pesquisa, o CL. De maneira geral, as categorias mais frequentes ressaltam a importância desse espaço formativo na democratização do ensino de línguas (FRANÇA, 2016; DAMASCO; WELLER, 2017; SILVA, 2018; COELHO, 2019, 2020; VIVACQUA, 2020), no fortalecimento do processo de internacionalização (COELHO; SILVA, 2018; SILVA, 2018; GOMEZ, 2018; COELHO, 2019; 2020; VIVACQUA, 2020) e na efetiva ação formativa direcionada aos professores (FRANÇA, 2016; SILVA, 2018; GOMEZ, 2018; COELHO, 2019, 2020; VIVACQUA, 2020).

No tocante à categoria Contribuições, os autores apontam: a ampliação da escolarização e de busca por outras culturas e um alargamento do tempo de estudo da língua-alvo (DAMASCO; WELLER, 2017), a aprendizagem de outras línguas, além daquela que figura na grade curricular (BARALDI; HASS; ORTALE, 2016; FRANÇA, 2016; DAMASCO; WELLER, 2017; SANTOS, 2017; RODRIGUES, 2018; COELHO; SILVA, 2018), a ampliação das oportunidades de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil (FRANÇA, 2016), a importância política e econômica, a formação cidadã, a ampliação das oportunidades de emprego para os docentes, a inovação por meio das oportunidades de serviços prestados à comunidade, tais como, exames de proficiência, eventos culturais regionais e de formação acadêmica e a produção de materiais de ensino (SILVA, 2018).

Esses aspectos buscam fortalecer o papel das línguas no cenário educacional e proporcionar melhor desempenho na inserção internacional. Considerando que os estudantes podem aprender diferentes línguas (inglês, espanhol, francês, Libras, línguas indígenas, entre outras), de acordo com as demandas locais e regionais, amplia-se a inclusão e a adoção de práticas que visam a promover o multilinguismo e o intercâmbio cultural, por meio do ensino

de línguas.

Outras contribuições são reforçadas por Coelho (2019, pp. 97-98), tais como:

[...] ampliar as oportunidades de construção de conhecimentos; desenvolver a competência comunicativa em diferentes idiomas; potencializar a integração entre os processos de ensino e pesquisa; bem como fomentar a participação de servidores e estudantes, em atividades científicas, culturais e tecnológicas, inerentes à internacionalização.

A categoria seguinte, intitulada “Adoção de perspectivas críticas, emancipatórias e decoloniais para o ensino de línguas” inclui sugestões pautadas na vertente crítica do ensino de línguas, buscando promover atividades significativas de aquisição e propostas que devem servir para o desenvolvimento da formação linguística crítica (RODRIGUES, 2018; SILVA, 2018).

As considerações partem da concepção de língua consubstanciada na estrutura e caminham em direção a uma perspectiva de ensino crítico, contextualizado, significativo, ancorado no contexto sócio-histórico, embasado em processos coletivos e sociais. Com isso, o foco não está na repetição e memorização de regras linguísticas e gramaticais, mas no desenvolvimento do pensamento crítico sobre as aprendizagens, nas possibilidades de uso da língua na comunidade e para além dela, gerando implicações materiais, culturais, linguísticas, sociais e educacionais.

Para tanto, trabalhar com os conteúdos da língua-alvo sob a premissa do ensino crítico, da pedagogia Pós-método e da perspectiva decolonial depende de um “[...] posicionamento crítico que questione as relações entre língua e poder nas quais todos os envolvidos no processo de aprendizagem de línguas atuam” (RODRIGUES, 2018, p.156), visando romper com modelos culturais hegemônicos, instituídos no âmbito da educação de línguas no Brasil, compreender a dinâmica das práticas de linguagem e relações de poder que se acentuam e se repercutem, (re)definir outros lócus enunciativos para as aprendizagens, transgredir fronteiras e problematizar as relações e atitudes frente às línguas.

Isso implica a adoção de propostas que devem servir “[...] para o desenvolvimento da formação linguística crítica de um cidadão capaz de usar a língua de modo a agir sobre o mundo” (SILVA, 2018, p. 283). Dessa forma, “[...] abordagens críticas que retirem do centro das práticas pedagógicas elementos que reforçam vínculos de opressão poderiam engendrar, nos atores da aquisição de línguas, novas formas de se encarar o ensino de idiomas e de ler o mundo” (RODRIGUES, 2018, p. 155).

Nesse sentido, destaco a relevância do papel do professor, do estudante e da própria língua, em um contexto multifacetado e complexo, em que se busca evidenciar a importância da (re)invenção e (re)definição de outros lócus enunciativos para a produção de conhecimento, da problematização das relações e atitudes frente às línguas, da compreensão da dinâmica das práticas de linguagem e das relações de poder, a partir de uma perspectiva crítica, emancipatória e decolonial.

O papel que as línguas assumem, nesse contexto, não se restringe à capacitação do estudante para viagens, mas para o desenvolvimento da criticidade, da compreensão da

efetiva atuação na sociedade, priorizando o uso social da língua e o reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade de culturas, raça e gênero.

Nesse cenário, o CL é apontado como um potencial espaço de resistência, com o qual se pode fomentar novas práticas consubstanciadas pelas dimensões taxonômicas, cognitivas e afetivas, transgredir e transcender as tradicionais fronteiras da sala de aula, (des)construir estereótipos e preconceitos reproduzidos historicamente, assim como fortalecer o âmbito educativo, cultural e institucional.

A relevância desse espaço é evidenciada entre os estudiosos, ao considerarem que ter um espaço físico próprio (GOMEZ, 2018) para o ensino de línguas, com adequação do número de alunos por sala de aula (SANTOS, 2017) é “ideal para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico” (RODRIGUES, 2018, p. 114), auxiliando na aquisição de aprendizagens e possibilitando uma evolução na qualidade (SANTOS, 2017).

Nessa categoria, também foram incluídas temáticas relacionadas à ressignificação do material didático usado no CL (RODRIGUES, 2018; SILVA, 2019; VIVACQUA, 2020). Isso implica refletir sobre alguns aspectos fundamentais. O primeiro deles leva em conta o fato de que o material didático, além de apresentar, muitas vezes, um problema devido ao seu custo, sua compra e adoção evidenciam uma tarefa ideológica da qual livros criados por países de centro se ocupam (RODRIGUES, 2018). O segundo ponto diz respeito ao fato de que os materiais didáticos não “[...] consideram a diversidade e a multiplicidade de epistemologias, culturas e povos falantes [...]” (PARDO, 2019, p. 212).

Agrega-se a essa reflexão, a necessidade de um posicionamento crítico por parte do professor, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento das habilidades críticas de seus estudantes e promover leituras questionadoras relacionadas a esses materiais, com o intuito de deslocar e descentrar sentidos, a fim de que os estudantes possam desnaturalizar “[...] quanto ao que pensam, ao que dizem, ao que veem, ao que sentem, ao que fazem”, para ir “[...] além do que é dado como uma realidade acabada e externa ao sujeito” (DUBOC, 2018, p. 21).

Dessa forma, é possível problematizar as verdades que são abordadas nos materiais didáticos e outras atividades que são realizadas durante o processo, com um “[...] olhar para a aprendizagem como uma resposta ao que é outro ou diferente, ao que nos desafia, irrita e perturba, e não como a aquisição de algo que queremos possuir” (BIESTA, 2005, p. 62).

Assim, sob ótica da criticidade e da emancipação, deve-se ampliar a ressignificação do material didático, a fim de incorporar mais elementos socialmente críticos e ampliar o espectro de formas como a língua-alvo pode contribuir para a formação dos estudantes (RODRIGUES, 2018), com “[...] tópicos ligados à realidade social e relações de poder que cercam a escola” (RODRIGUES, 2018, p. 156). Essa proposta ecoa um movimento de mudança das práticas educativas empreendidas (GOMEZ, 2018), a fim de promover a formação de cidadãos e profissionais críticos (VIVACQUA, 2020).

Essa ressignificação pode ser realizada a partir da perspectiva das brechas/frestas que surgem nos materiais didáticos. De acordo com Benedini (2020), o livro didático pode ser

considerado um importante instrumento de ensino que propicia tais brechas, podendo utilizar-se das oportunidades para problematizar conteúdos que são trabalhados na língua-alvo.

A partir dessas brechas, o professor pode elucidar atitudes que permitem problematizar diferentes questões “[...] que emergem dos dizeres ou fazeres dos alunos, do livro didático, das notícias da mídia, dos acontecimentos na cidade ou no bairro, enfim, de todo e qualquer evento ou experiência do entorno escolar” (DUBOC, 2015, p.8).

Com base nessa proposta, pode-se pedir aos estudantes que

[...] tracem paralelos entre o mundo que parece ser construído dentro do material didático e o meio social onde vivem, quais grupos sociais parecem ser incluídos e excluídos nas representações que encontram, a quais finalidades os apagamentos que identificam podem seguir e quais identidades parecem ser privilegiadas no livro didático e em suas vidas (RODRIGUES, 2018, p. 157).

Esse conceito de brechas também pode ser (re)pensado a partir da sala de aula, que muitas vezes, é tomada como único espaço de aprendizagem. Projetar o uso de outros espaços formativos também é uma ação que se dá pelas brechas, com foco em outras possibilidades de ambientes e recursos disponíveis. Essas frestas emergem da ausência de resultados eficazes de aprendizagem em sala de aula. Trata-se, portanto, de transgredir esses espaços, no sentido de ir além, ressaltando um *continuum* de aprendizagens, que também pode transgredir os muros da escola e concretizar-se com auxílio das tecnologias digitais, aulas e cursos na modalidade a distância, itinerários formativos, entre outras iniciativas que podem ampliar as oportunidades pedagógicas e as experiências de aprendizagem, em contextos formais e não-formais de ensino.

Ensaaiar os traços de um novo futuro para o ensino e aprendizagem de línguas, de natureza crítica, emancipatória e decolonial vai exigir uma nova postura reflexiva, consciente e crítica, de pertencimento, resistência e reivindicação pelo direito a aprender outras línguas, conhecer outras culturas e constituir-se como sujeitos críticos, reflexivos, emancipados e engajados, como agentes de possíveis mudanças para o século XXI.

Isso implica um processo dinâmico de diluição de fronteiras, de tomada de consciência da importância da diversidade linguística e cultural como instrumento emancipador, tendo em vista a expansão de novos modos de aprender e ensinar, com o devido compromisso ético-social.

No intuito de alcançar tais mudanças, destaco na próxima categoria, denominada “Nova construção identitária para o Centro de Línguas”, um conjunto de aspectos e atitudes que visam a potencializar a decolonialidade dos espaços formativos, da formação docente e dos materiais didáticos, desde uma perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica.

Essa composição temática leva em conta a gama de ações educativas que o CL já implementa no âmbito do ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento de materiais didáticos e formação docente (FRANÇA, 2016; SILVA, 2018; GOMEZ, 2018; COELHO, 2019; 2020; VIVACQUA, 2020). Somam-se a essas ações, o uso desse lócus como espaço de observação,

pesquisa, implementação de propostas e validação de produtos e processos educacionais relacionados ao ensino de línguas (SILVA, 2018, COELHO, 2019; 2020; VIVACQUA, 2020), “[...] conferindo ao centro lugar fértil de discussão teórica” (VIVACQUA, 2020, p. 10).

Considerando os estudos avaliados, destacam-se a criação do próprio material didático e a formação docente, que pode ser potencializada por meio do CL. No tocante aos materiais didáticos, Silva (2019, p. 110) afirma que a criação do próprio material é capaz de “[...] possibilitar uma aproximação da realidade do aluno, trazendo para a sala de aula questões que geralmente não são abordadas [...]”, podendo incorporar às aulas, tópicos ligados à realidade social e relações de poder que cercam a escola (RODRIGUES, 2018).

Nessa perspectiva, é necessário buscar “[...] o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo” (SIQUEIRA, 2018, p. 208).

No tocante à formação docente, faz-se necessário o

[...] desenvolvimento do olhar crítico do professor a fim de analisar de que maneira aspectos políticos, linguísticos e culturais estão atrelados a concepções de ensino de língua e como essas perspectivas e ideologias estão representadas nos materiais didáticos, nas políticas educacionais e nas visões de sociedade que se almeja construir embutidas em tais discursos [...] (PARDO, 2019, p.213).

Nesse contexto, deve-se compreender a formação docente como “[...] tarefa política que permite desenvolver o questionamento, o pensamento crítico, o respeito à diversidade epistemológica, linguística, cultural, social, étnica, racial e de gênero, e para a construção do conhecimento corporificado” (PARDO, 2019, p. 203).

Outras temáticas que integram essa categoria dizem respeito à composição identitária significativa do CL, à (des)construção de identidades na comunidade escolar e à relação comunidade-universidade, demonstrando o potencial do CL na reconstrução de uma relação fundamental entre esses espaços formativos e a sociedade (GOMEZ, 2018; COELHO; SILVA, 2018). Essa dinâmica evidencia a importância do ensino público e o papel das instituições no processo de educação linguística.

Considerando a equidade, a inclusão, a democratização e o acesso às línguas como pilares fundamentais das instituições de ensino, o CL também se caracteriza como “[...]o elo entre uma comunidade economicamente carente e um aprendizado de línguas que, em sua fala, talvez não aconteceria não fosse por sua existência” (RODRIGUES, 2018, p. 99).

A última categoria a ser discutida reflete os desafios e as limitações apontadas na literatura, com relação às ações que ocorrem no CL, a saber: carência de dotação orçamentária, maior disposição de estrutura física, aquisição de novos equipamentos e inclusão de novos servidores (GOMEZ, 2018), pouca disposição dos docentes para realizar algumas das atividades de mudança e a escassez de ações efetivas por parte dos órgãos governamentais (SANTOS, 2017).

Outros desafios a serem apontados envolvem estereótipos relacionados ao CL como

lócus de oferta de cursos de extensão, dissociado das práticas de ensino e pesquisa (COELHO; SILVA, 2018) e a necessidade de ampliação da divulgação quanto à produção acadêmica realizada (GOMEZ, 2018; COELHO; SILVA, 2018).

Com base no exposto, não posso deixar de ressaltar o reconhecimento pelo mérito desse lócus no desenvolvimento das ações de caráter extensionista e seu efetivo papel social. Contudo, os resultados evidenciados até aqui demonstram a caracterização do CL como um condutor de múltiplas possibilidades e a necessidade de uma ruptura e transgressão da lógica que vincula unicamente os CLs à oferta de cursos livres para a comunidade externa.

Ainda com relação à essa categoria, a falta de compreensão sobre a importância do aprendizado de línguas e de comprometimento dos estudantes também são mencionados. Para tanto, considero a emergência de um amplo debate e desenvolvimento de políticas e ações educativas que possam legitimar o papel da língua e seu lugar na instituição escolar. Isso se constitui no reconhecimento da realidade multicultural, relevância de outras culturas e abertura para o mundo. Um verdadeiro eco de resistência e (re)existência diante dos constantes desafios e das possibilidades para ensinar e aprender línguas na escola pública.

São concepções que vão de encontro com um ensino de línguas atualmente consolidado no âmbito das relações acadêmicas, comerciais e industriais, de preparação para o mercado de trabalho, para os negócios ou para viagens internacionais e intercâmbios, numa perspectiva meramente utilitária e reducionista da língua. Para tanto, é necessário compreender o papel da língua, não como veículo, mas “[...] como um núcleo que concentra vários elementos de expressão do indivíduo: alguém que pertence a um grupo significativo. Assim, pensar o ensino/aprendizagem de línguas assume-se, atualmente, como uma circunstância, mais que uma necessidade” (CARIANO, 2014, p. 9).

Também se faz indispensável, refletir sobre o fato de que a aprendizagem de línguas transcende os espaços e/ou os currículos, devido a sua presença no âmbito local e no cenário internacional, sua demarcação no mundo globalizado em que vivemos e suas contribuições acadêmica, técnica e científica, assim como sua expressiva presença na Internet, nas diferentes situações comunicativas virtuais. Por tal motivo, destacam-se as vantagens dessa aprendizagem como um aporte para o estudante e sua formação cidadã, de tal forma que tenha “[...] diante de si um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação” (CARIANO, 2014, p. 9-11).

Nessa perspectiva, defendo “[...] a necessidade de repensar a noção de currículo à luz das novas ontologias e epistemologias da pós-modernidade” (DUBOC, 2013, p.58), com o intuito de responder de maneira eficaz as demandas crescentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela incerteza e pela instabilidade de questões relacionadas à diversidade social, cultural, linguística, étnica e de gênero.

Cabe ainda ressaltar que não tenho como intuito perpetuar a oposição dicotômica entre a visão tradicional de ensino, intimamente ligada a aspectos linguísticos e gramaticais e o ensino contemporâneo e pós-moderno, pautado na perspectiva crítica e libertadora. O processo de ensino e aprendizagem, considerado complexo e multifacetado, não se consolida

por uma ou outra perspectiva, mas pela integração de múltiplos fatores. Assim, de maneira coerente, equilibrada e contextualizada, busca-se a construção de um currículo de línguas que engloba a aquisição de saberes, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de valores que permitam a interação social, a ampliação e compartilhamento de conhecimentos, as reflexões e (auto)percepção pessoal, em diferentes situações em que o “conhecimento da língua vai ser posto à prova” (RAJAGOPALAN, 2013, p.157).

Desde esse ponto de vista, “Língua é Conhecimento, que é socialmente construído” (RAHIMI; SAJED, 2014, p. 42) e deve ser concebida como um direito a ser assegurado. Nessa perspectiva, as práticas que são realizadas nas instituições, com auxílio dos CLs, podem estimular novos espaços complementares para diferentes experiências humanas e socioculturais, desenvolvidas por meio da língua, em busca de uma formação linguística integral, em que os estudantes possam desenvolver a autonomia, o protagonismo, em detrimento da letargia, estagnação e passividade.

Outro resultado sobre o CL que merece reflexão refere-se a um binarismo, mencionado por Rodrigues (2018, p. 156), em relação às escolas regulares. O autor destaca que o trabalho realizado no CL é considerado mais efetivo, devido ao uso de recursos multimídia, turmas menores e material importado, “[...] algumas das exigências propagadas como garantidoras de sucesso na aquisição de línguas [...]”.

O que esse posicionamento parece esconder, porém, pode ser uma identidade profissional mais valorizada que se vale da cultura nacional de desvalorização do ensino de línguas nas escolas regulares e do prestígio que cursos de idioma adquiriram com a falta de políticas públicas a favor do ensino de línguas na escola regular no país (RODRIGUES, 2018, p. 156).

No cenário apresentado, muitas vezes, reforça-se a cultura de que na escola regular não se aprende línguas. De maneira geral, esse contexto é marcado por discursos dicotômicos de que “a escola de línguas é, pois, significada como um cenário de sucesso: lugar de métodos que “realmente” funcionam, de alunos que “realmente” estudam [...]. Na escola pública [...] falta tudo. O cenário é de malogro [...]” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10).

Apesar do levante da resistência e luta constante pela valorização e inserção das línguas como parte integrante do currículo escolar, não podemos esquecer que necessitamos de ações imediatas, devido à atual descurricularização do espanhol, tendo em vista a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que revogou a obrigatoriedade da oferta do idioma, assim como a constante redução da carga horária de língua inglesa em diferentes instituições, devido à atualização das matrizes curriculares para a inclusão de disciplinas técnicas.

Esse processo de desqualificação do inglês e do espanhol, no contexto brasileiro, evidencia a necessidade de historicizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, revisitando o contexto sócio-histórico, as implicações e desafios surgidos em diferentes períodos. Essa trajetória é marcada constantemente por questões como a queda gradual do prestígio das línguas nas instituições públicas, o enfrentamento referente à

redução da carga horária na oferta dos idiomas, a superficialidade e a negação da relevância social da aprendizagem de línguas, a imposição de um caráter utilitarista de ensinar e aprender e, muitas vezes, a manutenção da lógica da colonialidade que permeia o cotidiano escolar, evidenciando práticas e discursos hegemônicos e de padrão eurocêntrico.

Esse processo também é marcado pelas legislações (Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular), que de certa maneira, subjagam política e ideologicamente o cumprimento de um conjunto de diretrizes e determinações legais impostas à organização curricular, sem levar em conta as interferências dos fatores sociais, a constituição identitária, as exigências locais e a complexidade do contexto sócio-histórico-cultural.

Sendo assim, entre as ações possíveis, de acordo com a discussão posta, resalto a emergência em compreender o potencial institucional do ensino e aprendizagem de línguas e os prováveis cenários e experiências de aprendizagem que podem emergir com o uso do CL, considerando que esse lócus formativo é constituído, muitas vezes, por laboratórios que se integram ao desenho curricular das instituições escolares e podem complementar os contextos formais de aprendizagem da língua-alvo, de maneira integrada, como uma extensão da sala de aula, assim como, os laboratórios de informática e/ou de química são considerados parte integrada e complementar, em seus respectivos cursos.

Tecendo algumas considerações finais

Este estudo evidenciou o papel estratégico e político dos CLs para potencializar a decolonialidade dos espaços formais de aprendizagem, dos materiais didáticos e da formação docente, desde uma perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica. De maneira geral, entre as principais ações realizadas e enfoques epistêmicos futuros que podem ser desenvolvidos nesses espaços formativos, destacam-se a abertura a novos cenários e experiências de aprendizagem, que transcendem e transgridem as tradicionais fronteiras da sala de aula e suas configurações pré-definidas, a criação de materiais didáticos com abordagens críticas e tópicos ligados à realidade social, e a formação docente, com foco no desenvolvimento de uma consciência política, linguística, cultural e social sobre o ensino e aprendizagem de línguas e sua legitimação.

A discussão demonstrou possibilidades metodológicas materializadas em formato de ações políticas educacionais e atitudes que ecoam diferentes importâncias atribuídas ao CL no processo de formação (discente/docente), no fomento à internacionalização e mobilidade acadêmica, na democratização da oferta, ampliação das oportunidades e acesso, visando contribuir para o contexto escolar público brasileiro.

Em virtude do exposto, considero importante ressaltar que se trata de uma agenda desafiadora que inclui mudanças justificáveis, por meio de rupturas de “estruturas com as quais interpretamos”. Para isso, “[...] construir outros imaginários pedagógicos nos parece depender de deslocamentos do que se encontra sedimentado” (MATHEUS; LOPES, 2014, p.

353), e esses deslocamentos nos permitem evidenciar possibilidades que se apresentam como cenários educativos que podem ser coordenados e complementares à sala de aula, como extensões possíveis.

Consiste, portanto, em consolidar novos cenários e experiências de aprendizagem sob uma perspectiva crítica, emancipatória e decolonial, considerando uma proposta diferenciada de ensino da língua, cuja produção e circulação devem ser mais próximas das realidades locais e regionais, com devido questionamento sobre as identidades e funções que lhes são atribuídas. Sob a luz de tais relações, busca-se uma dinâmica multifacetada, contemplando em conjunto o desenvolvimento das habilidades linguísticas, reflexivas e críticas, em prol da (trans)formação de identidades, subjetividades e práticas.

Essa proposta implica desafiar-se, já que não se trata apenas de ensinar ou aprender a língua, mas fomentar a promoção de identidades autônomas, apontar possibilidades de existir, resistir, permear por outras perspectivas geopolíticas e culturais, romper com a lógica da inércia, estimular toda forma de resistência e luta, estabelecer novos diálogos com ideias heterogêneas, romper com as estruturas hegemônicas, agenciar no mundo, questionar, desarticular e desnaturalizar a questão arbitrária do currículo de línguas, cuja única língua a ser aprendida é o inglês, (des)habitar a colonialidade, (auto)realizar-se com a língua e buscar a devida valorização para o repertório linguístico a ser adquirido e potencializado nas instituições de ensino.

Para essa nova agenda, faz-se necessário o engajamento colaborativo pela educação pública, gratuita e de qualidade, fomento aos processos de resistência, (re)invenção, criatividade, autorreflexão das práticas e transgressão de ideias e espaços, preocupando-se com o presente e o futuro do ensino de línguas, simultaneamente.

Nessa perspectiva, espero que essa discussão possa contribuir para novos debates na área, bem como motivar os professores a (re)pensar sobre o atual paradigma e a necessidade de empreender mudanças no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de auxiliar os estudantes para que possam intervir em suas realidades por meio da língua. Essa perspectiva forja, portanto, um processo no qual as práticas que demonstram eficácia devem ter continuidade e “o êxito duradouro desse tipo de processo demanda reflexão, planejamento e avaliação constantes” (SANTOS, 2017, p. 7).

Considerando a discussão realizada, assim como Rodrigues (2018, p. 92), também “acredito que pode haver outros benefícios resultantes do diálogo entre as práticas dos Centros de Línguas e as das escolas regulares [...]” e que tais dimensões necessitam ser exploradas. Para tanto, destaco a necessidade de pesquisas futuras e o planejamento de ações voltadas para o desenvolvimento de novas práticas, especialmente justificadas, devido à incidência de poucas investigações no cenário brasileiro que tratam sobre a temática e repercussão das experiências e iniciativas desenvolvidas nos CLs.

Estudos vindouros podem destacar os diferentes papéis desempenhados pelo CL, “[...] entre eles a caracterização do papel social desses espaços formativos” (COELHO, 2020, p. 2081), e seu efetivo lugar nas instituições de ensino, as relações e o impacto na sociedade.

Vale ainda destacar que as reflexões aqui delineadas não são respostas prontas e acabadas. São movimentos teóricos que não têm como objetivo negar o que já realizamos, mas provocar novas reflexões que envolvem teorizar, ressignificar, (re)(des)construir, desnaturalizar, (trans)formar e fazer emergir novas possibilidades, cujos deslocamentos podem ser utilizados para (re)pensar um novo currículo de línguas, projetar mudanças para além das matrizes institucionalizadas, por meio de novas práticas.

Essas transformações podem permitir que o ensino e aprendizagem de línguas se torne um contexto de socialização, de respeito à diversidade, cujo exercício deve consolidar-se com devido equilíbrio, “[...] garantido sem, contudo, colidir com os direitos e as garantias dos demais, de modo a que possa ser exercida e respeitada a liberdade de cada um. Com o cuidado de não colocar no centro quem está à margem e colocar à margem quem está no centro” (BRITO; SILVA; SALES, 2016, p. 11).

Nesse contexto, reflexões, posturas e deslocamentos não dependem unicamente da legislação vigente, de documentos ou de dotação orçamentária disponível, mas do engajamento coletivo, da (re)invenção e transgressão de espaços e experiências de aprendizagem, conteúdos e formação. Somam-se a esses fatores, a necessidade do desenvolvimento de projetos, pesquisas científicas e ações educacionais plurilíngues, do reconhecimento do ensino e aprendizagem de línguas como uma das prioridades das instituições e da constituição de políticas linguísticas institucionais, focadas em uma formação de natureza crítica e decolonial.

Com isso, para encerrar esse item infindável, espero que as reflexões aqui elucidadas possam contribuir para “fortalecer a análise crítica, a partir do olhar para o que está ocorrendo nos sistemas de ensino, de desvelar as incoerências e os equívocos e de buscar aliados na luta por uma educação democrática e emancipatória” (SAUL, 2015, p. 1310). Sendo assim, nas expressivas palavras de Belchior, é importante reconhecer que alguns métodos e práticas são como “uma roupa que não nos serve mais” e, portanto, as mudanças e as renovações são inevitáveis.

Referências

- ABENSUR, P. L. D.; SAUL, A. M. Princípios da Didática Freireana: subsídios para uma prática didático-pedagógica na educação superior. *Revista Educação*, v. 46, p. 1–26, 2021.
- BARALDI, L. D., HASS, J.; ORTALE, F. Do projeto “Italianando a San Paolo” ao mapeamento do curso de Italiano nos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do Estado de São Paulo: problemas, desdobramentos e propostas de ação. *Revista De Italianística*, v. 32, p. 16-36, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENEDINI, L. C. A. O. A formação do leitor crítico na aula de espanhol: a atitude curricular diante das brechas do livro didático. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 1, p. 491-509, 2020.
- BIESTA, G. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, v. 25, p. 54-66, 2005.

BRITO, E. M. C.; SILVA, M. P.; SALES, L. S. Diversidade sexual na escola: discursividades em relatos de docentes. *Anais... II CINTED*, 2016, p. 1-12.

CARIANO, S. C. S. *O.O Ensino do Português e do Espanhol como Línguas Estrangeiras: análise de Contextos de Aprendizagem e Criação de Materiais Didáticos*. Universidade da Beira Interior, Artes e Letras, Covilhã, 2014. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5662/1/3450_6885.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

COELHO, I. M. W. S. A construção identitária do Centro de Idiomas do IFAM/CMC e suas múltiplas funções. *Anais...*, II Congresso Nacional de Ensino-Aprendizagem de Línguas, Linguística e Literaturas e III Jornada de Letras do IFSP, Avaré, 2020, p. 2079-2092.

COELHO, I. M. W. S. Centro de idiomas do Ifam: contribuições e perspectivas para o ensino de línguas, pesquisa e extensão na rede federal. In: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L.; RIBEIRO, E. A. W. (Org.). *Os "Nós" que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais – Ifs*. Instituto Federal Catarinense, Santa Catarina, p. 97- 107, 2019.

COELHO, I. M. W. S.; SILVA, R. C. As centrais de línguas como estratégia no processo de internacionalização: um panorama do cenário atual na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: COELHO, I. M. W. S. *A institucionalização dos centros de línguas na rede federal: desafios e boas práticas*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 25-46.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

DAMASCO, D. G. B.; WELLER, W. Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal: Uma experiência singular no Brasil. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 43-53, 2017.

DUBOC, A. P. Teaching with an Attitude: Finding Ways to the Conundrum of a Postmodern Curriculum. *Creative Education*, v. 4, p. 58-65, 2013.

DUBOC, A. P. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo como ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24.

FRANÇA, M. *Da política de criação à política em ação: uma análise da oferta de ações formativas pelo centro de estudos de línguas de Rio Branco – Acre*. Tese. 207 f. Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Área de Concentração em Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003.

GERVAI, S. M. S. Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira. *Revista Intercâmbio*, v. XXXVII: São Paulo, p. 184-194, 2018.

GIOVEDI, V. M.; SILVA, I. M.; AMARAL, D. M. A didática que emerge da Pedagogia do

Oprimido. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 16, v. 4, p. 1110-1141, 2018.

GOMEZ, S. R. M. *Gestão universitária e qualidade na extensão: institucionalização de cursos de línguas estrangeiras na UFSM*. Dissertação de mestrado. 160 f. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *IX Congresso Nacional de Educação, Paraná*, 2009, p. 774-784.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a post method pedagogy. *Tesol Quarterly*, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 0, n. 0, p. 1-20, 2014.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: CL, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ ALAB, 2005. p. 203-218.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 41-52, 2010.

MATHEUS; D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MIGNOLO, W. Epistemic Desobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, V. 26(7-8), 2009, p. 159-181.

MORENO, A. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur, CLACSO, p. 88-94, 2005.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

PONTES, V. F.; DAVEL, M. A. N. O inglês na educação básica: um desafio para o professor. *Revista X*, v. 1, p. 102-117, 2016.

RAHIMI, A.; SAJED, M. A. The Interplay between Critical Pedagogy and Critical Thinking: Theoretical ties and practicalities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 136, p. 41–45, 2014.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: Resistências e expansões*. 2. ed. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2009. p. 15-24.

RIBEIRO, S. A. *Ensino crítico de inglês na escola pública: para além dos muros da escola*. Tese de doutorado. 191 f. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RODRIGUES, R. O. *Marcas identitárias da língua inglesa em um centro interescolar de línguas do Distrito Federal*. 178 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, J. J. *A qualidade e a qualificação no ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem-PR): um estudo de caso*. Tese de doutorado. 334 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, 2015.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, 2018, p. 201- 212.

SILVA, R. C. As importâncias dos centros de línguas no e para o Brasil. In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. *A institucionalização dos centros de línguas na rede federal: desafios e boas práticas*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 277-310.

SILVA, J. C. P. Era uma vez um livro: materiais didáticos autorais mediados pela multimodalidade em um Centro de Línguas. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVEIRA, D. M. Reflexões sobre o ensino de língua inglesa no Brasil. *XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis*, 2017.

VIVACQUA, M. V. G. O papel do Centro de Ensino de Línguas na UNICAMP. SILVA, R. C.; Degache, C. (Ed.). *II Congresso Internacional DIPROling2019: Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores. Anais...* Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Campinas, 2020, p. 1-11.

Recebido em: 19/01/2022.

Aceito em: 11/06/2022.