

Pedagogia engajada em um sistema de autoria aberto para o ensino de línguas

Carolina Fernandes Alves¹

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil

Resumo: A adoção de uma perspectiva decolonial de educação implica, entre outros aspectos, que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas profissionais, o que inclui a elaboração dos recursos didáticos de sua autoria. O objetivo deste trabalho é demonstrar como atividades elaboradas por professores em um sistema de autoria *online* para o ensino de línguas estão alinhadas ao pensamento decolonial e à perspectiva crítica do ensino de línguas e, por isso, caracterizam-se como uma pedagogia engajada. Neste artigo, descrevo duas atividades com base no marco analítico utilizado por Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021). A principal conclusão é que elas são de exemplos possíveis para professores de línguas desenvolverem uma atitude decolonial (DUBOC, 2012) nos recursos didáticos de sua autoria.

Palavras-chave: Decolonialidade; Linguística Aplicada Crítica; Pedagogia Engajada; Competência Simbólica.

Title: Engaged pedagogy in an open authorship system for language teaching

Abstract: The adoption of a decolonial perspective of education implies, among other aspects, that teachers reflect critically on their professional practices, which includes the elaboration of didactic resources of their own. The objective of this work is to demonstrate how activities developed by teachers in an online authoring system for language teaching are aligned with decolonial thinking and the critical perspective of language teaching and, therefore, are characterized as an engaged pedagogy. In this article, I describe two activities based on the analytical framework used by Beviláqua, Vetromille-Castro and Leffa (2021). The main conclusion is that they are possible examples for language teachers to develop a decolonial attitude (DUBOC, 2012) in the didactic resources of their authorship.

Keywords: Decoloniality; Critical Applied Linguistics; Engaged Pedagogy. Symbolic Competence.

¹ Professora de espanhol do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Letras (UFPEL). Orcid: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5009-4442](https://orcid.org/0000-0002-5009-4442). E-mail: carolespanhol@gmail.com

Introdução

A construção do que se entende por modernidade está ancorada em nós históricos que constituíram hierarquias entre povos europeus e não europeus. Tais hierarquias se aprofundaram sobretudo a partir do processo de colonização das Américas, de modo que é possível dizer que a modernidade está alicerçada na colonialidade (LANDER, 2000; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2000; WALSH, 2017).

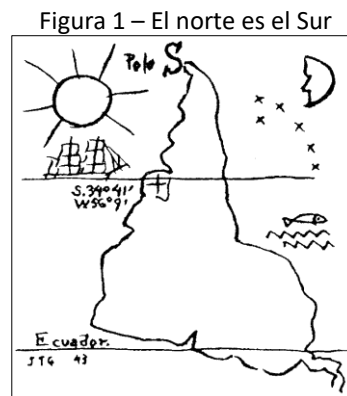
Essa é a base do que se conhece como pensamento decolonial, uma forma de pensar e agir cuja origem é a América Latina e que, desde as primeiras décadas do século XX, tem ganhado cada vez mais visibilidade ao propor a revisão dos processos históricos constitutivos da modernidade/colonialidade. Um dos elementos que fazem parte dessa revisão é o papel que as instituições de ensino desempenharam na consolidação da matriz colonial de poder (QUIJANO, 2000), num movimento de assimilação de outras formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, uma leitura decolonial da Educação busca resgatar epistemologias não europeias como opções decoloniais de transformação social. Tal postura requer dos professores uma atitude decolonial em relação ao currículo (DUBOC, 2012), o que passa por uma profunda reflexão crítica sobre suas próprias práticas profissionais, incluindo a concepção e a elaboração dos recursos didáticos de sua autoria, uma vez que são meios potentes de concretização dessa atitude decolonial e, por isso, são foco da análise proposta neste estudo.

Neste artigo, proponho a articulação entre os conceitos de decolonialidade e pedagogias decoloniais (LANDER, 2000; MIGNOLO, 2017; MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017; QUIJANO, 2000; WALSH, 2017), Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; 2003; RAJAGOPALAN, 2003), Competência Simbólica (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021; KRAMSCH, 2006; 2020;) e Pedagogia Engajada (hooks, 2017; 2020). O objetivo é demonstrar como atividades elaboradas em um sistema de autoria online para o ensino de línguas estão alinhadas ao pensamento decolonial e à perspectiva crítica do ensino de línguas e, por isso, caracterizam-se como uma pedagogia engajada. Para isso, foram selecionadas no sistema Ensino de Línguas Online (ELO) duas atividades elaboradas por professores cujo trabalho desenvolvido em seus respectivos contextos de atuação está comprometido com o ensino crítico de línguas. A descrição dessas atividades articulou os conceitos anteriormente mencionados e pautou-se no marco analítico utilizado por Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021). A principal conclusão é que elas são referências possíveis para professores de línguas desenvolverem uma atitude decolonial (DUBOC, 2012) por meio do exercício de uma autoria de recursos didáticos engajada com os princípios da decolonialidade.

Nuestro norte es el Sur

Em 1944, o artista uruguaio Joaquín Torres García publica *Universalismo constructivo: contribución a la unificación del arte y la cultura de América*, uma vasta coletânea de

conferências realizadas por ele em Montevideu entre os anos 1934 e 1943 em defesa de uma *Escuela del Sur*. Seu objetivo era defender a emancipação do movimento artístico latino-americano das influências colonialistas norte-americana e europeia por meio do resgate e da valorização dos povos originários como forma de traçar novos rumos para a arte do continente sul-americano, mais conectados às suas origens (GOMES, 2016). Nessa obra está o conhecido desenho que inverte a representação cartográfica padrão da América do Sul, bem como a célebre frase “nuestro norte es el Sur”:



Fonte: Torres García (1944)

A América invertida de Torres García ilustra um processo intenso de “revisão da constituição histórica da modernidade e de suas transformações na América Latina” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 3) que adquiriu grande força no século XX, sobretudo em suas últimas décadas, não só nas artes, mas também em outras áreas, especialmente das Ciências Sociais latino-americanas, onde surgiram abordagens conhecidas como *decoloniais*, uma vez que propõem, assim como fez Torres García, redimensionar a perspectiva histórica desde a qual compreender a colonização das Américas. Segundo Pablo Quintero, Patricia Figueira e Paz Concha Elizalde (2019), tais estudos ganharam mais coesão a partir do trabalho do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), que propôs o conceito de colonialidade do poder para designar a base através da qual foi construída a narrativa de fundação e desenvolvimento da sociedade capitalista moderna.

Para Quijano (2000), existe um padrão de poder baseado na colonialidade que estrutura historicamente as relações sociais, culturais e econômicas da modernidade, a qual denomina Padrão Colonial de Poder, ou também Matriz Colonial de Poder (MCP), terminologia adotada por Walter Mignolo (2017), semiólogo argentino e outro grande pensador decolonial. De modo geral, entende-se a MCP como mecanismo estruturante da modernidade cujo ponto de origem foi a Europa do século XVI e a criação de uma narrativa universal sobre a civilização ocidental que celebra suas conquistas por meio da invisibilização e subalternização dos povos colonizados primeiramente dentro da própria Europa e, posteriormente, na América Latina (LANDER, 2000; MIGNOLO, 2017), configurando-se, segundo propõe Mignolo (2017), como o lado mais escuro da modernidade. Conforme explica o sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2000),

Esta es una construcción *eurocéntrica*, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento *anterior* del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad (LANDER, 2000, p. 23-24).

A dita *conquista do Novo Mundo*, portanto, esteve completamente impregnada por um discurso salvacionista baseado na diferenciação racial e patriarcal do conhecimento e num modelo civilizatório estruturado pelo controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade dos povos colonizados (LANDER, 2000; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2000, WALSH, 2017):

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (QUIJANO, 2000, p. 202).

Essa narrativa universal baseada na naturalização das relações de dominação e poder é o que estrutura a sociedade ocidental ainda hoje, não obstante venha sendo altamente contestada por contradiscursos e *práxis* decoloniais, uma vez que “la comprensión decolonial de la colonialidad nos conduce a la búsqueda de procesos de desenganche y liberación” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 493), isto é, para pensar e agir decolonialmente é necessário compreender como opera a lógica colonial através da MCP, questionando “las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social [...]” (LANDER, 2000, p. 12). A esse respeito, entendo que a Educação tem um papel extremamente relevante e potencialmente transformador, aspecto de que trato na sessão a seguir.

Pedagogias decoloniais e formação docente

Historicamente as instituições educativas tiveram papel central na consolidação da MCP ao tornarem-se meios de difusão da narrativa eurocentrada da modernidade (MIGNOLO;

VÁZQUEZ, 2017). A colonização do saber (LANDER, 2000) efetuada nesses espaços tomou o eurocentrismo “como locus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como únicos válidos” (QUINTERO; FIGUEIRA; CONCHA ELIZALDE, 2019, p. 5). Assim, conforme Mignolo e Vázquez (2017), a colonização do saber teve como consequência a colonização do ser, das subjetividades e dos imaginários, contribuindo para “la destrucción de la pluralidad de formas de vida que no son instrumentales para el Estado y el capital, o más bien para todo el orden moderno/colonial” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 503).

Nesse contexto, Mignolo e Vázquez (2017) destacam que a colonização da educação como saber viver conferiu-lhe um caráter homogeneizante de treinamento para que nos tornássemos instrumentos do projeto civilizatório moderno/colonial: “la escolaridad nos *escuela*, es decir, nos regula y nos adapta como profesionales y como personas. La escuela nos escolariza para que queramos ser lo que los diseños de la modernidad quieren que seamos [...]” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 502). Consequentemente, essa lógica suprime a legitimidade dos saberes que circulam fora dos espaços controlados de escolarização. Sendo assim, uma prática pedagógica decolonial estaria comprometida com a *desescolarização* da sociedade, isto é, com uma compreensão mais ampla e descentralizada do que significa ensinar e aprender, para além dos saberes e espaços escolarizados:

La pedagogía suele remitirse a la escuela, a los procesos formales e informales dirigidos por quienes se han preparado para llevarlos a cabo de forma legítima. No obstante, lo pedagógico debe ser visto de forma más amplia, pues todas las comunidades enseñan y aprenden. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son los que permiten la transmisión de valores culturales, pero también de prácticas de producción y sobrevivencia (LOZANO LERMA, 2017, pp. 275 e 276).

A essas outras formas de saber e aprender, Catherine Walsh chama, no plural, de pedagogias decoloniais. Nos dois tomos de *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir* (2017), estão reunidas reflexões sobre outras maneiras de ser e estar no mundo que, por sua existência essencialmente diversa, tensionam a MCP:

Este libro parte de esta pugna. Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2017, p. 28).

O termo pedagogias decoloniais designa, assim, as pedagogias críticas alinhadas à leitura decolonial da modernidade que “sobrepasan la esfera de la universidad, pero también de la escolaridad pre universitaria (escuela primaria y secundaria) e incumbe a todas las

esferas del vivir y en lo comunal” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 501). São, portanto, pedagogias essencialmente transgressoras dos mecanismos de opressão de gênero, raça e classe que operam na MCP. Nesse sentido, apontam caminhos para o desprendimento e a emancipação da sociedade dos valores colonialistas, bem como para a legitimação de saberes “outros”, invisibilizados por tais valores (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017; MIGNOLO, 2017):

[...] a meta das opções decoloniais não é dominar, mas esclarecer, ao pensar e agir, que os futuros globais não poderão mais ser pensados como um futuro global em que uma única opção é disponível; afinal, quando apenas uma opção é disponível, “opção” perde inteiramente o sentido (MIGNOLO, 2017, p. 14).

Perante essa forma mais ampla de pensar sobre o que designam as palavras *pedagogias/pedagógico*, segundo propõem Mignolo (2017), Mignolo e Vázquez (2017) e Walsh (2017), é pertinente perguntar-nos qual seria o papel das instituições de ensino. Como podem comprometer-se com o pensamento decolonial e, sobretudo, com uma *práxis* educativa decolonial? Mignolo e Vázquez (2017) refletem a esse respeito a partir de sua “posicionalidade” (p. 503) – a universidade – e defendem que essa instituição, diante do papel que desempenhou historicamente como espaço de colonização do saber, precisa assumir de forma humilde uma posição de ouvinte desses saberes emergentes, firmando o compromisso de abrir-lhes espaço e ouvir-lhes a voz sem, no entanto, requerer a centralidade do pensamento decolonial:

Yo creo que lo que nosotros estamos haciendo es reorientar el uso de esos conocimientos, ya no para reproducir el orden moderno, sino para denunciarlo, hacerlo humilde y para acompañar la emergencia de otros saberes, de las otras formas de habitar y hacer mundo (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 494).

Nesse sentido, Mignolo e Vázquez (2017) asseveram que é preciso viver a decolonialidade enquanto desafio pedagógico cujo cerne é a compreensão de que a MCP nos estrutura e organiza e, conseqüentemente, sobre o lugar que nela ocupamos para então buscar outras maneiras de estar no mundo, não só como observadores mas como quem busca promover mudanças nesse mecanismo: “Estamos todos na matriz, cada nó é interconectado com todos os demais, e a matriz não pode ser observada ou descrita por um observador localizado fora da matriz que não pode ser observado” (MIGNOLO, 2017, p. 10). É através desse processo de tomada de consciência que se torna possível

el desenganche y el comienzo de estar en el mundo de otra manera; sentir, pensar y razonar decolonialmente. Es decir, con conciencia crítica de los mecanismos de la colonialidad del poder y de las dimensiones y posibilidades de desengancharse de aquellas esferas que más nos tocan (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 493).

As instituições de ensino, pois, ao assumirem esse compromisso com as pedagogias decoloniais, caminharão rumo ao que bell hooks² (2017; 2020) – em parte fazendo referência à pedagogia crítica de Paulo Freire – definiu como *pedagogia engajada*, isto é, uma pedagogia como prática de liberdade que, para além de problematizar a realidade, está engajada em transformá-la, ideia que converge com o posicionamento de pensadores decoloniais sobre a decolonialidade não ser tão só uma teoria, e sim uma *práxis*, o que de antemão “não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador” (hooks, 2020, p. 43).

A partir desse desafio que se coloca ao comprometer-se com a decolonialidade da educação, o professor tem também o papel preponderante de “transformar o currículo de tal modo que não reforce os sistemas de dominação” (hooks, 2017, p. 36) e contribua com mudanças mais profundas na estrutura da sociedade. Isso requer que a formação docente nas instituições universitárias esteja comprometida com a formação de professores enquanto intelectuais transformadores (GIROUX, 1990). Para tanto, é necessário

tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta [...]. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1990, p. 163).

Logo, a formação docente universitária precisa estar engajada com a formação de profissionais transgressores em cada ação do seu trabalho e do seu modo de ser no mundo (FAGUNDES; ALVES, 2022) para que assim estejam igualmente comprometidos em propiciar espaços e oportunidades para que seus alunos possam realizar reflexões que contribuam para a construção de um pensamento e um fazer críticos a respeito da lógica colonial que estrutura a sociedade moderna. Numa perspectiva engajada de pedagogia, é esse o compromisso assumido.

Pedagogia engajada no ensino de línguas

Mignolo e Vázquez (2017) ponderam que, se “la decolonialidad significa desprenderse de la colonialidad, por tanto, la pregunta es cómo usar las disciplinas para avanzar proyectos decoloniales y no cómo usar la decolonialidad para avanzar proyectos disciplinarios”

² Em respeito ao posicionamento adotado pela autora por grifar seu nome em letras minúsculas como forma de transgredir as convenções linguísticas e acadêmicas, mantenho seu nome escrito dessa maneira ao longo deste trabalho.

(MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 496). Na área de Letras, essa é uma questão fundante da Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003), Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou (In)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), uma vez que coloca em evidência a necessidade de romper com a disciplinarização do conhecimento pautada na colonialidade, transgredindo "os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe" (PENNYCOOK, 2006, p. 75), o que inclui repensar novas formas de fazer Linguística Aplicada (LA) e ensinar línguas, revendo sobretudo a concepção equivocada de que a LA se refere à aplicação da Linguística enquanto disciplina tradicional, muitas vezes desvinculada de questões sociais, históricas e políticas relacionadas ao uso da linguagem (MOITA LOPES, 2006).

Essa postura crítica, transgressiva e indisciplinar da LA parte da premissa de que questões de desigualdade social estão necessariamente implicadas em seu trabalho (MOITA LOPES, 2004; 2006; PENNYCOOK, 2006), questões com as quais deve comprometer-se a romper, "caso contrário, continuaremos a focalizar a linguagem e quem a usa em um vácuo social, sem vida cultural, histórica e política, ié., um sujeito associal, apolítico e ahistórico" (MOITA LOPES, 2004, p. 164). Logo, é possível dizer que a Linguística Aplicada Crítica (LAC) se alinha ao pensamento decolonial e é também uma pedagogia engajada (hooks, 2017; 2020) para a educação linguística e o ensino de línguas.

Para levar a cabo seus princípios, a LAC utiliza como arcabouço teórico-metodológico um conjunto de Letramentos Críticos (LC) oriundos do diálogo entre Teoria Crítica, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais e Políticos, Estudos Linguísticos e Literários e Análise Crítica do Discurso (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021). Logo, LC podem ser definidos "como um enfoque transdisciplinar que busca colocar linguagens e suas tecnologias a serviço de uma ética mais responsiva a setores socialmente marginalizados, sobretudo por questões de gênero, raça, classe, entre outros" (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021, p. 933).

Dentre as possibilidades de concretizar na prática esse compromisso ético da LAC, neste artigo volto minha atenção para a concepção e o desenvolvimento dos recursos didáticos para o ensino de línguas como elementos importantes para tanto, o que implica considerar que tal propósito depende em parte de uma atitude docente problematizadora em relação ao currículo (DUBOC, 2012) e, acrescento, em relação às suas próprias práticas profissionais, as quais incluem a autoria de recursos didáticos (ALVES; LEFFA, 2020). Dessa forma, é importante considerar que

A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas, sim, na relação que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao professor praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar ou julgar relevante (DUBOC, 2012, p. 95-96).

Tendo em vista que ainda é bastante comum encontrar entre os recursos para o ensino de línguas "visões estereotipadas, preconceituosas e eurocêntricas com relação às minorias e às pessoas ditas do 'Terceiro Mundo'" (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021, p. 930) as quais colaboram para a perpetuação da MCP, o fomento à autoria docente engajada

com os princípios decoloniais já desde a formação inicial é extremamente relevante para que o professor tenha condições de desenvolver uma atitude decolonial perante o currículo (DUBOC, 2012), atuando assim nas brechas (DUBOC, 2012; 2015) da MCP, transgredindo-a também nos recursos didáticos de sua autoria.

Com base nessas considerações, em termos práticos, o que deve ensinar o professor quando pensamos em uma pedagogia engajada para o ensino de línguas na perspectiva da decolonialidade e da LAC? Que competências seus alunos devem desenvolver? De que forma os recursos didáticos de autoria do professor de línguas podem veicular os princípios da LAC? Numa tentativa de buscar essas respostas, encontro no trabalho de Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021) um caminho. Os autores propõem o conceito de competência simbólica (CS), de Claire Kramsch (2006), como conceito operador central na elaboração de Recursos Educacionais Abertos³.

No artigo *From Communicative Competence to Symbolic Competence*, Kramsch (2006) utiliza o conceito de poder simbólico, de Pierre Bourdieu, como base para desenvolver o conceito de competência simbólica. A reflexão que a pesquisadora vem fazendo desde então é que o poder simbólico estrutura a sociedade por meio da constituição de um sistema de símbolos cujos significados consolidam entre seus membros um consenso sobre o mundo social: “Os símbolos alcançam a integração social de um grupo ou sociedade e ajudam a reproduzir a ordem social, reproduzindo a forma como o grupo interpreta as realidades físicas e econômicas” (KRAMSCH, 2020, p. 7). É esse sistema simbólico que constrói “o que as pessoas veem como o real, o verdadeiro, o bom” (KRAMSCH, 2020, p. 5) e que regula suas práticas convencionais em sociedade, desde seus rituais até a forma como usam a linguagem em seu cotidiano, ou como interpretam sua própria história, ou seja, é “a realidade que geralmente consideramos como dada” (KRAMSCH, 2020, p. 6). Dessa forma, a CS, em linhas gerais, se refere à capacidade de usar a linguagem para compreender como os significados são produzidos e consolidados socialmente e, com base nisso, exercer o poder simbólico de forma a legitimar significados outros ou, pelo contrário, contribuir com a manutenção do sistema simbólico legitimado socialmente.

Na perspectiva adotada neste artigo, a MCP é o sistema simbólico que historicamente conferiu legitimidade à visão eurocêntrica de mundo e naturalizou relações de poder e dominação racistas, machistas, homofóbicas etc. Portanto, numa prática docente engajada, o trabalho do professor de línguas é colaborar com o desenvolvimento da CS de seus alunos, criando meios para alcançar o deslocamento e a libertação social da MCP tal qual sugerem os pensadores decoloniais, o que converge com o que defende Kramsch (2020), para quem o ensino de línguas é “o ensino do discurso e da ação simbólica” (KRAMSCH, 2020, p. 201), de modo que é responsabilidade dos professores de línguas ensinar sobre como o poder simbólico opera por meio da linguagem, isto é, “[...] como funciona, como afeta pessoas, como eles aproveitam para representar a si mesmos e a realidade que os cerca, para agir sobre ele

³ Neste texto, me refiro de forma mais genérica a *recursos didáticos* (incluindo os abertos), com foco naqueles de autoria mais localizada: do professor diretamente para seus alunos (ALVES; LEFFA, 2020).

e para criar mundos possíveis no futuro” (KRAMSCH, 2020, p. 201). Segundo o ponto de vista adotado pela autora, a competência simbólica deveria ser o eixo central do ensino de línguas: “À medida que tornamos os alunos cientes das lutas de poder simbólicas, que acontecem no mundo real [...], estaremos aumentando sua consciência sobre as dimensões históricas, sociais e culturais das palavras que usam” (KRAMSCH, 2020, p. 203).

Nesse sentido, os recursos didáticos para o ensino de línguas elaborados com vistas ao desenvolvimento da CS, a exemplo do que propõem Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021), assumem papel importante para alcançar tais objetivos de maneira concreta, o que pretendo demonstrar na próxima seção, onde descrevo como atividades elaboradas em um sistema de autoria online para o ensino de línguas estão alinhadas ao pensamento decolonial e à LAC e, por isso, caracterizam-se como uma pedagogia engajada para o ensino de línguas.

Pedagogia engajada em um sistema de autoria online para o ensino de línguas

Do mesmo modo que Mignolo e Vázquez (2017) questionam como usar as disciplinas para fazer avançar projetos decoloniais (e não o contrário), podemos questionar como utilizar as tecnologias digitais para este mesmo fim. No campo da LAC, segundo Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021, pp. 950-951), “[...] à luz dos LC e da CS, quando se ensina ou se aprende línguas, não apenas se descreve o mundo como ele é, mas se tenta também, pela problematização, propiciar oportunidades de transformação”. Com base nesse princípio, as atividades selecionadas neste estudo colocam “linguagens e tecnologias a serviço de uma ética mais responsiva a problemas sociais” (BEVILÁQUA; VETROMILLE-CASTRO; LEFFA, 2021, p. 950), correspondendo ao que se espera de uma educação decolonial (MIGNOLO, 2017).

As atividades foram selecionadas no Sistema de Autoria Aberto (SAA) Ensino de Línguas Online (ELO)⁴. São elas: *Poesia Slam*⁵ e *Acoso callejero*⁶. O critério de seleção desses recursos didáticos foi o fato de que seus autores têm realizado um trabalho consistente na perspectiva dos LC e da LAC, utilizando frequentemente o ELO como ferramenta de autoria, tendo em vista que esse sistema “pode ampliar a voz e o gesto do professor” (LEFFA, 2006, p. 194) que está comprometido com sua atitude decolonial (DUBOC, 2012), criando por meio da tecnologia espaços de transformação nas brechas da MCP. As atividades selecionadas tratam mais diretamente de 3 dos 12 nós histórico-estruturais da MCP elencados por Mignolo (2017): 1) hierarquia étnico-racial; 2) hierarquia de sexo, gênero e relações sexuais; 3) hierarquia espiritual/religiosa.

Ao apresentar uma atividade elaborada também no ELO⁷, Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021) articulam da seguinte maneira o quadro tridimensional para análise de eventos

⁴ O ELO é um sistema colaborativo, gratuito e aberto para produção, armazenamento e distribuição de Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino de línguas. Mais informações podem ser encontradas em: https://elo.pro.br/cloud/aluno/apresentando_o_elo.html. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁵ https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6287&limpa_score=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁶ https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁷ https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2316&limpa_score=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

discursivos elaborado por Fairclough (2008), as etapas estruturantes de atividades baseadas nos LC de Duboc (2015) e os três componentes da CS segundo Kramersch (2006):

Quadro 1 – base analítica das atividades selecionadas (continua)

Objetivos de desenvolvimento da CS em um recurso didático (KRAMSCH, 2006)	Etapas estruturantes de um recurso didático (DUBOC, 2015)	Marco analítico de um recurso didático (FAIRCLOUGH, 2008)
<p>Produção de complexidade: explora as múltiplas possibilidades de significado e do uso da linguagem em diferentes situações sociais</p>	<p>Experiência com o conhecido: foco nas experiências, saberes, interesses e perspectivas dos alunos.</p>	<p>Texto:</p> <p>Significados ideacionais: representação do mundo e da experiência.</p> <p>Significados interpessoais: constituição das identidades pessoais e sociais, informações dadas <i>versus</i> novas.</p> <p>Significados textuais: formas e significados, desde as mais genéricas, até relações de coesão.</p>
<p>Tolerância à ambiguidade: explora o potencial da linguagem para o reconhecimento de contradições entre discursos e práticas e questionamento de verdades historicamente contingentes</p>	<p>Experiência com o novo: apresentam ao aluno novas experiências e perspectivas com vistas a “perturbar” o conhecimento já familiar.</p>	<p>Prática discursiva: produção, distribuição e consumo do texto (constituição do evento discursivo por meio de diferentes gêneros e discursos a relações entre eventos discursivos e ordem do discurso).</p>
<p>Forma como significado: explora o significado que a forma da linguagem adquire em diferentes manifestações (textual, visual, acústica etc.)</p>	<p>Conceituações: momento em que o professor explica os objetivos da atividade.</p> <p>Conexões locais e globais: foco no processo de conscientização da multiplicidade de sentidos que a linguagem adquire dependendo da escala de uso (local/global).</p> <p>Expansão de perspectiva: ampliação da visão de mundo do aluno através da consciência e do reconhecimento da heterogeneidade e suas influências na constituição da linguagem, identidade e valores.</p> <p>Transformação: desenvolve a transposição da expansão de perspectiva para novas situações, contextos e práticas sociais.</p>	<p>Prática social: análise do contexto situacional, institucional e cultural com base em questões como ideologia e poder.</p>

Fonte: a autora, com base em Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021)

Dada a aproximação que faço neste artigo entre a temática da decolonialidade, a pedagogia engajada e o que abordam Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021) (o entrelaçamento entre a LAC e a CS em uma atividade desenvolvida no ELO), adotarei a mesma articulação teórico-metodológica para descrever as atividades selecionadas⁸ em conjunto com os princípios do pensamento decolonial que embasam este trabalho.

Atividade 1: Só a arte salva: poesia Slam como pedagogia decolonial

Em suas considerações a respeito das pedagogias decoloniais, Mignolo e Vázquez (2017) observam que os artistas têm assumido a tarefa de promover reflexões nas margens das instituições, em espaços de luta e “re-existência” coletivos. Segundo argumentam, “Lxs artistas con sus cuerpos rebasan los límites de la textualidad y conmueven nuestro pensar. Nos ayudan a reconocernos fracturados dentro de la modernidad/colonialidad, que deja de ser una abstracción y toma la evidencia del vivir” (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, p. 494). É exatamente esse o efeito que causa a atividade *Poesia Slam*, de autoria de André Firpo Beviláqua:

Figura 2 – QR-code para acessar a atividade



Fonte: a autora

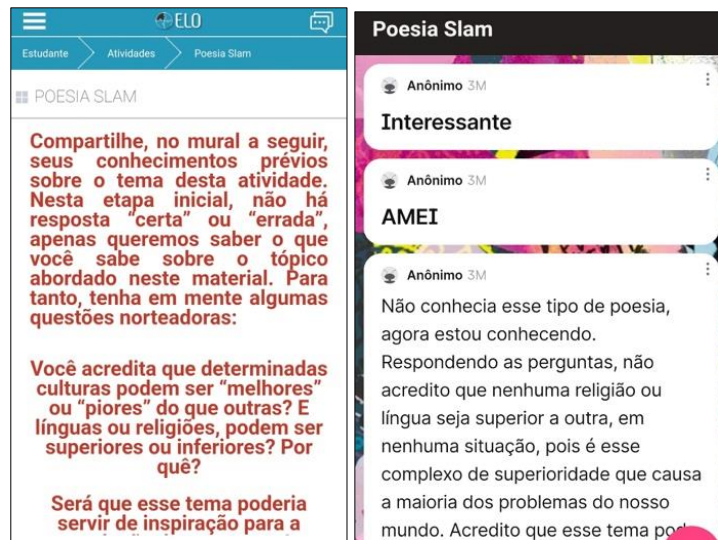
Módulo 1: experiências com o conhecido

No primeiro módulo da atividade, voltada ao ensino de língua portuguesa, o autor explora através de um mural digital (elaborado com o recurso *Padlet*) as experiências com o conhecido (DUBOC, 2015) dos estudantes, a fim de verificar o que sabem sobre a poesia *Slam*⁹, bem como elabora perguntas relacionadas ao evento discursivo a ser apresentado no segundo módulo:

⁸ Sugiro que, antes de ler a análise que proponho sobre as atividades, o leitor experimente conhecê-las pelo ELO.

⁹ Gênero urbano e periférico, é uma poesia de protesto realizada de forma oral e frequentemente improvisada em “batalhas”, semelhante ao que acontece no “repente” nordestino ou na “pajada/payada” rio-platense, mas com uma veia de crítica social e de protesto mais acentuada.

Figura 3 – Módulo 1



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6287&limpa_score=1

Módulos 2 e 3: experiência com o novo

No segundo e terceiro módulos, utiliza o gênero *Slam* como mote para introduzir a experiência com o novo (DUBOC, 2015), elegendo como evento discursivo a performance de 1'24" do *slammer* Lucas Penteado no *Slam Resistência*¹⁰, realizado em São Paulo em 2016, à época das ocupações das escolas em todo o Brasil. Em seu manifesto, Lucas critica o racismo que estrutura as dinâmicas sociais que deslegitimam a invisibilizam os saberes, a cultura e a história do povo negro e, conseqüentemente, sua possibilidade de reconhecimento social. Dessa forma, a escolha do autor da atividade por esse evento discursivo revela uma tentativa bem-sucedida de proporcionar o desenvolvimento da tolerância à ambigüidade, uma das características da CS (KRAMSCH, 2006), uma vez que a poesia-protesto de Lucas confronta a ordem do discurso hegemônico racista da modernidade, especialmente no que diz respeito ao epistemicídio (SANTOS, 2013) historicamente empreendido pelas instituições de ensino e ao racismo religioso.

Lucas utiliza como fio condutor de sua performance a hierarquia espiritual/religiosa estabelecida pela MCP entre povos europeus e não europeus, em específico entre a religião católica e a sua religião, o Candomblé. Após pronunciar em iorubá uma série de saudações a algumas entidades do Candomblé, ele tece uma crítica ao sistema de ingresso em uma das principais instituições de ensino superior do país: "esse dialeto eu sei pronunciar moleque, mas, infelizmente, não tinha essa opção na FUVEST". Ele segue a crítica às instituições ao dizer: "Meu Tranca Rua me destrancou de uma prisão que eles chamam de instituição de educação", em que "eles" parece se referir simbolicamente aos que sucessivamente pensaram e pensam os currículos que excluem outras formas de conhecimento (línguas minoritárias, religiões não cristãs, etc.) e, assim, se tornam prisões de outras epistemologias, lógica com a qual deve-se

¹⁰ Disponível em: https://youtu.be/rbAxl_B9XHk. Acesso em: 20 jan. 2022.

romper, como demonstra a afirmação “quando eu inventar meu livro de história, vai ser com a minha raiz”, que encerra a performance.

Módulos 4 a 8: expansão de perspectiva

No módulo *Okê arô? Yorubá? Latim? Cabaça? Fuvest?*, Beviláqua, ainda como parte da introdução da experiência com o novo e iniciando a expansão de perspectiva (DUBOC, 2015), explora em sua maioria os significados textuais (FAIRCLOUGH, 2008) de palavras que apareceram no *slam* de Lucas e que fazem parte do contexto local de sua religião. Como forma de auxiliar a compreensão, optou pela inserção de *links* que direcionam para imagens representativas dos significados descritos, revelando articulação entre forma e significado em diferentes manifestações de linguagem (escrita e visual), outro elemento importante para o desenvolvimento da CS (KRAMSCH, 2006):

Figura 4 – módulo 4



The screenshot displays the ELO platform interface. On the left, a navigation menu shows 'Estudante', 'Atividades', and 'Poesia Slam'. The main content area is titled 'FUVEST?' and contains a paragraph of text in red and black. Below the text is a video player with the title 'Ator Lucas Penteado Kó...'. To the right, there is a list of four questions, each with a checkbox and a link to an image. The questions are: 1. 'Saudação a Ogum, Orixá da guerra e do fogo. Em português, significa "Ogum é forte".', 2. 'Saudação a Oxóssi, Orixá caçador que se manifesta pela fauna e pela flora do planeta. Em Português, significa "Salve o grande caçador".', 3. 'Lugar onde se cruzam duas ou mais ruas, estradas ou caminhos.', 4. 'Saudação para Iemanjá, rainha dos oceanos e mãe de todos os Orixás. Em português, significa "Mãe das Águas".'

Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6287&limpa_score=1

O autor progride com a expansão de perspectiva no módulo *Questões para refletir*, em que convida o estudante a refletir sobre o modo como Lucas se expressa e a pesquisar os significados de outras palavras que não tenha entendido na poesia de Lucas. Em seguida, aprofundando ainda mais a experiência com o novo, no módulo *Poesia Slam: algumas características*, o autor cria um jogo da memória para explicar características básicas do gênero, já como forma de preparar os alunos para a última tarefa da atividade, em que deverão organizar uma batalha *online* de *Slam*:

Figura 5 – Módulo 6



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6287&limpa_score=1

Posteriormente, no módulo *Texto e contexto*, elabora algumas questões de interpretação do significado global da performance de Lucas e do contexto em que foi produzida, para então apresentar, no módulo *Slammers do Brasil*, outros artistas que, assim como Lucas, têm se destacado no cenário nacional das batalhas de *Slam*, apresentando uma expansão de perspectiva (DUBOC, 2015) centrada no destaque à representatividade artística do movimento *slammer*.

Módulo 9: atividade de transformação

Por fim, no módulo de encerramento, intitulado *Você Slammer*, o autor propõe uma atividade de transformação (DUBOC, 2015), em que os estudantes devem organizar em grupo um *slam online*:

Figura 6 – Módulo 9 (encerramento)



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6287&limpa_score=1

Essa atividade de encerramento configura-se como um espaço para emergência de significados ideacionais e interpessoais (FAIRCLOUGH, 2008), uma oportunidade para, a partir da reflexão e do aprendizado gerados pelo protesto de Lucas – um verdadeiro exemplo de pedagogia decolonial – colocar-se de outra forma no discurso através de uma manifestação artística própria.

Atividade 2: #cambiáeltrato: a publicidade e a conscientização sobre violência de gênero

A atividade para o ensino de espanhol intitulada *Acoso callejero*, de autoria de Angelise Fagundes, claramente busca explorar o contexto situacional, institucional e cultural da prática social (FAIRCLOUGH, 2008) da *cantada* através do confronto da ideologia patriarcal de objetificação da mulher que a embasa:

Figura 7 – QR-code para acessar a atividade

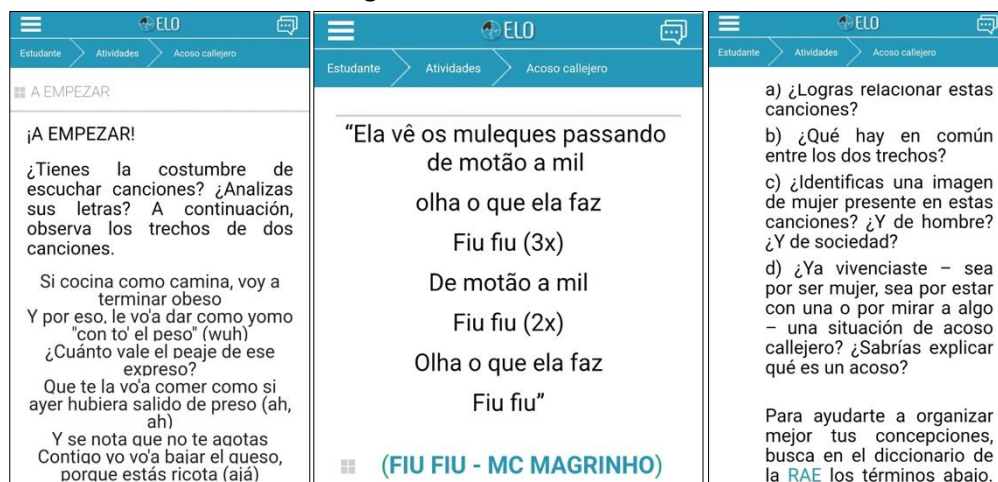


Fonte: a autora

Módulo 1: experiência com o conhecido

Assim como na atividade elaborada por Beviláqua, o primeiro módulo desta atividade se volta à experiência com o conhecido (DUBOC, 2015). Primeiramente, traz o trecho de duas músicas (uma em espanhol, outra em português) que ilustram situações de assédio que mulheres costumam sofrer nas ruas, chamadas em espanhol de *acoso callejero*. A perspectiva proposta é a de que, durante muito tempo, tais situações foram minimizadas por termos como *cantada*, em português, ou *piropo*, em espanhol. Diante desse contexto, a fim de fazer emergir os conhecimentos prévios dos alunos, a autora elabora algumas perguntas a respeito dos papéis atribuídos a homens e mulheres nas músicas. Logo depois, solicita que o estudante busque no dicionário as definições para as palavras *acoso* e *callejero* para então, com suas próprias palavras, definir o que entendeu por *acoso callejero*:

Figura 8 – Módulo 1

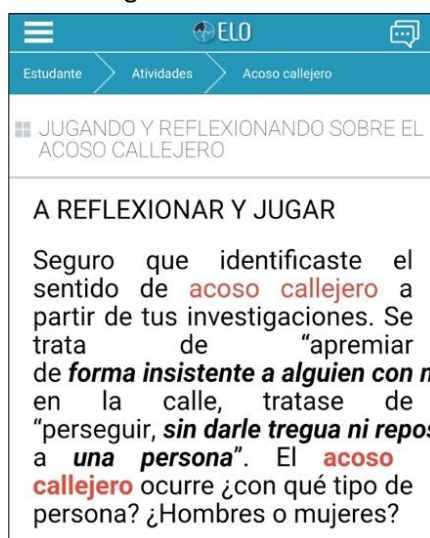


Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

Módulo 2: perturbação do significado ideacional

É interessante notar que no segundo módulo a autora retoma a definição dicionarística, que generaliza a experiência de assédio (“perseguir sin darle tregua ni reposo a la persona”) e, com isso, apaga o fato de que, majoritariamente, ocorre com mulheres, para fazer o seguinte questionamento: “El acoso callejero ocurre ¿con qué tipo de persona? Hombres o mujeres?”. Dessa forma, ela faz um movimento de perturbação do significado ideacional (FAIRCLOUGH, 2008) que invisibiliza as mulheres como vítimas frequentes de assédio. Esse movimento se completa quando a autora traz a definição de *acoso callejero* nas palavras de uma mulher: “El acoso callejero es la forma más naturalizada de violencia de género” (Raquel Vivanco). Fica evidente que Fagundes, assim como Bevilacqua, está comprometida com o desenvolvimento da CS, sobretudo da tolerância à ambiguidade (KRAMSCH, 2006):

Figura 9 – Módulo 2



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

Ainda a esse respeito, para ilustrar a violência oculta atrás do eufemismo *piropo*, a autora volta a mobilizar uma definição dicionarística (“dicho breve con que se pondera alguna cualidad de alguien, especialmente la belleza de una mujer”) como ponto de partida para um jogo da memória em que o aluno deve relacionar o áudio com sua respectiva forma escrita. Os áudios foram gravados por ela mesma, o que, para seus alunos, pode aumentar o impacto causado pela reflexão proposta, uma vez que é a própria professora pronunciando frases cujas metáforas remetem a situações bastante violentas em relação às mulheres:

Figura 10 – módulo 2 (jogo da memória)



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

Módulo 3: experiência com o novo e expansão de perspectiva

O terceiro módulo, *Profundizando un poco más el tema*, de fato se aprofunda no propósito de tensionar a lógica machista que fundamenta o que se entende por *piropo* e o que realmente ele significa enquanto prática social, trazendo a voz de outras mulheres em uma atividade de compreensão oral em que o aluno precisa ordenar as informações conforme aparecem em um áudio que publiciza a *Semana Internacional contra el acoso callejero*, apresentando esse evento como informação nova em relação a iniciativas contra o assédio que ocorre nas ruas, dando seguimento ao trabalho de expansão de perspectiva (DUBOC, 2015) iniciado nos módulos anteriores, onde explora e confronta os significados de *piropo* e *acoso callejero*

Módulo 4: movimento de conceituação

O ápice da atividade elaborada por Fagundes é o quarto módulo, no qual ela utiliza como evento discursivo uma ação publicitária da Avon¹¹, empresa de cosméticos que, em parceria com outras instituições e organismos internacionais, cria a hashtag *#cambíaeltrato*,

¹¹ Disponível em: <https://youtu.be/FXKDKQSE0Y4>. Acesso em: 20 jan. 2022.

a qual dá título a esse módulo. O vídeo simula uma situação entre dois amigos homens em que um deles, numa moto, assedia verbalmente uma mulher. O outro homem reage questionando o amigo e esclarecendo que aquilo que para ele é uma brincadeira, para uma mulher, é violência:

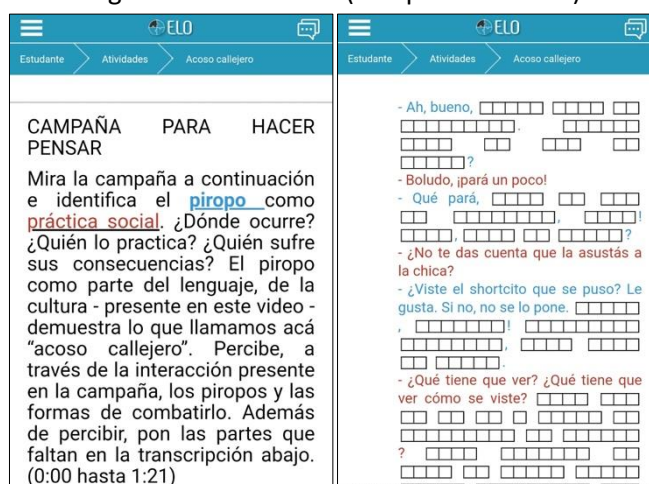
Figura 11 – Módulo 4



Fonte: <https://youtu.be/FXKDKQSE0Y4>

A autora, num movimento de conceituação (DUBOC, 2015), explica que a atividade entende que o *piropo* enquanto prática social é, na verdade, uma forma de violência denominada *acoso callejero*. Fagundes solicita que, ao assistir o vídeo, o aluno perceba as formas de combater esse tipo de assédio. Cabe destacar aqui que, além disso, o aluno precisa completar lacunas a partir de sua compreensão oral do vídeo. Porém, ao contrário do que comumente acontece em uma abordagem da língua descontextualizada de suas práticas sociais, tal atividade está imersa em um propósito maior, que é o desenvolvimento da perspectiva crítica com relação à ordem do discurso que legitima o assédio:

Figura 12 – módulo 4 (completar lacunas)

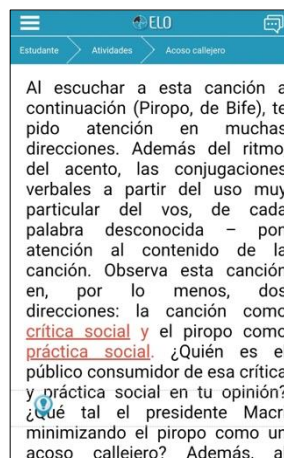


Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

Módulo 5: criação de espaço de reflexão

No módulo *Una canción para hacer pensar*, Fagundes traz como evento discursivo o videoclipe da música *El piropo*¹², que faz duras críticas aos homens que assediam mulheres nas ruas. No final da música, há um trecho de uma fala de 2014 do então presidente da Argentina, Mauricio Macri, em que defende que todas as mulheres gostam de receber uma *cantada*, mesmo aquelas que dizem que se ofendem, em quem ele afirma não acreditar. Disse também que “não há nada mais lindo” que ouvir “que linda você é”, mesmo que essa frase “venha acompanhada por alguma grosseria”; “Está tudo bem”, disse ele nessa ocasião. Com base no áudio, clipe e letra da canção, assim como no que disse Macri, a autora propõe alguns questionamentos sobre as percepções dos estudantes sobre a crítica feita pela música, bem como sobre o posicionamento de Macri. Ao fazer tais perguntas, cria-se um espaço de reflexão importante sobre a construção das identidades e papéis de gênero de homens e mulheres e a hierarquia que submete mulheres a violências de gênero:

Figura 13 – Módulo 5



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

Módulo 6: forma e função

O sexto módulo da atividade foi estruturado para explicar um aspecto gramatical característico, entre outras, da variante argentina do espanhol, o *voseo*. Isoladamente, esse módulo oferece uma explicação morfosintática sobre esse fenômeno. Entretanto, longe de estar desconectado do contexto da atividade, ele aparece nos eventos discursivos selecionados nos módulos anteriores: na ação publicitária, na matéria de divulgação do evento contra o assédio nas ruas e na música (em que as lacunas da letra precisam ser preenchidas com a forma verbal correspondente ao uso do pronome *vos*), cujo trecho final traz a fala de Mauricio Macri, que também faz uso do *voseo*. Dessa maneira, esse fenômeno

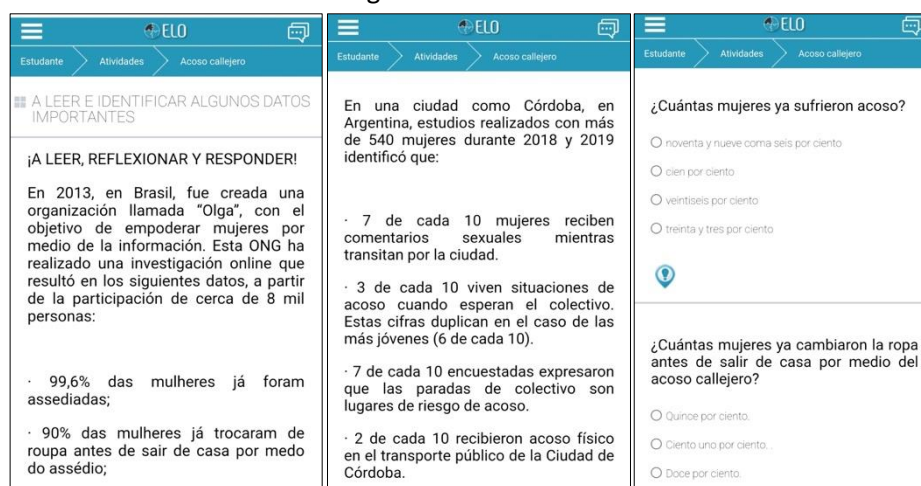
¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VtqaMrTHdWo>. Acesso em: 20 jan. 2022.

vai sendo implicitamente apresentado ao estudante de espanhol ao longo da atividade, culminando, no módulo 7, com a explicitação de suas características morfossintáticas.

Módulo 7: expansão de perspectiva

No sétimo módulo, *A leer e identificar algunos datos importantes*, Fagundes investe no aprofundamento da expansão de perspectiva (DUBOC, 2015) ao trazer alguns dados estatísticos sobre o assédio com base em pesquisas da Fundação Olga¹³ realizadas no Brasil e de uma matéria do jornal *La Voz*¹⁴ sobre campanhas contra o assédio na cidade de Córdoba, na Argentina. É possível perceber que a autora tenta expandir a perspectivas dos estudantes ao criar pontos de conexão entre as realidades de Brasil e Argentina em torno da temática do *acoso callejero*, possibilitando o desenvolvimento de reflexões que colocam o local e o global em perspectiva (DUBOC, 2015):

Figura 14 – Módulo 7



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

Módulo 8: movimento de conceituação

Já se encaminhando para o fechamento da atividade, no módulo 8, *La cultura de la violencia y la cultura del cuidado: ¿qué elegirías?*, a autora realiza um movimento de conceituação (DUBOC, 2015) antes de encaminhar a tarefa que deverá ser feita. Em seguida, o aluno é convidado a identificar imagens que representam as palavras cuidado e violência:

¹³ Disponível em: <https://thinkolga.com/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

¹⁴ Disponível em: <https://www.lavoz.com.ar/espacio-institucional/campana-contra-acoso-callejero/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 15 – Módulo 8

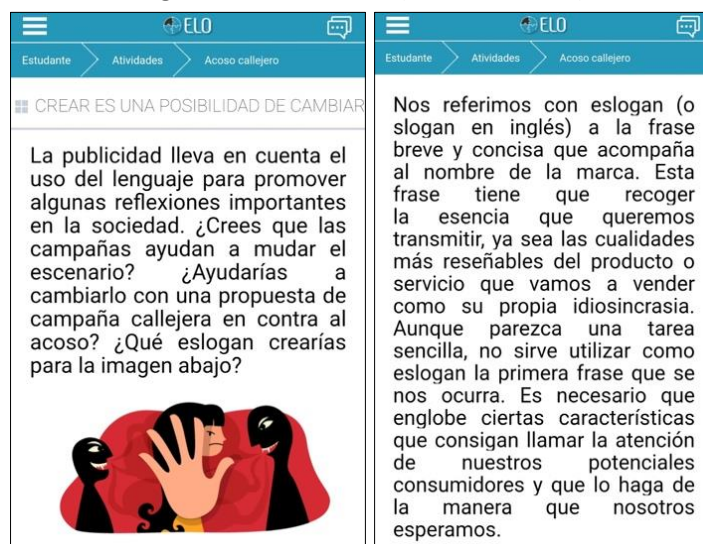


Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

Módulo 9: atividade de transformação

Por fim, a tarefa final da atividade é apresentada no módulo 9, *Crear es una posibilidad de cambiar*. Nesse momento, a autora cria um ponto de contato com o gênero publicitário que deu o tom da atividade, ressaltando o potencial transformador da linguagem publicitária: “La publicidad lleva en cuenta el uso del lenguaje para promover algunas reflexiones importantes en la sociedad”. Ela segue e indaga o aluno a respeito dos efeitos de transformação social pela publicidade e propõe que, a partir de uma imagem que ela mesma selecionou previamente, crie um *slogan* contra o assédio. Para tanto, oferece algumas informações sobre como se constrói um *slogan*:

Figura 16 – Módulo 9 (encerramento)



Fonte: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1

O último módulo da atividade, portanto, encerra o arco narrativo construído pela autora por meio da criação de um espaço de transposição (DUBOC, 2015) das novas

informações para uma produção autoral (a criação do *slogan*), tomando como base a reflexão crítica sobre a objetificação dos corpos e das subjetividades de mulheres que embasa o assédio que sofrem nas ruas.

Conclusão

Este artigo foi uma tentativa de explicitar de que forma conceitos teórico-metodológicos convergentes (decolonialidade, Linguística Aplicada Crítica, pedagogia engajada e competência simbólica) se concretizam na *práxis* docente, especificamente no tocante aos recursos didáticos elaborados por professores por meio de uma tecnologia digital. Para isso, selecionei como exemplos dessa convergência teórica e prática as atividades *Acoso Callejero* e *Poesia Slam*, elaboradas no ELO, respectivamente, por Angelise Fagundes e André Firpo Beviláqua. Como busquei evidenciar, essas atividades mobilizam arte (poesia e música), publicidade e jornalismo como formas de conscientização sobre a realidade e, também, como meios potentes para a emergência de novos significados ideacionais e interpessoais (FAIRCLOUGH, 2008) com base na reflexão crítica sobre os lugares que os sujeitos ocupam na MCP, sobretudo em relação às hierarquias étnico-racial, religiosa e de gênero. Dessa maneira, são exemplos de uma forma possível de desenvolver uma atitude decolonial (DUBOC, 2012) em relação ao currículo e às próprias práticas profissionais, entendendo que

pensar el orden moderno/decolonial desde el género y la raza nos lleva a una visión exógena al territorio epistémico de la modernidad, nos da una visión decolonial que es capaz de percibir el orden del poder desde la vulnerabilidad de los cuerpos que han sido sometidos, violados, consumidos en la formación histórica de la modernidad (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017, 499).

Em síntese, não só pela escolha das temáticas abordadas, mas especialmente pelo modo como os autores de fato trabalham com a linguagem como meio de tensionamento da MCP a partir dos temas eleitos, pode-se dizer que as atividades estão alinhadas aos princípios do pensamento decolonial e, do ponto de vista da LAC, contribuem para o desenvolvimento da CS, constituindo-se, em razão desses dois aspectos, como uma prática docente engajada para o ensino de línguas. O trabalho dos autores, portanto, demonstra que é possível usar a tecnologia para fazer avançar perspectivas decoloniais na educação de modo geral e, de modo específico, na educação linguística. Além disso, deixam clara a importância de fomentar-se autorias de recursos didáticos como parte do compromisso docente assumido com a problematização e a transformação social.

Referências

ALVES, C. F.; LEFFA, V. J. Professor-autor de Recursos Educacionais Abertos: uma identidade em construção. *Interfaces*, v. 11, n. 4, p. 188-206, 2020.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de REA para Letramentos Críticos e Competência Simbólica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 3, p. 929-954, 2021.

BEVILÁQUA, A. F. *Poesia Slam*. Disponível em: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=6287&limpa_score=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

BEVILÁQUA, A. F. *Los gitanos*. Disponível em: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=2316&limpa_score=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

FAGUNDES, A.; ALVES, C. F. Reflexões sobre o estágio supervisionado como atividade pedagógica transgressora. In: COSTA, Alan Ricardo; FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus V. L. (Orgs.). *Letras para a liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 71-90. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/letras-liberdade>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FAGUNDES, A. *Acoso Callejero*. Disponível em: https://elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=5357&limpa_score=1. Acesso em: 20 jan. 2022.

DUBOC, A. P. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: ANDRADE, M. R. M. de (Org.). *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 151 - 178.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de Línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015, p. 209-229.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990.

GOMES, J. F. “Nuestro norte es el Sur” como mote para repensar a integração regional sul-americana: o ensino da temática em relações internacionais a partir do contato com a arte construtiva de Torres García. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, 2016, São Paulo. *Anais...*São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016, p. 1-15.

hooks, b. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução: Bhuvi Libanio. Elefante: São Paulo, 2020.

KRAMSCH, C. Fromm Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, v.90, n. 2, p. 249-252, 2006.

KRAMSCH, C. Language as a symbolic power in the Digital Age. In: KRAMSCH, C. (Org.). *Language as a symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000, p. 11-40.

LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e como se faz. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 41, n. 2, p. 189-214, 2006.

LOZANO LERMA, B. R. Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia: Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan. In: WALSH, C. (Org.). *Pedagogías Decoloniales*. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo II. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017, p. 273-290.

MIGNOLO, W; VÁZQUEZ, R. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, C. (Org.). *Pedagogías Decoloniales*. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo II. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017, p. 489-508.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS – Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA*, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 65 - 84.

PENNYCOOK, A. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000, p. 201 - 246.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; CONCHA ELIZALDE, P. *Uma breve histórias dos estudos decoloniais*. São Paulo: Masp; Afterall, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Almedina, 2013.

TORRES GARCÍA, J. *Universalismo constructivo: contribución a la unificación del arte y la cultura de América*. Colección Aristarco. Buenos Aires: Editorial Poseidon, 1944.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Tomos I e II. Ecuador: Editora Abya-Yala, 2017.

Recebido em: 11/02/2022.

Aceito em: 02/10/2022.