

POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA EXPERIÊNCIA REMOTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

TOWARDS A DECOLONIAL PEDAGOGY IN SPANISH LANGUAGE TEACHING: A REMOTE EXPERIENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Rusanil dos Santos Moreira Júnior 1

Resumo: Este artigo objetiva evidenciar uma prática pedagógica decolonial no ensino de espanhol como língua adicional em uma escola pública e periférica de Maceió-AL. Essa prática teve como tema o Racismo e foi desenvolvida remotamente durante o distanciamento social decorrido da pandemia da Covid-19. Neste texto, estão sob o foco de análise as produções que culminaram na elaboração de um livro digital de mensagens destinado à Taynara, professora alagoana vítima de um ato racista. Inserido no campo da Linguística Aplicada, este trabalho baseia-se na perspectiva dos estudos decoloniais e do letramento crítico, isto é, na produção de conhecimentos anti-hegemônicos e no desenvolvimento da consciência crítica e problematizadora. A análise indica que, por meio de atitudes decoloniais, é possível desconstruir as práticas pedagógicas, a saber, ressignificar os espaços de aprendizagem, transgredir as formas de ensinar e aprender uma língua adicional e, a reboque, transpor os limites tradicionais das atividades escolares.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial. Letramento Crítico. Ensino-Aprendizagem. Língua Espanhola. Pandemia.

Abstract: This article aims to highlight a decolonial pedagogical practice in the teaching of Spanish as an additional language in a public and peripheral school in Maceió-AL. This practice had Racism as its theme and was developed remotely during the social distance caused by the Covid-19 pandemic. In this text, the productions that culminated in the elaboration of a digital message book for Taynara, an Alagoas teacher victim of a racist act, are under analysis. Inserted in the field of Applied Linguistics, this work is based on the perspective of decolonial studies and critical literacy, that is, the production of anti-hegemonic knowledge and the development of critical and problematizing awareness. The analysis indicates that, through decolonial attitudes, it is possible to deconstruct pedagogical practices, in the words, to redefine the teaching and learning spaces, to transgress the ways of learning an additional language and, thereafter, to transpose the traditional limits of school activities.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Critical Literacy. Teaching-Learning. Spanish Language. Pandemic.

Sobre *deconstruir* o ensino de línguas

O distanciamento social decorrido da pandemia da Covid-19 não nos facilitou a vida. Os desafios se potencializaram e o trabalho dos professores tornou-se ainda mais laborioso, complexo e extenuante. O espaço da sala de aula foi forçosamente reinventado sem prévio anúncio ou preparação tanto para os docentes quanto para os discentes. No novo contexto escolar que se instaurou, os sentidos indicavam ter sido atenuados, pois as percepções do meio externo passaram a ser mediadas pelas tecnologias e, por isso, talvez, tenham sido retardadas. O toque inter-humano não existiu, a troca de olhares tornou-se dispensável e assíncrona, a escuta foi comprometida pelos aparelhos de comunicação e o cheiro peculiar da sala de aula não se sentia. Em contrapartida, as emoções foram maximizadas em decorrência do fluxo de demandas, principalmente mentais, para lidar com as consequências da pandemia, afinal, estamos de frente a um problema mundial de saúde pública.

Imersos nessa condição, deparamo-nos, então, com o seguinte dilema: *o quê* e, sobretudo, *como* ensinar em um contexto no qual vidas estão sendo exponencial e diariamente perdidas, o mesmo contexto em que o ataque à vida humana e não humana parece ter sido trivializado, com as recorrentes práticas de racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, gordofobia, xenofobia, o desmonte ambiental e outras ações de intolerância, violência e destruição que recheiam as ruas, as redes sociais e as nossas conversas diárias? Não há dúvidas de que a vida tem de ser pauta e currículo da escola. Esse currículo “constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line* e *off-line*” (GOMES, 2020, p. 234). Já não cabem nos programas escolares os conhecimentos que buscam apenas instrumentalizar, classificar, homogeneizar e até mesmo objetificar as vivências humanas e não humanas. A pandemia da Covid-19 escancarou à educação formal as estruturas seculares e obsoletas em que se ergueu e que nelas ainda se sustenta, as quais já não atendem às demandas dos sujeitos de hoje. Paradoxalmente, o amarelo proporcionado pela pandemia promoveu um espaço para propor a desconstrução das práticas escolares e fora desse espaço.

A ideia de *deconstrução* busca ampliar o conceito de (des-re)construção de conhecimentos e práticas desenvolvido em Moreira Júnior (2016). O prefixo *de-* (sem o “s”), ao tempo que funde os conceitos representados pelos afixos *-des* e *-re*, alude à genealogia do pensamento e projeto decoloniais. Ou seja, refere-se à tentativa de *desprender-se* (QUIJANO, 1992; PALERMO, 2014) das racionalidades coloniais do poder, do saber e do ser, em que a neutralidade, a universalidade e a homogeneidade deixam de ser condições para a produção de conhecimentos e para a legitimação da existência do outro. A mitigação do sofrimento humano, em uma posição marcadamente humanizadora e crítica, torna-se pauta central nas práticas e na constituição das relações sociais, cuja dialogicidade (BAKHTIN, 2018) é o que as caracteriza. Partindo desse pressuposto, desconstruir pressupõe desobedecer (MIGNOLO, 2008) o que foi coercitivamente legitimado pela colonialidade e irromper, portanto, os processos de desconstrução e reconstrução isolados, fragmentados, lineares e sequenciais, em um movimento extemporâneo de desaprendizagem e reinvenção do que a modernidade (MIGNOLO, 2017) construiu e consolidou como referência à humanidade, por meio da proposição de práticas que enxerguem “com olhos do Sul, para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p. 50).

Desconstruir o ensino de línguas consiste no intento contínuo e persistente de propor uma nova realidade de vida e de construção de conhecimentos à vigente, considerando outras formas de ser e estar no mundo, saber e conhecer, produzir e ter acesso aos conhecimentos, aprender e ensinar, em paralelo movimento de reconhecimento do que as formas de vida hegemônicas e “verdadeiras” sistematicamente precarizaram, marginalizaram ou destruíram. Parto do entendimento de que a educação pode contribuir para normalizar as feridas coloniais (MIGNOLO, 2008), assistindo a perpetuação das úlceras sociais, ou pode dedicar-se a desconstruir os espaços dominantes, diminuindo os abismos sociais, não apenas com a reparação das chagas coloniais, mas também com a reinvenção das suas dinâmicas. A compreensão de desconstrução proposta reconhece e reafirma, portanto, a educação como ato político (FREIRE, 1982), cuja intervenção no mundo, em resistência à modernidade e ao seu lado mais perverso,

a colonialidade, é uma das suas bandeiras vitalícias e perpétuas. Desse modo, urge um repensar sobre as práticas de ensinar e aprender línguas adicionais na contemporaneidade.

No Brasil, o ensino de espanhol como língua adicional resiste e (re)existe às atrozidades políticas públicas forjadas no segundo semestre de 2016, as quais buscaram nutrir o protagonismo e a exclusividade de apenas uma língua adicional, o inglês, nos currículos escolares da educação básica. O monopólio linguístico do inglês é um projeto imperialista em marcha. Vale recordar que, em menos de um mês do afastamento compulsório da ex-presidenta Dilma Rousseff, o então presidente em exercício, Michel Temer, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, revogou no art. 13 a Lei nº 11.161/2005, popularmente conhecida como “Lei do Espanhol”, que, apesar de problemática, sancionava e embasava a oferta obrigatória da língua espanhola como componente curricular no Ensino Médio. A referida Medida Provisória se converteu na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em seu art. 3º, § 4º, a língua espanhola perde o seu caráter obrigatório nos currículos do Ensino Médio para assumir o *caráter optativo*, “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 1). Na direção que caminha o ensino de língua espanhola no país, entendo que a presença dela nos currículos escolares finca, sobretudo nas instituições públicas, a sua desobediência a essa política linguístico-epistemicida. Todavia, apenas demarcar territórios não basta. É preciso semeá-lo com práticas deconstrutivas.

Esse recente reordenamento do ensino de línguas adicionais foi e está sendo extremamente nocivo à educação brasileira. Os gestores educacionais das esferas públicas e privadas compreenderam o caráter optativo como retirada do espanhol como componente curricular dos sistemas de ensino, desconsiderando as demandas e os interesses das comunidades escolares, assentados em uma visão neoliberal que incentiva a mercantilização do conhecimento, o lucro desenfreado e a privatização e o sucateamento dos bens e serviços públicos, principalmente aqueles que se destinam às populações historicamente desfavorecidas.

Essas políticas públicas vão de encontro aos princípios da *Carta de Pelotas*¹, documento norteador de ações com vistas a promover o ensino e estudo de línguas não maternas no Brasil “para compor uma futura política de ensino de línguas no país” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 131), cujo texto preconiza que “todo cidadão brasileiro tem de ser preparado para o *mundo multicultural* e *plurilíngüe* por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 134, grifos meus) e propõe que “seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 135). Tais intenções parecem ter sido deliberadamente negligenciadas na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas políticas municipais e estaduais de diversos estados brasileiros, em que a hegemonia da língua inglesa vem sendo fortalecida. A esse respeito, Gullo e Rodrigues (2017, p. 13) são enfáticos quando asseveram que “o texto da BNCC ignora qualquer outra língua estrangeira que não seja o inglês. Só esta língua é vista como útil e necessária para viver num mundo que o próprio texto chama de ‘globalizado e plural’”.

Na contramão desse pensamento estreito, a permanência do ensino de língua espanhola nas escolas públicas brasileiras é, atualmente, um ato de (re)existência e insurgência a essas políticas, é um movimento de demarcação de espaços ameaçados e territorializados por políticas educacionais que têm por objetivo o desaparecimento do ensino dessa língua adicional. A democratização de conhecimentos e o acesso às múltiplas formas de convívio com subjetividades outras são combatidos por essas políticas de retrocesso a partir do momento em que, conforme destacam Gullo e Rodrigues (2017, p. 10), “a faculdade que era garantida à comunidade escolar quanto a língua [estrangeira] a ser ensinada na instituição, foi substituída pela imposição de uma única LE (o inglês)”.

Não por acaso, nesse movimento de (re)existência e insurgência, a considerar a importância da aprendizagem da língua espanhola para a formação de jovens éticos e ecoconscientes², apresento, neste artigo, interpretações de uma prática pedagógica decolonial no ensino

1 Produzida durante o II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado no Rio Grande do Sul, em setembro de 2000.

2 Ecoconsciente, neste artigo, resgata a concepção de ecologia de saberes, cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Santos Souza. O termo faz alusão à consciência da existência e importância das epistemologias,

de espanhol como língua adicional em duas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental: 6º e 7º anos de uma escola pública e periférica de Maceió-AL. Essa prática teve como tema o Racismo e foi desenvolvida remotamente durante os primeiros meses do distanciamento social decorrido da pandemia da Covid-19. O objetivo deste trabalho consiste em refletir – considerando, sobretudo, as limitações e as particularidades espaciais, temporais, emocionais, situacionais e tecnológicas do contexto escolar em análise – sobre os sentidos construídos no ensino de língua espanhola pautado na perspectiva do pensamento decolonial a fim de desconstruir as sensibilidades de mundo (MIGNOLO, 2017), orientadas por valores humanos como o amor, a empatia e a solidariedade, em paralelo aprimoramento linguístico-discursivo (MOREIRA JÚNIOR, 2016) dos sujeitos participantes.

Com esse propósito, inicialmente, resgato de forma breve algumas considerações a respeito da genealogia do pensamento decolonial e do letramento crítico, as quais embasam e orientam a prática docente em análise e, por sua vez, fundamentam este trabalho. Na seção seguinte, o contexto em que se deu a prática pedagógica é situado, o que é imperativo para a compreensão da singularidade do ambiente escolar construído. Em seguida, descrevo a atividade implementada; na sequência, analiso quatro atividades de alunos das turmas supracitadas, cujas produções compuseram um livro digital de mensagens intitulado *Mi mensaje a Taynara*. Nessa última seção, é levada a cabo a análise que evidencia os alunos como autores e produtores de conhecimentos em língua adicional, de orientação translíngue e em uma perspectiva ética. A proposta de atividade estimulou uma consciência crítica e problematizadora a respeito do problema social em xeque, o racismo, que repercutiu nos sentidos construídos e registrados nos trabalhos autorais desses alunos. Ao concluir, teço algumas considerações que resgatam e caracterizam a prática decolonial empreendida na desconstrução do ensinar e do aprender línguas.

Pedagogia decolonial e letramento crítico para quê?

Ao tratarmos do processo de ensino e aprendizagem, remetemo-nos quase de imediato à ideia de *pedagogia*. No entanto, é preciso problematizar o termo, visto que “a pedagogia sem modificador é uma pedagogia oficial, a serviço do sistema político e econômico que a sustenta, promove e, também, deixa-a cair em favor de ocupações mais ‘eficientes’” (PALERMO, 2014, p. 9)³, isto é, uma pedagogia moderna, ocidentalizada e eurocentrada. Nesse sentido, é indispensável a presença de modificadores nos conceitos oficiais ou de genealogia colonialista para que as práticas vigentes possam ser repensadas e desconstruídas a favor de uma educação humanizadora.

Sob essa perspectiva, atribuo o modificador *decolonial* à *pedagogia* com o objetivo de territorializar as práticas que “incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo” (WALSH, 2013, p. 28). O que está sendo entendido, portanto, como *pedagogia decolonial*? Sem a pretensão de uma conceitualização unidirecional, fechada e estática, concebo-a como princípios em ação, isto é, princípios sustentados e corporificados pela práxis, que assumem “um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas” (MOTA NETO, 2016, p. 44), na busca de uma reinvenção – o que nomeio como desconstrução – dos processos educativos formais e não formais, do movimento de ensinar e aprender, neste caso, uma língua adicional. Dessa maneira, a pedagogia decolonial assume-se como uma prática, estratégia e metodologia de educação anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anti-imperialista e antieurocêntrica. Como insiste Walsh (2013, p. 67), “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto para assumir. É um processo acional para pedagogicamente andar”, que requer aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem de todos.

Ensinar uma língua adicional nesse sentido é, portanto, extrapolar os limites do aprimoramento linguístico-discursivo, sem, contudo, negligenciar ou diminuir a sua necessidade e importância para a educação linguística, buscando adequá-lo aos propósitos comunicativos

conhecimentos e saberes que transcendem aqueles produzidos e legitimados pelo mundo moderno, ocidentalizado e eurocentrado.

3 As traduções para a língua portuguesa de citações provindas de obras originalmente consultadas em língua espanhola foram realizadas pelo autor do artigo.

(ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018) e demandas dos aprendentes. É considerar que, por meio da aprendizagem de uma língua, é possível desconstruir ideologias, valores e modos de entender o mundo e a si mesmo – atuando nele –, principalmente aqueles que buscam invisibilizar, precarizar ou descartar física e ideologicamente o outro. Essa é uma questão medular quando se trata do ensino de uma língua da modernidade europeia (MIGNOLO, 2008), como é o espanhol.

Cabe, então, avaliarmos a responsabilidade social de uma língua adicional na vida das pessoas. O modificador *adicional* não faz alusão à mera ideia de adição ou acréscimo linguístico, como se o aprendente fosse um repositório de conhecimentos em que nele sejam adicionadas e organizadas peças linguístico-discursivas a fim de torná-lo bi/tri/polilíngue. Em lugar disso, esse modificador reconhece a contribuição da língua não materna como combustível para a agência do aprendiz na sua própria sociedade e em outros espaços possíveis nos quais, talvez, essa agência não seria possível por meio da língua materna. A língua adicional é incorporada ao aprendente, leia-se: torna-se corpo, integra-se ao corpo. Aprender uma língua adicional envolve, pois, responsabilidade nas relações que os aprendentes constroem discursivamente com os outros, ao “lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 130). Moreira Júnior (2016, p. 20) acrescenta que a língua adicional deve ser entendida como “produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender as suas necessidades como condição para as suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada”. E que práticas sociais buscamos fomentar ao ensinar uma língua adicional?

Argumento, em consonância com Pablo Quintero, em diálogo com Palermo (2014), que por si só a educação não possa resolver as desigualdades, pois, segundo o antropólogo venezuelano, trazer a educação como a única responsável pelas desigualdades e, ao mesmo tempo, como motor para alcançar a simetria é problemático porque nos faz esquecer dos outros sistemas de dominação e outros âmbitos da existência social que estão igualmente colonizados, considerando que a educação, como instituição moderna e colonial encarregada de “educar” (PALERMO, 2014), tanto tem sido um dos fatores de mobilidade social quanto um dos propulsores das desigualdades e assimetrias sociais. Em outros termos, é preciso desconstruir as estruturas e as relações de poder em todos os âmbitos da existência social. A educação é apenas um deles, porém potencialmente transformadora. O que é possível fazer por meio da educação?

No âmbito do ensino de línguas adicionais, trago algumas questões a serem reiteradamente problematizadas pelos educadores quando se busca empreender uma prática desconstrutiva/decolonial: O que entendo por língua? Que língua estou ensinando? A quem estou ensinando? Como estou ensinando? Para quê estou ensinando? Que conhecimentos e saberes estou promovendo e quais estou silenciando ou ignorando? Como estou vendo, sentindo, ouvindo, falando com meus alunos quando estou ensinando? A serviço de que proposta de mundo estou ensinando essa língua? E a pergunta mais pertinente e que sintetiza as primeiras: Que ser humano estou ajudando a construir ensinando essa língua? Conforme destaca Palermo (2014, p. 7), “o pensar e o fazer decolonial, base do desprendimento, não é um pensamento para ‘aplicar’ (subsidiário da distinção entre teoria e práxis), é o próprio ato de pensar fazendo-nos, de forma dialógica e comunitária”. Ao conceber o discurso e o ato de pensar como ações (MOITA LOPES, 2009; HOOKS, 2020) e que “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (HOOKS, 2017, p. 231), considero que o letramento crítico contribui para o desprendimento de práticas linguístico-discursivas hegemônicas a fim de que outras condições sociais possam ser pensadas e construídas.

Janks (2016, p. 22, grifo da autora) afirma que “a língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa *fazer* letramento crítico. A língua é o que nos distingue como espécie enquanto somos bombardeados por ela”. É precisamente no uso da língua(gem) que reside a nossa capacidade de agência, a qual abre caminhos para entender e problematizar questões sociais interconectadas pela linguagem. Isso posto, com base em Rocha e Maciel (2015, p. 433), “a criticidade pode ser entendida como um exercício analítico e ativo de reposi-

cionamento e questionamento do que possa ser entendido como comum, familiar, normativo ou impositivamente instaurado". Para os autores, o pensar crítico implica o rompimento de modelos fechados, impositivos e autoritários que buscam determinar o funcionamento social. Ao articular os estudos decoloniais ao letramento crítico, Moreira Júnior (2016, p. 81, grifo do autor) sinaliza que "o modificador *crítico* deve ser entendido desde uma perspectiva decolonialista, isto é, como exercício de deslocamento e ruptura de pensamentos [e práticas] cristalizados, em que se abre espaço para a produção de novos e diferentes sentidos".

Em termos educativos ou pedagógicos, a pedagogia decolonial busca não somente denunciar as feridas coloniais em que as sociedades estão organizadas e fundadas, busca, sobretudo, uma práxis baseada na insurgência propositiva a favor da construção de outros modos de ensinar e aprender que concebam espaços mais democráticos, diversos e plurais tais como são as vivências humanas. Como pontuam Oliveira e Candau (2010, p. 28, grifo dos autores), "o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento". Coerente com esse pensamento, resgato a pergunta que intitula esta seção: *Pedagogia decolonial e letramento crítico para quê?* Respondo, ao tempo que me distancio de qualquer concepção universal, que, na linha de pensamento até aqui percorrida, ambos os estudos resgatam o amor como noção precípua para a constituição de um espaço fundado na aceitação e respeito do outro (MATURANA, 1998). Isto é, ambas as perspectivas teórico-metodológicas dão às emoções, especialmente ao amor, o território que, na compreensão hegemônica da construção de conhecimentos e saberes, foi negligenciado e subalternizado nas ciências.

A sociedade moderna foi fundada na ideia de racionalidade, esta entendida sem a presença dos afetos e das emoções, com apenas a razão como força motriz para a produção de conhecimentos. O neurobiólogo chileno Humberto Maturana é assertivo quando argumenta que o nosso viver humano é constituído pela convivência da razão e emoção. Segundo o autor, as emoções não devem ser entendidas como o que chamamos de sentimentos, elas são "disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios da ação em que nos movemos" (MATURANA, 1998, p. 15). Alinhando à proposta de desconstrução, parece-me emergente o cultivo do amor no ensino e na aprendizagem. O amor é capaz de promover a sensibilização para a agência, afinal, "não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato" (MATURANA, 1998, p. 22).

E por que o amor? De acordo com a perspectiva do neurobiólogo, é o amor que torna o outro um legítimo na convivência, e a legitimidade se concretiza na aceitação e respeito por si mesmo e pelo outro, os quais, no entendimento de Maturana (1998), são características condicionais para a constituição das relações sociais. "O amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência" (MATURANA, 1998, p. 33). Em consonância com essa ideia, Santos (2018, p. 77) declara que "é através das emoções que a razão se afirma, e é através da razão que as emoções também se afirmam". Ao conceber a ideia de *corazonar*, cunhada pelo antropólogo e educador equatoriano Edgar Guerrero Arias, Santos (2019) funde os paradigmas do sentir e do pensar, do amor e da razão como forças capacitadoras para entender o mundo e transformá-lo. De forma análoga, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2009) contempla essa perspectiva ao inaugurar a compreensão do *sentipensar*.

Nos debates em torno da pedagogia decolonial e do letramento crítico, empenho-me na ideia de que há de se considerar o domínio das emoções para empreender um projeto de educação que vise mitigar o sofrimento humano e que esteja preocupado com a existência de vidas consideradas descartáveis, vidas que as mais diversas mazelas sociais, com raízes coloniais, como o racismo e as tantas outras chagas, buscam perpetuar. Afinal, "ninguém vai à luta apenas por razões. Tem que haver paixão. Tem que haver emoção. É desta luta que surgem alternativas, projetos utópicos de sociedades mais justas" (SANTOS, 2018, p. 78). A sala de aula, por sua vez, torna-se um lugar para a promoção de afetos críticos. Com isso, quero dizer que estudar converte-se em uma prática potencialmente arrebatadora quando os afetos e as emoções são contaminados pelo sentimento de justiça social, provindo do questionamento das orientações colonialistas de poder, saber e ser. Novikoff e Cavalcanti (2015, p. 101) são enérgicos ao afirmarem que "estudar não começa na mente, começa na pele".

À luz das considerações tecidas sobre os fundamentos da pedagogia decolonial e do letramento crítico, assentadas no reconhecimento da importância das emoções, penso que a arte é potencialmente um dos caminhos possíveis para a constituição de uma prática desconstrutiva, especialmente no ensino de línguas adicionais. A arte que reconheça os aprendizes como autores e produtores de conhecimentos engajados emocionalmente no amor. Santos (2018, p. 338) acredita que a arte “permite uma performatividade da superação da linha abissal” assim como permite “imaginar superações das linhas abissais ainda que elas não a superem, obviamente, mas superam como incondicionalidade artística”. Para o sociólogo, as linhas abissais são muros – visíveis, que restringem os mais diversos tipos de acesso, e invisíveis, que existem nas nossas cabeças – que separam as sociedades e permitem que violências, como o racismo, sejam explicadas.

O distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 nos fez, enquanto educadores, reinventarmos os espaços de aprendizagem e com eles as nossas práticas. Ele tornou ainda mais evidentes as perversas e doloridas exclusões abissais que a modernidade acabou por normalizar, entre elas, o preconceito racial. Que vidas estão mais protegidas da contaminação desse vírus? Que vidas estão mais expostas a ela? Contudo, para que a pedagogia decolonial e o letramento crítico emocionem, é indispensável que os problemas locais tenham protagonismo na contextualização das práticas docentes. Assim, mais facilmente as reflexões se reverberam em atitudes.

A atitude decolonial é a nossa agência quando ouvimos alguém clamar por socorro. Não sabemos quem seja, não sentimos e talvez não saibamos o quê ou quem causa sofrimento àquela vida, mas aquilo nos incomoda, angustia-nos, comove-nos, humaniza-nos. A emoção que nos corre o corpo é a mesma que nos implica a agência e faz-nos zelar pela existência do outro. As pessoas não são as mesmas. As dores não são as mesmas. Os contextos não são os mesmos. Mas existem. Por isso, não é possível falar em *a pedagogia decolonial*, no singular, senão em *pedagogias decoloniais*, no plural, ou em *uma pedagogia decolonial*, diferenciando-a, visto que as pessoas que rogam por socorro não são as mesmas, não sentem as mesmas dores, não estão nos mesmos lugares e não serão escutadas por todos. Cada situação implicará uma ação em quem presta o socorro que, por sua vez, terá reflexos sobre quem o recebe. Para tanto, temos de desaprender o que nos foi ensinado e o que ensinamos e reaprender novas formas. A atitude decolonial é a agência nutrida por valores humanos, como o amor, a empatia e a solidariedade.

No próximo item, discorro a respeito do contexto de implementação de *uma* possível prática pedagógica que entendo por decolonial e, portanto, desconstrutiva.

O contexto de estudo: *uma* sala de aula de espanhol na pandemia

Este estudo se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), ciência transdisciplinar e assumidamente interessada, “ou seja, atravessada por valores” (OLIVEIRA, 2016), que reconhece e legitima a importância de outras epistemes e saberes, os quais a extrapolam e ampliam o seu escopo de trabalho e reflexão, posto que são indispensáveis no diálogo para a compreensão dos fenômenos da linguagem que esse campo estuda. A mesma LA que valoriza a *proximidade crítica* e ecoa a promoção de uma *imaginação epistemológica* (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713), “entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar” e vitais para construções teórico-analítico-metodológicas que buscam estabelecer-se como possibilidades outras e desprender-se de consensos tranquilizadores (FABRÍCIO, 2006).

Nesse sentido, a Linguística Aplicada, como um campo de investigação das Ciências Sociais (MOITA LOPES, 2006, 2009), reconhece-se como “uma área de pesquisa que tem como objetivo criar inteligibilidade sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 37-38) para, “principalmente, colaborar na construção de alternativas para o sofrimento humano” (MOITA LOPES, 2009, p. 38), em uma perspectiva eminentemente interpretativista (MOREIRA JÚNIOR, 2018), que lhe é basilar. Desse modo, a LA se dedica, neste estudo, a revigorar vidas e fortalecer narrativas que foram continuamente

apagadas ou emudecidas na construção da sociedade moderna. Expressamente atravessada por outras disciplinas, esta pesquisa⁴ põe no centro de sua agenda política anti-hegemônica os corpos, os sentires e os saberes de sujeitos marginalizados de modo a ressignificar a vida social que, historicamente, buscou hierarquizar, precarizar e naturalizar as suas práticas sociais.

Os dados em análise foram produzidos no decurso das aulas de espanhol como língua adicional remotamente desenvolvidas com as turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental durante o distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Apesar de um cenário desanimador, com diversos problemas na concepção, permanência e sobrevivência desse espaço escolar, a *inventividade* foi determinante na promoção de uma educação que respondesse minimamente a algumas inquietudes e urgências sociais, principalmente na desconstrução dos espaços virtuais de aprendizagem, convertendo-os, ainda que limitadamente, em ambientes escolares para *socialização* e *convivialidade* (NÓVOA, 2020). Nas palavras de Nóvoa (2020, p. 8), “é preciso reconhecer os esforços [de muitos professores] para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores”.

A equipe gestora da escola em que se deu a pesquisa optou pela plataforma *WhatsApp* para conduzir as atividades de interação remota com os alunos devido à popularidade do aplicativo e facilidade de adesão por parte do alunado, considerando, ainda, os recursos que ele proporciona (compartilhamento de fotos, vídeos e documentos). Essa escolha cogitou, principalmente, as possíveis limitações dos alunos no acesso à internet e dos aparelhos desses alunos, uma vez que a escola, pertencente à rede municipal de ensino, localiza-se em uma região de difícil acesso, no maior bairro periférico da cidade de Maceió, em Alagoas. Considerando as três turmas de 6º ano e as três turmas de 7º ano da escola, os docentes criaram dois grupos de conversas na referida plataforma em que reuniram as turmas de 6º ano em um grupo e as turmas de 7º noutro. Nessas condições, as interações aconteceram, quase que exclusivamente, por meio do intercâmbio de mensagens escritas, mensagens de áudio e compartilhamento de links⁵, uma vez por semana em cada grupo, com carga horária de uma hora e trinta minutos de convívio com os estudantes participantes. O tema que transitou por todos os encontros da disciplina de língua espanhola e que deu início às aulas remotas nesse período de pandemia foi o Racismo, por considerar, sobretudo, as recorrentes práticas de racismo percebidas por este professor-pesquisador nas relações escolares entre os próprios alunos antes do distanciamento social bem como os acontecimentos locais e globais que deram visibilidade aos atos racistas durante esse período pandêmico.

As interações remotas aconteciam predominantemente em língua portuguesa. Contudo, habitualmente, os textos motivadores para as discussões e reflexões eram propostos em língua espanhola. Além disso, as atividades, sempre assessoradas, incentivavam a produção de textos, frequentemente multimodais, em língua espanhola. Para a compreensão do espaço e as condições das aulas implementadas, devem ser consideradas duas questões pertinentes no que se referem ao repertório linguístico-discursivo dos participantes desta pesquisa. A primeira é que a escola em jogo oferta o ensino de língua espanhola a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, os alunos do 6º ano tiveram em 2020 o seu primeiro contato formal com o espanhol. Já os alunos do 7º ano haviam sido alunos deste professor-pesquisador no ano anterior, em 2019. Antes do início do distanciamento social, em 2020, houve o contato presencial com esses estudantes durante 4 semanas. A segunda questão é a existência de alunos semialfabetizados⁶ em algumas turmas, o que dificultou a identificação, a comunicação com esses alunos e, posteriormente, a aproximação deles à língua espanhola, uma vez que a interação com os alunos na plataforma supracitada se deu predominantemente por mensagens de texto.

Ciente desse contexto, perguntei-me insistentemente como professor: Como posso ten-

4 Este trabalho beneficia-se do parecer de aprovação do protocolo de pesquisa emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (nº CAAE: 28008919.5.0000.5013). Com o objetivo de garantir a ética em pesquisa, foi ocultado o nome da instituição em que o estudo foi realizado e os nomes dos alunos participantes foram trocados por nomes fictícios.

5 Frequentemente havia o compartilhamento de atividades preparadas por meio da ferramenta Formulários Google.

6 Com isso, faço referência aos alunos que, de forma insatisfatória, têm acesso ao código linguístico em língua portuguesa e arriscam, com muita dificuldade e em desacordo com sua idade, ler e escrever na língua materna.

tar desenvolver aulas de língua espanhola a essas crianças em uma perspectiva decolonial/deconstrutiva? Naquele momento, pensei nos alunos que não estavam conseguindo acompanhar as interações remotas. Pensei também naqueles muitos que nem sequer estavam nos grupos de conversas como também naqueles que estavam nos grupos, mas que, por questões adversas, não interagiam. Problemas esses que excediam as possibilidades do meu trabalho docente. O sentimento que emanava era o de que havia “um punhado deles ficando no caminho” (D’ÁVILA, 2020, n.p.). Ainda assim, dei lugar à esperança: Como posso contribuir com aqueles que consigo alcançar? Afinal, “num momento dramático da nossa história colectiva, seria inaceitável que a escola pública fechasse as portas e não quisesse saber dos seus alunos” (NÓVOA, 2020, p. 8)⁷. A seguir, faço uma breve contextualização dos dados trazidos à baila, os quais situam a proposta de atividade levada a cabo. Na sequência, segue a análise empreendida.

Da história de Taynara Silva à proposta de atividade

Para fomentar a discussão sobre o racismo, mote para as aulas temáticas, nos dois primeiros encontros remotos, conjuntamente com os alunos, trabalhei com a análise de imagens de pessoas de diversas culturas, com o objetivo de discutir sobre os prejuízos dos estereótipos na classificação dessas pessoas, por meio da leitura dos cartazes dispostos na página *on-line* da Organização das Nações Unidas (ONU)⁸. Após o trabalho com o vocabulário em língua espanhola disposto nas imagens, propus a pergunta ¿Qué ves?⁹, presente no material. Por meio dessa e outras perguntas, problematizei as respostas dos alunos, ao questionar as escolhas que faziam e as justificativas que apresentavam. No nosso terceiro encontro remoto, veio à discussão o caso do estadunidense George Floyd, que foi vítima fatal do racismo em seu país, em maio de 2020. No entanto, notei que esse e outros acontecimentos a que eu estava dando notoriedade para problematizar as práticas racistas sempre se situavam geograficamente distantes da realidade daquelas crianças, o que poderia contribuir com a ideia de que o racismo se encontra distante ou, pior, que não está presente no convívio desses jovens. Coagido por esse sentimento, busquei por histórias de racismo que tivessem sucedido em Alagoas. Foi quando relembrei o caso de Taynara Silva.

Taynara Silva é uma jovem mulher preta, alagoana, feminista, militante antirracista, estudante no final do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas e professora da área de Língua Portuguesa no Ensino Médio que, até o início de 2020, atuava em uma escola privada na cidade de Maceió. Em fevereiro desse ano, ela foi cruelmente vítima de um ato racista praticado pela diretora da instituição em que trabalhava. Em relato a um portal de notícias, Taynara afirmou que ouviu da diretora do colégio, enquanto dava aulas, que “quando os alunos, que estavam presentes em sala, fossem à Ouro Branco, trouxessem um chicote ‘do bom’ para fazer a professora lembrar do tempo [referindo-se à escravidão] que ela tanto teme” (CADA MINUTO, 2020). A professora relatou, ainda, que a agressão da proprietária da instituição foi motivada pela acusação de ser ela, Taynara, a responsável por um acidente de trânsito que envolveu o filho da diretora, enquanto ele falava ao telefone com Taynara.

Após estudar o acontecimento, preparei uma aula na qual conhecemos o caso da professora, por meio do compartilhamento de uma reportagem em vídeo concedida por Taynara a uma emissora de televisão local e através de notícias e reportagens *on-line*, para aqueles alunos que não conseguissem reproduzir o vídeo. Os alunos ficaram muito sensibilizados com a situação e curiosos com o desfecho do acontecimento¹⁰. A notoriedade da história de alguém

7 Sinalizo, em contrapartida, que estou convencido de que o incentivo ao retorno às aulas antes do fim da pandemia, seja de forma remota, seja de forma presencial, por parte das gestões públicas e, principalmente, privadas, está ideologicamente pautado na visão neoliberal que estimula o trabalho, a produção e o consumo ininterruptos, concebidos como um produto fabril para a acumulação de vantagens financeiras e subjetividades obedientes a e reprodutoras desse sistema. No entanto, essa discussão não é foco deste trabalho.

8 Os cartazes estão disponíveis em: <https://www.un.org/es/letsfightracism/index.shtml>. A faixa inferior com a mensagem *Las apariencias engañan* foi retirada das imagens antes de socializá-las para não conduzir as sensibilidades dos alunos.

9 O que você vê?, traduzido ao português.

10 Após a denúncia feita à polícia, o caso de Taynara segue na justiça. No mês seguinte ao caso, em março de 2020, Taynara foi homenageada com a comenda Zumbi dos Palmares pela Câmara Municipal de Maceió, destinada a personalidades que se destacam na luta contra a discriminação racial.

da mesma localidade dos sujeitos/alunos envolvidos repercutiu na compreensão do racismo como um problema local, no engajamento deles em conhecer a narrativa de alguém próximo e na ação a favor da transformação, em forma de solidariedade.

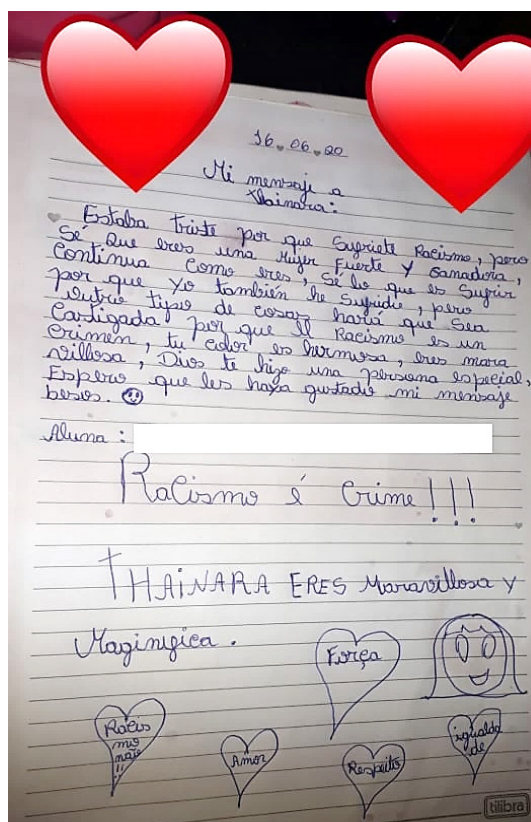
Como proposta de atividade, sugeri às turmas a produção de uma mensagem para ser destinada à Taynara, uma atitude que visou “tornar conhecido o sofrimento sem mediações, transformando-o numa razão para partilhar a luta ou, em alternativa, para angariar solidariedade ativa com ela” (SANTOS, 2019, p. 141). Os alunos abraçaram com muito entusiasmo a proposta de tarefa. Esse projeto, que visa, em um momento pós-pandemia, uma culminância com a visita da professora Taynara à escola para o compartilhamento de experiências – ideia proposta pelos próprios alunos e por Taynara quando contactada –, foi construído e idealizado conjuntamente e chamou-se *Mi mensaje a Taynara*. Por meio desse projeto, determinamos a criação de um livro digital de mensagens produzidas pelos alunos, o qual foi regalado à professora.

Para a participação na atividade proposta, houve duas recomendações sugeridas aos alunos: 1) as mensagens deveriam ser destinadas à professora Taynara de modo a expressar a ela como se sentiram ao conhecer a prática de racismo que ela sofreu e 2) a língua espanhola deveria contribuir de alguma forma na composição dessa mensagem, podendo a língua em estudo estar presente através da presença de algumas palavras ou enunciados híbridos ou monolíngues.

“Mi mensaje a Taynara”

Para esta análise, trago quatro mensagens criadas por Denise, Yara, Amanda e Caio e endereçadas à Taynara, acompanhadas de alguns excertos de interações remotas com os alunos que envolveram o desenvolvimento do tema em discussão, o Racismo, e a concretização do projeto *Mi mensaje a Taynara*. Para tanto, busco responder às questões cernes deste trabalho: a) Como foi possível desenvolver aulas de espanhol remotamente em uma perspectiva decolonial? b) Que sentidos foram construídos no ensino de língua espanhola pautado em uma perspectiva do pensamento decolonial e c) Que características desse pensamento compuseram o ensino de espanhol nesta experiência remota?

Figura 1. Mensagem de Denise – aluna do 6º ano



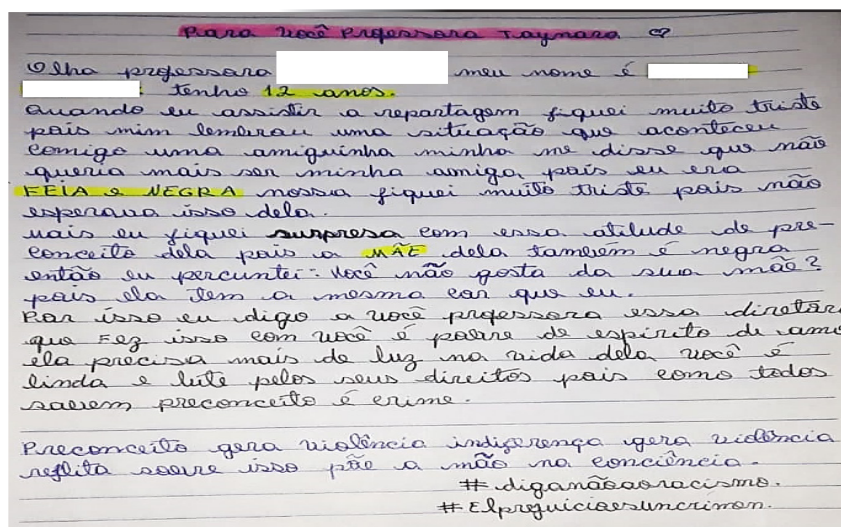
Fonte: Acervo do autor

Na figura 1, Denise demonstra sentir-se muito sensibilizada com o ato de racismo enfrentado por Taynara e compartilhar do mesmo sofrimento, uma vez que, quase de modo confessional¹¹, a aluna afirma ter sofrido práticas de racismo: “sé lo que es sufrir por que yo también he sufrido”. Está claro nesse excerto o quanto a discussão sobre o tema tocou em espaços muito sensíveis e caros à aluna e o quanto ela pôde fortalecer a professora com gestos de afeto e resistência: “tu color es hermosa”, “amor”, “força”, “respeito” e “igualdade”. Ademais, a aluna demonstra uma consciência sobre a seriedade das práticas racistas “por que el racismo es un crimen” bem como a importância da responsabilização dos atos por que a professora foi lesada em “outro tipo de cosas hará que [la directora] sea castigada”.

Denise indica, ainda, comportar-se a favor da justiça social por meio do *corazonar*, a razão aquecida pela emoção, em que a sua alegria por demonstrar o quanto a professora é especial “Thainara eres maravillosa y maginifica” sugerem estimulá-la na luta contra o racismo, registrada em destaque no centro da mensagem: “Racismo é crime!!!”, reiterando o mesmo pensamento escrito no corpo do texto em espanhol. Os *emojis* de coração que acompanham o registro fotográfico da mensagem reforçam os sentimentos de empatia e afeto. Segundo Santos (2019, p. 149), “nas lutas sociais, a alegria e a revolta andam muitas vezes de mãos dadas: os momentos de alegria são os que melhor expressam o valor da solidariedade e sublinha a esperança de vencer”.

¹¹ Pois Denise não houvera compartilhado essa experiência durante as interações remotas na plataforma WhatsApp.

Figura 2. Mensagem de Yara – aluna do 7º ano



Fonte: Acervo do autor

Diferentemente de Denise, Yara não produziu sua mensagem em espanhol. Yara contemplou a língua espanhola apenas na *hashtag* “#elprejuicioesuncrimen”, por meio da qual, assim como Denise, demonstra uma reflexão crítica sobre a circunspeção jurídico-social das práticas racistas, reiterada em “lute pelos seus direitos”. É imaginável que a aluna não se sentisse confortável, por conta de uma esperável limitação linguística, em expressar a sua narrativa em língua espanhola. No entanto, as aulas de espanhol puderam promover e encorajar o registro dessa narrativa e a reflexão sobre ela, tendo em vista que um dos objetivos das aulas foi a desconstrução nas formas de ver o mundo e atuar nele, de modo a problematizá-las e agir, por meio de pequenas ações, a favor de um mundo que exponha, entenda e cure as feridas coloniais.

Esteticamente, chamam a atenção os destaques feitos por Yara em seu texto. Ela evidencia o nome dela e de Taynara, a sua idade e os seguintes enunciados: “feia e negra”, “mãe” e, mais discretamente, “surpresa”, o que, de antemão, indicam ser palavras muito significativas e carregadas emocionalmente para o que ela discorre na sua narrativa, convertendo-se em palavras que marcam o seu relato. Da mesma forma que sucedeu com Denise, a história de Taynara comoveu Yara, tocou os recônditos das memórias e sofrimentos dessa aluna. Ela conta um forte e doloroso episódio de racismo praticado por uma “amiguinha” no qual Yara foi a vítima. De acordo com as palavras de Yara, a sua amizade foi negada pelo manifesto apreço da amiguinha às características de uma branquitude que Yara não possui, as quais indicam pautar a concepção de belo dessa amiguinha e, a reboque, descartam as subjetividades que não respondem corpórea ou coloridamente à empreitada colonial (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018) do ser. Conforme explicita Djamilia Ribeiro (2019, p. 90), “como a norma é branca, tudo que difere é visto como o que não é bom”.

Yara, ao construir a sua narrativa, demonstra um discernimento e criticidade da situação quando desfamiliariza a ideia de negritude, contesta o *status quo* e interroga a postura da amiguinha, questionando os valores dela, ao pôr em pauta a racialidade de uma pessoa muito significativa para a amiguinha: “Você não gosta da sua mãe? Pois ela tem a mesma cor que eu”. Mais adiante, no final da mensagem, Yara registra a palavra “indiferença” como um dos fatores propulsores da violência, o que parece sinalizar que a aluna reconhece não somente a violência física como forma de agressão, mas também toda aquela que busca rejeitar, humilhar, inferiorizar, normatizar e intimidar o outro. “Apesar de ter sido – ou mesmo porque foi – falada por uma criança, a violência simbólica da palavra N.¹² não some nem desaparece” (KILOMBA, 2019,

12 A autora se refere à palavra “negra”. A utilização da abreviatura “N.” é uma opção deliberada da psicóloga e teórica portuguesa Grada Kilomba, “pois trata-se de um trabalho de desmontagem da língua colonial, que ao mesmo tempo representa resistência” (KILOMBA, 2019, p. 18) ao trauma e à violência que a palavra implica.

p. 161). Yara entende, portanto, que foi violentada pela amiguinha.

Figura 3. Mensagem de Amanda – aluna do 7º ano



Fonte: Acervo do autor

Amanda, em sua mensagem, traz ao diálogo, na figura 3, as discussões mais atuais à época – com destaque nos discursos circulados socialmente durante o conhecimento do caso de George Floyd – que para ela foram significativas ao expressar o que entende sobre o racismo e como se posiciona perante ele. É curioso observar que Amanda utilizou três sistemas linguísticos para redigir a sua mensagem: o inglês (*No to racism* e *Black lives matter*), o espanhol (*Los racistas no pasarán*) e o português, sua língua materna (*Lute como uma mulher negra* e *Tire seu racismo do caminho que eu quero passar com a minha cor*), máximas amplamente socializadas na luta antirracista na contemporaneidade. Compreendo a construção da mensagem de Amanda – assim como as mensagens de Denise e Yara – como um processo de orientação translíngue¹³ (ROCHA; MACIEL, 2015; ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018) em que as produções linguísticas das mesmas extrapolam os limites tradicionais da concepção de língua como “sistema fechado e separado da realidade social de seus usos” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 156).

Na perspectiva translíngue, outras relações de convívio *com* e *entre* as línguas são valorizadas, e a compreensão monolíngue e monolítica de entender língua é perturbada. Assim sendo, estão no cerne dessas práticas as produções locais de sentidos que os enunciados translíngues ecoam ao passo que rechaçam a percepção das misturas como “uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 425). Em seu lugar, conforme as reflexões de Espírito Santo e Santos (2018, p. 158), “acata-se a ideia de comunicação bem-sucedida, mesmo no caos dos novos assentamentos, em que a diferença é a norma, já que pelo viés translíngue, o sucesso comunicativo não precisa ser definido através de um conjunto consensual de normas linguísticas”. Os desenhos e o translinguajar de Amanda avivam as articulações feitas pela aluna a respeito da presença da luta contra e das práticas de racismo ao redor do mundo, isto é, ela indica compreender que os atos de racismo não são casos particulares de uma localidade geográfica, senão que um problema que transcende as fronteiras geopolíticas, representado pelas três línguas empregadas.

Ao dedicar mais atenção à parte visual do texto de Amanda, é instigante a constituição das três personagens criadas por ela: Todas são mulheres negras e com cabelos crespos, assim como Amanda. Curiosamente, as três personagens possuem tonalidades diferentes da cor negra, o que pode sinalizar uma consciência acerca da pluralidade do ser negra no que se refere ao tom de pele. Tal percepção suscitou, embora tardiamente, a necessidade de discutir o colorismo¹⁴. Ao atentar para a mensagem “Lute como uma mulher negra”, Yara, explicita-

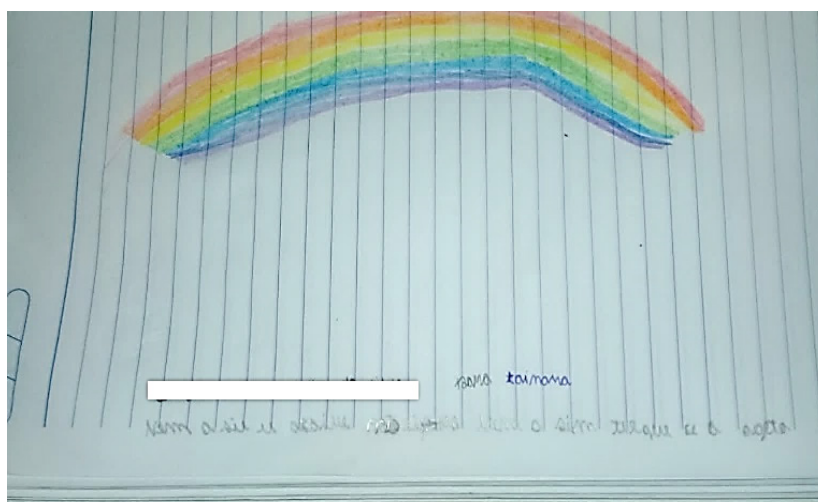
¹³ O aprofundamento acerca da orientação translíngue foge do escopo deste trabalho. Para uma leitura mais densa a respeito do tema, sugiro Canagarajah (2013), Rocha e Maciel (2015), Espírito Santo e Santos (2018), entre outros autores.

¹⁴ O colorismo, também conhecido como pigmentocracia, é uma das faces do racismo. O conceito é utilizado para

mente, intersecciona duas categorias sociais importantes: o gênero e a raça, dando visibilidade à luta contra o racismo genderizado, quer dizer, “à opressão racial sofrida por mulheres *negras* como estruturada por percepções racistas de papéis de gênero” (KILOMBA, 2019, p. 99, grifo da autora).

Ainda a respeito do desenho de Amanda, nota-se que duas das mulheres ilustradas possuem um colorido capilar não hegemônico, no que concerne a *ter* um cabelo afrodescendente, ao utilizar as cores verde e vermelho. Essa liberdade na representação do cabelo indica um ato de insurgência, que dá abertura a possibilidades, a maneiras diferentes de ser e existir no mundo. Na minha leitura, os desenhos transcendem a função ilustrativa na expressão do pensamento e na constituição do discurso de Amanda, eles “atuam por conta própria narrando as injustiças, violências, conflitos e posicionamentos imperiais e coloniais, as complementariedades cosmológicas e os seus próprios olhares e alheios de conceber, sentir, ser e estar no mundo” (WALSH, 2013, p. 35).

Figura 4. Mensagem de Caio – aluno do 6º ano



Fonte: Acervo do autor

Na figura 4, Caio indica ter restrições na produção escrita em língua portuguesa, quando registra esta mensagem: “Vem a sie u acorie não [trecho ilegível] a sim tie que ce a ageta”¹⁵. Na tentativa de compreender o que ele havia escrito, pergunto-lhe por mensagem via *WhatsApp* o que ele havia registrado. Em mensagem de texto, ele escreve: “Vem assim uma cuire e nunca se separa assim tem que ser gente”. Sem ainda compreender bem a sua mensagem, peço que ele me explique novamente por mensagem de áudio. Ele, então, grava o seguinte: “Assim o arco-íris nunca se separa, assim tem que ser a gente”¹⁶. Apesar das suas limitações para expressar as próprias ideias na sua língua materna, o português, são extremamente significativos o atrevimento, a coragem e a ousadia de Caio em redigir uma mensagem, na qual expressa a sua potente percepção de mundo. Destaco, pois, a filosofia que Caio parece construir ao sintetizar as relações humanas em analogia ao arco-íris desenhado e aludido na mensagem.

Concordando com Walsh (2013, p. 36), penso que “os desenhos são muito mais que uma obra artística. São ferramentas pedagógicas que dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, ao mesmo tempo que constrói, representa e promove pedagogicamente”. Entendo, portanto, que, articulados à língua, os desenhos podem ser marcados por “posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 418).

referir-se aos diferentes níveis de preconceito sofridos pela população negra. Na paleta de cores negras, quão mais afrodescendente é a sua aparência, maior é a discriminação, o que inclui outras características fenotípicas, como a textura dos cabelos, a largura do nariz e a grossura dos lábios.

15 Transcrição aproximada do texto, pois a qualidade da imagem dificulta a leitura do que foi grafado pelo aluno.

16 A transcrição é fiel ao dito na gravação.

Nessa direção, interpreto que, na sensibilidade e analogia de Caio, cada cor do arco-íris alude metaforicamente a uma característica da singularidade humana, seja a cor/raça (o preto, o branco, o pardo, o amarelo, o indígena) ou sejam quaisquer outros traços físicos (ou não) que nos diferenciem como humanos. Dessa forma, ele indica entender que todos nós, independentemente de como sejamos, só podemos existir em comunidade, isto é, na coexistência e aceitação do outro (MATURANA, 1998), em que todos se reconheçam como igualmente importantes e visíveis. Essa ideia nos relembra que, sem a coexistência de todas as sete cores que compõem o arco-íris, o arco multicolorido não existe. De forma análoga, sem a existência e a aceitação das diferenças, das formas múltiplas de ser, não há existência humana democrática e justa.

Naquele momento, também entendi que as necessidades linguísticas de Caio extrapolavam o que eu buscava proporcionar linguisticamente a ele, isto é, o aprimoramento linguístico-discursivo em língua espanhola. Talvez, a necessidade primária dele fosse expressar em sua própria língua o que sentia, o que me parece basilar. Em uma perspectiva deconstrutiva, compreendo que Caio necessitava de um apoio para expressar-se na língua materna e que, por meio dela, estava tentando participar de um projeto que lhe foi sensível: escrever uma mensagem à Taynara. A língua materna seria essencial não só para a realização da atividade, senão como recurso para a aprendizagem da língua adicional, uma vez que a necessitaria para fazer pesquisas e, principalmente, interagir no espaço de que fizera parte: a sala de aula de língua espanhola. Entendo que essa contribuição é mútua, isto é, tanto a língua materna ajuda na construção de conhecimentos em língua adicional quanto a língua adicional colabora no processo de ressignificação de conhecimentos construídos na língua materna. Nesse sentido, dediquei-me a apoiar Caio na reescrita da sua mensagem em língua portuguesa que, com dificuldades, sucedeu.

Reconhecer o papel e a necessidade da língua materna para a participação social e como uma das fontes essenciais na construção de conhecimentos em língua adicional foi indispensável para a celebração de um espaço escolar justo e não impositivo para Caio. Apesar dessas limitações, a “articulação e sobreposição de diferentes códigos e recursos multissemióticos” (ESPÍRITO SANTOS; SANTOS, 2018, p. 157) tornou-se uma *estratégia de resistência* (CANAGARAJAH, 2013) para Caio por meio de uma prática translíngua que não sufocou as suas capacidades de agência. Tal como enunciam Cadilhe e Leroy (2020, p. 259), compreendo que “em um mundo social marcado pelas desigualdades, violências e opressões refletidas nas diversas colonialidades, torna-se um dever ético não reduzir a educação linguística a um espaço exclusivo de práticas voltadas para a leitura, produção e análise linguísticas que sejam alheias aos problemas sociais”.

Considerações Finais

A partir deste recorte de produções motivadas pela discussão sobre o ato de racismo sofrido pela professora alagoana Taynara Silva, preliminarmente, faz-se necessário salientar a importância de situar as dificuldades do professor-pesquisador e dos alunos participantes na concretização das atividades remotas, que vão desde as limitações dos recursos tecnológicos à tensão físico-emocional na tentativa de construir um espaço aprazível e possível de (des-re) aprendizagem. Além disso, a novidade da interação remota e os rumores da possibilidade de retorno às aulas presenciais, no início do distanciamento social, certamente foram alguns dos fatores que contribuíram para a construção desse espaço e, conseqüentemente, para a adesão dos alunos à atividade proposta, a qual, paulatinamente, foi comprometida com a extensão do distanciamento e a falta de perspectiva sobre o seu fim.

Conforme foi salientado na seção introdutória, uma das questões que estão no cerne das reflexões deste artigo é: Apesar das limitações de diversas ordens, que sentidos puderam ser construídos a partir de uma perspectiva de desconstrução de saberes por meio da língua espanhola em um ambiente remoto descendente de um espaço permeado por precariedades que é a escola pública? Em face do exposto, destaco algumas das características dessa prática pedagógica de orientação decolonial:

Cacos de força. A disposição e criatividade dos sujeitos envolvidos foram determinantes

na concepção de uma sala de aula não antevista, com as sensibilidades restringidas e empreendida sobre os esforços de transpor as limitações físicas e sobre o desgaste psicoemocional que o distanciamento social impunha.

Extrapolamento. A atividade proposta transpôs as funções tradicionais de uma atividade escolar, a saber, a criação de situações fictícias ou modelares de aprendizagem para a avaliação do professor. No caso da atividade exemplificada, a situação real – a prática racista sofrida por Taynara – tornou-se cardeal para as reflexões e experiências de estudar e produzir na língua adicional. A atividade extrapolou a sua função de instrumento avaliativo do professor para ser um instrumento de conscientização e emancipação, nos conceitos de Paulo Freire, mediado pelo professor.

Histórias endereçadas. As intervenções didáticas proporcionaram um pensamento crítico e ecoconsciente sobre as vivências do local, da vida que ocorre do lado de fora da própria janela. Histórias de pessoas locais que refratavam problemas coloniais e globais. Por isso, reitero a necessidade de aulas temáticas que contenham histórias do endereço dos aprendentes. As histórias que narram vivências compartilhadas têm a potencialidade de engendram narrativas sentipensantes, as quais, aquecidas pelas emoções, produzem novos sentidos. Pedagogicamente, essas histórias suscitam a responsabilidade ética desses aprendentes, concebida aqui como a capacidade de (se) reconhecerem, sensibilizarem-se e agirem perante o sofrimento do outro.

Língua que conta. O trabalho com o espanhol como língua adicional serviu não apenas para um aprimoramento linguístico-discursivo dos participantes, mas também para contar vivências firmadas nas experiências de estar no mundo, salientar as limitações do trabalho linguístico nas condições que foram situadas e, principalmente, consolidar os aprendentes como autores e produtores de conhecimentos que se endereçam a pessoas que (re)existem. Autoria e produção essas que se consagraram no livro digital intitulado *Mi mensaje a Taynara*. As bases colonialistas do uso “correto” da língua adicional deram lugar a uma prática translíngua “centrada não nas ‘línguas’ dos sujeitos, mas sim nas práticas que eles desenvolvem no aqui e agora da interação”, “considerando o seu propósito, sua localidade, sua representação e impacto que ela pode trazer nos mundos dos sujeitos/alunos envolvidos” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 160).

São indubitáveis, nas condições anteriormente tecidas, os esforços dos professores na criação e sustentação de novos ambientes escolares. É precípua “o papel dos professores como agentes da (des)invenção de discursos sobre o ensino e aprendizagem de ‘línguas’” (ESPÍRITO SANTO; SANTOS, 2018, p. 160). Para isso, reclama-se há muito a necessidade de refazer a *gramática da escola* (NÓVOA, 2020), convertendo-a em um espaço para semear vivências que falem de vidas frágeis, marginalizadas e ainda concebidas como descartáveis. Ecoando o pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano, Cadilhe e Leroy (2020, p. 256) nos lembram que “mesmo sendo resultado ou estando neste mundo colonizado, devemos nos rebelar e insurgir contra o status-quo dominante e opressor”. Esta não é uma discussão ignota, mas a pandemia oportunizou falar articulada e energicamente sobre o tema.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. Notas para uma política de ensino de línguas. **Texto livre**, S. l., v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015.

BAKHTIN, M. Tipos de discurso na prosa. O discurso dostoiévskiano. In: BAKHTIN, M. (org.). **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. p. 207-234.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

CADA MINUTO. Professora vítima de racismo diz que alunos a defenderam: “Eles foram educa-

dos contra isso”. **Cada Minuto**, Maceió, 05 fev. 2020. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2020/02/05/professora-vitima-de-racismo-diz-que-alunos-a-defenderam-eles-foram-educados-contra-isso>. Acesso em: 28 out. 2020.

CADILHE, A.; LEROY, H. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 250-270, 2020.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York, Routledge, 2013. 216 p.

D’ÁVILA, M. A educação na pandemia. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 21 jul. 2020.

ESPÍRITO SANTO, D.; SANTOS, K. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009. 491 p.

FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. *et al* (org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Geral, 1982. p. 89-101.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÉL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246.

GULLO, A.; RODRIGUES, L. C. A Base Nacional Comum Curricular e a pergunta que não quer calar: Por que só uma língua estrangeira a aprender? In: GULLO, A.; RODRIGUES, L. C. (org.). **Políticas linguísticas e o ensino de LE no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 9-18.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

JANKS, H. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aulas de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 244 p.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 98 p.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

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

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Revista Gragoatá**, [S. l.], v. 14, n. 27, p. 33-50, dec. 2009.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. As perspectivas dos outros: uma necessidade na pesquisa em linguística aplicada. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 60, p. 62-68, 2018.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MOTA NETO, J. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 43-100.

NOVIKOFF, C.; CAVALCANTI, M. A. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 88-107, 2015.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

OLIVEIRA, L.; CANDAU, V. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, M. B. A Linguística Aplicada, o Círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: R. RODRIGUES, R.; PEREIRA, R. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 47-63.

PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial**. Buenos Aires, Del Signo, 2014. 140p.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, [S. l.], v. 12, n. 29, p. 11-20, 1992.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 135 p.

ROCHA, C.; MACIEL, R. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **Revista Delta**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015.

SANTOS, B. S. Corpos, conhecimentos e corazonar. In: SANTOS, B. (org.). **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 135-158.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018. 405p.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Língua Espanhola e Língua Inglesa – Referencial Curricular. *In:* RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**. Porto Alegre, SE/DP, 2009. p. 125-172.

WALSH, C. Introducción – Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In:* C. WALSH (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir** – Tomo I. Quito, Abya-Yala, Serie Pensamiento Decolonial, 2013. p. 23-68.

Recebido em 04 de novembro de 2020.

Aceito em 13 de janeiro de 2021.