

DECOLONIALIDADE NO ENSINO DO INGLÊS: UM PROJETO POLÍTICO

DECOLONIALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: UN PROYECTO POLÍTICO

DECOLONIALITY IN ELT: A POLITICAL PROJECT

DÉCOLONIALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT D'ANGLAIS : UN PROJET POLITIQUE

Carmen Helena Guerrero Nieto

Professora titular, Universidad
Distrital Francisco José de Caldas,
Bogotá, Colombia.

chguerreron@udistrital.edu.co
[https://orcid.
org/0000-0003-4011-788X](https://orcid.org/0000-0003-4011-788X)

Clarissa Menezes Jordão

Professora emérita, Universidade
Federal do Paraná, Curitiba, Brazil.

clarissamjordao@gmail.com
[https://orcid.
org/0000-0003-3558-5603](https://orcid.org/0000-0003-3558-5603)

Gabriela Veronelli

Pesquisadora visitante, Center for
Global Studies and the Humanities,
Duke University, North Carolina, USA.

gabriela.veronelli@binghamton.edu
[https://orcid.
org/0000-0001-7869-1057](https://orcid.org/0000-0001-7869-1057)

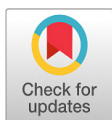
Começamos este projeto como um empreendimento coletivo. O periódico *Íkala* convidou Carmen Helena, professora e pesquisadora colombiana na área do ensino de inglês, para organizar um volume especial sobre decolonialidade e ELT. Devido a sua postura decolonial, Carmen Helena não consideraria fazê-lo sozinha e restrita à Colômbia. Ela lembrou que Clarissa, no Brasil, também estava trabalhando com decolonialidade e ensino-aprendizagem de inglês, e logo convidou-a como co-editora. Clarissa aceitou imediatamente o convite e sugeriu que Gabriela se juntasse ao grupo. Como acadêmica argentina, especialista em teoria política decolonial e jornalista baseada nos Estados Unidos, Gabriela contribuiria com uma terceira perspectiva sobre decolonialidade que estava fora da área de ensino da língua inglesa per se, mas que lidava com vantagens e benefícios

de ser/atuar em inglês dentro e fora da academia. Gabriela também aceitou o convite e aqui estamos nós.

Nossas práticas compartilhadas adquirem existência em uma grande interface criada por nossas leituras semelhantes, mas não isentas de tensões, pois

nossos entendimentos são informados por experiências individuais (mas coletivamente construídas), emoções, perspectivas, culturas, comunidades interpretativas e assim por diante. No entanto, conseguimos estabelecer links significativos em nossas conversas on-line, e o que era um esforço “puramente acadêmico” acabou sendo um espaço onde, *corazonando*, nos apegamos umas às outras. A razão pela qual mencionamos esta dimensão afetiva de nosso projeto, uma

COMO COMEÇAMOS ESTE
PROJETO? QUEM SOMOS
INTELECTUALMENTE
FALANDO? DE ONDE
VIEMOS? COMO NOS
ENCONTRAMOS?



Recebido: 2022-02-28 / Aceito: 2022-07-13 / Publicado: 2022-09-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01>

Direitos autorais, Universidad de Antioquia, 2022. Este é um artigo em acesso aberto, distribuído sob a licença Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional



Íkala, Revista de Lengua y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2022), PP. 586-594, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

dimensão muitas vezes omitida nos textos acadêmicos, é que esta omissão é uma das violências, em nosso trabalho acadêmico tradicional, que a decolonialidade procura denunciar. O que queremos dizer não é que o trabalho acadêmico é feito sem emoção, mas que este aspecto de nossas relações acadêmicas, apesar de seu papel central na forma como pensamos e fazemos nosso trabalho, raramente é destacado.

Com isso em mente, decidimos apresentar aos leitores nossos antecedentes acadêmicos, experiências e interesses de pesquisa temperados com alguns aspectos de nossas identidades pessoais que normalmente não aparecem em periódicos acadêmicos como *Íkala*. Então, aqui vamos nós:

Carmen Helena: “Entre as diferentes identidades que personifico, gostaria de mencionar a que mais gosto: sou uma formadora de professores. Ao longo do caminho, tenho estado em contato com muitos professores de muitos lugares e com muitas realidades diferentes. Com eles aprendi sobre um mundo que não está em livros ou jornais, mas em sua vida diária, aquele que vivia no “medo e ternura”, como diz a canção de Silvio Rodríguez. Na mesma linha, tenho ideias e ideais esquerdistas, que influenciaram minha maneira de existir no mundo. A crítica tem estado no centro tanto de meu trabalho acadêmico quanto de minha vida pessoal e, mais recentemente, comecei a caminhar para a decolonialidade em ELT¹. Nesse caminho, reclamei e convidei outros a reclamarem a propriedade sobre nosso “outro idioma” (inglês) e sobre o campo de ELT.

Clarissa: Eu sou uma mulher branca, cisgênero, na casa dos 50 anos, vivendo em um relacionamento estável por 20 felizes anos. Sou tutora de gatos gêmeos que agora têm 7 anos de idade. Não muito tempo após a aposentadoria eu comecei a me dedicar à música e ao canto, o que se revelou um grande desafio e dissipou a mais

leve sensação de já não ter o que aprender na vida depois dos 50 anos de idade. Sou docente sênior e supervisiono mestrado e doutorado em nível de pós-graduação na Universidade Federal do Paraná, e recentemente fui contratada como professora visitante na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - São Gonçalo, ambas universidades públicas e por tanto totalmente gratuitas. Meus interesses de pesquisa têm sido a interface entre EFL e a formação de professores, pós-estruturalismo, inglês como língua franca (ILF) e práticas decoloniais.

Gabriela: Sou uma sobrevivente da alienação à qual o eurocentrismo e a dependência epistêmica de nossas universidades nos condenam, devido aos padrões de conhecimento gerados pela modernidade. Imagine esta minha sobrevivência não como um evento que tem um antes e um depois, mas sim como a luta diária, contínua e eterna dos viciados em processo de recuperação, uma luta para ficarem sóbrios um dia de cada vez, sendo sempre tentada, no meu caso, pela miragem da assimilação e do hiper-individualismo. Sobreviver não tem sido meu próprio mérito, ou melhor, não tem sido somente o meu mérito. Tive o privilégio de trabalhar com os mestres do pensamento anti-colonial e anti-racista e aprender sobre suas resistências no papel e na carne. Tive a sorte de habitar espaços institucionais que já foram cindidos por gerações anteriores de decolonizadores, feministas negras, filósofos da libertação, pedagogos da liberdade, teóricos da dependência, tradutores transculturais e pensadores de fronteira.

As rachaduras são tênues, mas são enérgicas. Tenho habitado estes espaços com outros sobreviventes da violência colonial onto-epistêmica. Temos tecido redes de preocupações, formas de vida, sabedorias ancestrais, relações espirituais e sociais, e experiências de busca de libertação. Temos espalhado as ervas daninhas nas paredes rachadas para nos conhecermos decolonialmente. Meu foco tem sido as moradas linguísticas criativas da diferença colonial, para as quais precisamos de uma análise das opressões linguísticas capitalistas racializadas,

1 *English language teaching*, ou ensino de língua inglesa. Decidimos manter a abreviatura em língua inglesa porque ela é amplamente utilizada na área.

da colonialidade da língua, para que possamos superá-las através da comunicação decolonial.

As teorias sobre decolonialidade estão presentes no cenário acadêmico desde a última década do século XX. As primeiras reuniões do Programa Latino-Americano de Pesquisa em Modernidade/Colonialidade foram compostas por acadêmicos latino-americanos e caribenhos de diferentes áreas e disciplinas, tais como ciências sociais (Quijano, Grosfoguel, Lander), semiótica (Mignolo, Palermo), filosofia (Lugones, Maldonado-Torres, Castro-Gómez, Dussel), antropologia (Escobar, Coronil) e educação (Walsh), entre outras, e foram seguidas e expandidas internacionalmente por uma segunda geração de estudiosos de vários campos.

As teorias decoloniais propõem uma reflexão sobre a herança colonial dos impérios ibéricos nas Américas durante os séculos XVI a XX, que está entremeadada ao que a teoria social contemporânea chama de “modernidade”. A narrativa decolonial propõe que modernidade e colonialidade são fenômenos dependentes um do outro, genealogicamente enraizados na mesma matriz de ser/poder/conhecer produzida no século XVI, e geopoliticamente articulados com o nascimento do sistema capitalista global. Quijano mostrou que o século dezesseis produziu uma divisão racial/internacional do trabalho, uma identificação colonial da população mundial que marcaria a história posterior do sistema capitalista. É por isso que, para os estudiosos decoloniais, a questão da “raça” como primeira forma de “alteridade” moderna e sua ligação com a colonialidade é central para suas reflexões. Outro tema central é a reflexão sobre a geopolítica e a política corporal do conhecimento, que deslocam o foco para conhecimentos “outros” e razões “outras” cujos potenciais desafios são o eurocentrismo e a colonialidade em nossas universidades e escolas, mas que, enfrentando tais desafios, são capazes de mobilizar projetos de vida “outros”. Além disso, os estudiosos decoloniais remetem suas genealogias a pensadores não dominantes (Guamán Poma de Ayala, Cesaire, Kusch, Fanón, Freire, Anzaldúa, etc.) para traçar os fundamentos de

uma teoria crítica da sociedade (Castro Gómez, 2007). Finalmente, postulam o pensamento e a ação decolonial como uma opção, uma alternativa ao eurocentrismo, e não como uma contra-hegemonia que reproduz a universalidade que ela própria questiona e quer interromper.

Até agora, a decolonialidade tem sido compreendida e definida de muitas maneiras, o que destaca suas características como um campo de conhecimento heterogêneo e plural, englobando diversas formas de ações ou, melhor ainda, de práxis. Preferimos o termo *práxis*, uma vez que teoria e prática estão sempre entrelaçadas, inseparáveis, entrelaçamento enfatizado pela maioria dos estudos decoloniais (Freitas, 2018).

POR QUE ESTAMOS EMBARCANDO NESTE PROJETO?

No entanto, a decolonialidade não é uma perspectiva em que tudo vale. Concebemos esta área como sendo guiada por alguns princípios que unem estudiosos e praticantes de diversos espaços, incluindo os seguintes: a) um apelo enfático por conhecimentos e saberes que foram invisibilizados pela lógica da modernidade/colonialidade e do neoliberalismo; b) um chamado para localizar e situar o conhecimento em sua corporeidade/afetividade; e c) uma luta para apreciar a heterogeneidade e simultaneidade das visões de mundo como produtivas, ainda que (ou justamente por serem) tensas e conflituosas. Isto quer dizer que a decolonialidade não silencia a diferença nem aceita a violência (seja sutil ou explícita) de visões de mundo que excluem e/ou promovem a morte, tanto física quanto metafórica.

Esta edição de *Íkala* também tem como objetivo começar a preencher o que vemos como uma lacuna geo- e corpo-política nos estudos de ELT. Os conceitos *Sul Global* e *Norte Global* têm sido utilizados por estudiosos críticos para descrever um agrupamento de países e regiões com certas características socioeconômicas e políticas e, significativamente,

conforme sua localização nos cenários coloniais e imperiais dos projetos de história e de civilização anglo-europeus; ou seja, os termos sinalizam se um país ou região está do lado que gera ou que sofre a colonização. Como tal, utilizamos os termos principalmente em referência a especificidades onto-epistemológicas e não a localizações geográficas.

O campo de ELT tem sido tradicionalmente dominado pela visão do mundo do Norte Global, determinando não apenas como e que língua inglesa deve ser ensinada, mas também o que conta como conhecimento e que tipo de pesquisa deve ser conduzida no e sobre o campo. A idéia principal por trás de nosso título, “O Sul responde”, é que a experiência do mundo em geral, e de ELT em particular, é muito mais ampla do que o Norte Global, sendo que o Sul Global tem sido uma fonte inesgotável de experiências, conhecimentos, inovações políticas e sociais, e celebrações de diferenças sistematicamente silenciadas. Assim, desafiando a tradição canônica onto-epistêmica do Norte Global, esta edição de *Íkala* também visa inovar através do encontro e do diálogo com entendimentos e práticas de ELT que emergem da diferença geo- e corpo-política de educadores, pesquisadores e estudiosos do Sul Global.

O trabalho diretamente relacionado a ELT mais significativo para nós, que nos ajudou a construir nossos próprios conhecimentos e formas de conhecer em torno da (de)colonialidade, inclui o trabalho de autores como Alastair Pennycook, Sinfree Makoni, Jennifer Jenkins, Barbra Seidlhofer, Henry Widdowson, B. Kumaravadivelu, Braj Kachru, Suresh Canagarajah, Sávio Siqueira, Clarissa Jordão, Telma Giménez, Michelle El Kadri, Lynn Mario T. M. de Souza, Walkyria Monte Mór, Mario López-Gopar, Adriana González-Moncada, Jairo Soto-Molina e Carlo Granados, para citar apenas alguns. Embora nem todos eles possam ser confortavelmente rotulados como decoloniais ou geopoliticamente localizados no Sul Global, seu trabalho nos ajudou a refletir sobre nossa práxis e a nos posicionarmos dentro do campo da linguística aplicada, do inglês como língua estrangeira e do ILF. Seus nomes são mencionados aqui a fim de facilitar a localização das interpretações

de decolonialidade que sustentam esta edição de *Íkala*.

Dito isto, as implicações do pensamento decolonial em contextos específicos de ensino e aprendizagem de línguas têm sido pouco exploradas, especialmente quando se trata de línguas estrangeiras (ou segunda língua ou língua adicional) como o inglês. Em suas funções como língua franca e sua reificação como língua dominante na América Latina, inequivocamente após a implementação de políticas linguísticas que favorecem seu ensino-aprendizagem em relação a outras línguas, o inglês tem estado intimamente ligado à globalização e à internacionalização (Figueiredo, 2017; Jordão et al., 2020), duas áreas que se beneficiam muito da decolonialidade crítica, particularmente quando consideramos os princípios acima mencionados (visibilização, personificação, localização). Tais princípios também se conectam à interculturalidade crítica e à translíngua, duas áreas desenvolvidas mais explicitamente em suas relações com ELT do que a decolonialidade. Como você deve ter notado, nesta edição essas duas áreas se unem na interface com a decolonialidade, o que representa um passo significativo em direção a um possível preenchimento dessa lacuna.

Outra lacuna que vemos na área de ELT é a falta de atenção aos esforços de decolonialidade empreendidos por professores e alunos, incluindo formadores de professores. Tal ausência é outra dimensão do campo que esta edição especial de *Íkala* sobre decolonialidade e ELT começa a explorar.

A decolonialidade que estamos destacando aqui vem do Sul geopolítico e onto-epistemológico que responde. Estamos escrevendo a partir de nossas posições, até recentemente marginalizadas, que agora lentamente estão chegando à visibilidade. O interesse contemporâneo pelas vozes do sul talvez se deva a um senso de que é hora de buscar outras formas, de entender o mundo de forma diferente da universalidade projetada pela modernidade/colonialidade. Ou talvez este interesse venha da constatação de que os sistemas de compreensão

ocidentais não nos ajudaram a cuidar uns dos outros ou a sustentar e apreciar a vida na Terra (no espírito de Gaia), de modo que precisamos urgentemente encontrar alternativas. Ou, talvez, tal preocupação venha simplesmente do afeto e da empatia. Seja qual for a razão, a decolonialidade, em sua interface com o pensamento do Sul, uniu forças com outras escolas de pensamento crítico para construir teorias e métodos para se interrogar como a racionalidade eurocêntrica/moderna/colonial tenta apagar a diferença, homogeneizar formas de conhecimento e produzir a mesmice, em um processo violento que quer silenciar e diminuir algumas subjetividades enquanto promove outras como universais.

QUAL DECOLONIALIDADE,
QUAL ELT, QUAL SUL?

590

Entretanto, nossa visão de ELT vem colorida por uma perspectiva crítica que vê o ensino-aprendizagem do inglês na América do Sul como uma dimensão da vida, prenha de possibilidades de re-significar visões de mundo e desenvolver uma atitude decolonial em relação à agência política situada e à cidadania ativa. A língua inglesa, obrigatória em muitos sistemas educacionais do Sul, nos permite promover práticas em sala de aula que ampliam perspectivas e procedimentos de interpretação, ajudando professores e alunos a se sentirem coletivamente responsáveis por seu mundo, na medida em que se envolvem em práticas escolares que lhes permitem conceber alternativas à opressão e violência onto-epistêmicas e físicas. O inglês como disciplina é para nós, e para os autores desta edição, um espaço para questionar preconceitos linguísticos, racismo epistêmico, a noção de falante nativo, normativismo e pedagogia autoritária, entre muitas outras dimensões do ensino-aprendizagem de línguas que têm submetido a criatividade local à arrogância de formas

supostamente universais de ensinar, aprender e fazer línguas.

Neste contexto, analisamos a língua inglesa do Sul e no Sul, negociando nossos entendimentos com o conhecimento institucionalizado, tentando encontrar as lacunas que nos permitirão avançar em vez de aceitar passivamente seu domínio sobre nossas praxiologias locais. Isto não tem sido fácil. Como editores convidados, ficamos felizes com o fato de que a conhecida e amplamente divulgada revista *Íkala* estivesse planejando abrir espaço para uma edição especial sobre decolonialidade e, ao fazê-lo, tensionava seus próprios limites com respeito aos estudos de ELT. Isso foi para nós um ponto de partida e um convite para ampliar ainda mais tais limites. No entanto, tivemos que negociar, por um lado, com os autores que submeteram seus textos, a fim de que conseguíssemos ser criativos e originais ao mesmo tempo em que pudéssemos ser bem recebidos e compreendidos por *Íkala* e seus usuários.

Por outro lado, tivemos que pedir a *Íkala* que fosse mais flexível em suas exigências editoriais, especialmente em termos da estrutura dos textos e das classificações pré-determinadas dos artigos, tais como estudos empíricos, estudos de caso, artigos metodológicos e teóricos e revisões de literatura. Tivemos a sorte de poder contar com a abertura de *Íkala*. Para esta edição especial, *Íkala* concordou em admitir uma seção chamada “experiências pedagógicas”. Eles também concordaram que as seções dentro dos artigos seriam nomeadas de forma diferente: alguns dos artigos, como os leitores notarão, não trazem uma seção especial para “resultados” ou “metodologia”, e muitos não nomeiam suas seções como de costume em outras edições da revista.

Isto também gerou alguma pressão por parte de *Íkala*, pois eles estão legitimamente preocupados com os índices que estabelecem o prestígio da revista. Tais índices aumentam o público leitor e ampliam o interesse do público por alguns periódicos, mas também tendem a privilegiar a homogeneidade e

restringir a criatividade, beneficiando estruturas e metodologias pré-determinadas, em arranjos que muitas vezes não correspondem ao que realmente acontece no processo de pesquisa e/ou redação de trabalhos acadêmicos. Além disso, acadêmicos de todo o mundo têm sido submetidos à lógica neoliberal que vincula os aumentos salariais à publicação em revistas indexadas em bases de dados nacionais e internacionais, como Publindex e Scimago, nas quais *Íkala* está atualmente indexada. No processo de preparação desse volume, também tivemos que considerar esta dimensão da vida acadêmica.

Portanto lidamos com as tensões entre, por um lado, nossas expectativas como editoras convidadas para organizar um volume com a temática decolonial, editoras que imaginavam construir com os autores um volume que seria uma espécie de encarnação da decolonialidade em múltiplos níveis, e por outro lado com as regras e regulamentos que uma revista indexada como *Íkala* tem que seguir. Tais tensões exigiram de nós o estabelecimento de pactos em que cada parte cedia um pouco. Nossas negociações envolveram, por exemplo, contemporizar sobre o que conta como rigor científico e escrita acadêmica dentro deste campo amplamente colonizado e neoliberal do conhecimento acadêmico: devemos ceder às expectativas naturalizadas de que artigos de boa qualidade precisam seguir práticas padronizadas específicas? Devemos ousar e desafiar tais expectativas? Lógicas imperialistas como as que apoiam a Publindex e a Scimago devem nos impedir de aceitar artigos que não estejam em conformidade com tais práticas? Ousamos. Um pouco, não muito, para que pudéssemos publicar os artigos e manter o ranking da *Íkala*, mas o suficiente para nos orgulharmos do resultado e esperar que todos os envolvidos, juntamente com nossos leitores, também se orgulhem.

Entre nós três também houve muita negociação. Para começar, nossos entendimentos de decolonialidade e de quão plural, ampla ou estrita ela poderia ser percebida eram diferentes. Não apenas tivemos que negociar o que contava como decolonialidade ou

não, mas também o que cada um de nós entendia como “rigor acadêmico” e sua (pouca) importância para determinar quais artigos poderiam ser selecionados para esta edição. A solução que encontramos, considerando a heterogeneidade de práticas dentro da decolonialidade, foi aceitar os termos de decolonialidade que cada artigo/autor havia escolhido, desde que mantivessem os três princípios que informam nossa visão compartilhada da decolonialidade conforme definidos acima.

Somos gratas umas às outras como editoras, aos autores e a *Íkala*, especialmente na pessoa de Doris Correa, pela receptividade e paciência de todos em negociar conosco. A partir deste complexo processo de negociação pudemos construir esse volume especial como um esforço coletivo que, esperamos, possa inspirar os estudiosos e professores de inglês onde quer que se encontrem em sua práxis.

Sobre os Artigos

Reconhecendo como efetivas a ordenação e classificação dos artigos realizada por *Íkala*, gostaríamos de oferecer aqui um resumo dos artigos enfocando o modo como cada um pratica decolonialidade, fazendo eco aos princípios já mencionados.

Carvajal, Hurtado, Lara, Ramírez, Barón, Ayala e Coy fornecem uma rica autoetnografia coletiva escrita (tecida) por sete professores estagiários e praticantes, na qual eles relatam suas viagens na implementação de uma pedagogia de possibilidades. Para este fim, eles declaram a pedagogia como uma forma política de resistir à imposição do ensino e da pesquisa em ELT como dissociados da dimensão humana, enquanto abraçam os princípios dos povos indígenas e contestam a “aridez” das pedagogias de ELT. Para ilustrar sua jornada coletiva neste projeto, eles utilizam três “fios”: tornar-se, abraçar e transformar. Em *tornar-se*, os autores refletem sobre a multiplicidade de dimensões de si mesmos e reconhecem o ensino como uma forma de ativismo. Em *abraçar*, cada um reconta sua luta para se tornar professores que

desafiam o status quo e escolhem o caminho da justiça social. Em *transformar*, eles refletem sobre sua própria humanidade, deficiências e crescimento, dando proeminência à dimensão emocional dos professores. Estes três fios dão ao leitor um vislumbre dos desafios e possibilidades de um caminho para adotar o ensino da língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial.

O artigo de Granados está dividido em duas partes principais. Na primeira parte ele compartilha os resultados de um estudo etnográfico crítico no qual ele analisou as opiniões de estudantes de graduação e professores, bem como alguns documentos oficiais, em relação à colonialidade do campo da educação de professores de inglês na Colômbia. Granados afirma que a implementação do Programa Nacional de Bilinguismo (inglês) continua a gerar desigualdades educacionais e de práticas profissionais. Na segunda parte, e como uma forma de desafiar as práticas coloniais em ELT, o autor apresenta uma proposta baseada na interculturalidade crítica. Sua proposta exige a) o reconhecimento profissional, geo-político-corporal dos professores de língua inglesa, e b) uma mudança nos programas de ensino de língua inglesa, passando de uma perspectiva instrumental orientada para a linguagem e chegando a uma abordagem crítica e interdisciplinar.

O artigo de Aguirre-Garzón, Ubaque-Casallas, Salazar-Sierra e López analisa e documenta, de uma perspectiva pedagógica de fronteira e pós-abissal, a formação de professores de línguas estrangeiras na construção de experiências de paz e reconciliação para o período pós-acordo na Colômbia. A primeira parte do artigo analisa os fatores que influenciaram a lacuna existente em relação à reconciliação social no treinamento em língua inglesa. Os autores mostram como o eurocentrismo e o alinhamento com os legados coloniais nas abordagens oficiais de ELT implicam em práticas pedagógicas deslocalizadas que impedem os professores de estabelecerem vínculos com dimensões sociais e fatores culturais importantes

para a coexistência entre as pessoas. A segunda parte apresenta conhecimentos e propostas didáticas baseadas nos loci a partir dos quais eles são produzidos e enunciados. Nesta parte emergem a ideia e a prática de pedagogias de reconciliação para promover uma concepção não patológica de conflito e, a partir daí, uma abertura para a reconfiguração do ensino da língua inglesa como uma prática social humanizadora.

Ortiz, Arismendi e Londoño contribuem para as discussões sobre o que significa construir a interculturalidade no campo das línguas estrangeiras na Colômbia, com um estudo que entende a interculturalidade como conceitual e pedagogicamente entrelaçada com o projeto de decolonialidade. A iniciativa mostra como a interculturalidade crítica se constitui em possibilidade pedagógica para decolonizar o ELT na Colômbia e contribuir para a construção de um país mais justo. Também destaca como os espaços para o desenvolvimento profissional dos professores podem contribuir para a construção de projetos interculturais na Colômbia e para a Colômbia no campo das línguas estrangeiras. A pesquisa-qualitativa apresentada foi baseada em um curso com o objetivo de oferecer aos professores um espaço para explorar e refletir sobre diferentes formas de diversidade e alteridade, tanto locais quanto estrangeiras, e sobre a construção coletiva de propostas didáticas em condições de igualdade, respeito, equidade e dignidade. O artigo oferece uma riqueza de informações bibliográficas, metodológicas e de avaliação, assim como algumas ferramentas conceituais.

Os dois estudos de pesquisa discutidos em Silva e Marson foram desenvolvidos no campo da formação de professores de inglês. Ambos problematizam as concepções de linguagem como um código neutro ou como um espaço para a transmissão do pensamento. Ao privilegiar a linguagem como prática social, as autoras demonstram como este último conceito foi percebido em ambas as investigações. As autoras destacam que exercitaram

sua “escuta atenta” (Freire, 2011) ouvindo as vozes de seus participantes de pesquisa (dando-lhes visibilidade) e desenvolvendo suas respectivas análises sem silenciar a heterogeneidade encontrada no campo, permitindo que as tensões fossem expostas e posicionando-se sem necessariamente resolver os conflitos que vivenciaram. Elas defendem a educação como um espaço de diálogo entre diferenças e não como um espaço de imposição de consenso.

Entendendo o papel relevante atribuído aos materiais de ELT, Núñez-Pardo realiza uma análise crítica de conteúdo de livros didáticos na área, visando revelar as formas pelas quais as ideologias hegemônicas estão no centro desses materiais. Para isso, além de analisar os livros didáticos, o autor também manteve conversas com professores, estudantes e editoras. Através desta busca, Núñez descobriu que os livros didáticos de ELT, em sua maioria, disseminam ideologias coloniais relacionadas tanto ao inglês quanto ao neoliberalismo. Ela também encontrou vislumbres de decolonialidade na forma como os professores refletiram criticamente sobre o conteúdo dos livros didáticos. O objetivo adicional de Núñez era tornar visíveis as agendas colonial e neoliberal divulgadas através desses livros didáticos e a necessidade de adotar uma abordagem intercultural crítica para contrariar as práticas hegemônicas.

O artigo de Mosquera-Pérez relata um estudo de caso qualitativo realizado com o objetivo de analisar os tipos de discursos hegemônicos e de resistência que aconteceram em ELT nos últimos anos na Colômbia. Informado por letramentos críticos, análise crítica do discurso e a noção de contra-hegemonia, sua análise mostra, por um lado, como a política linguística colombiana tem sido manipulada para manter dinâmicas de poder desequilibradas na sociedade e para implementar reformas neoliberais; por outro lado, revela como os estudiosos de ELT resistiram a essas dinâmicas hegemônicas promovendo a compreensão intercultural, analisando questões socioculturais embutidas na sociedade colombiana, e refletindo sobre o papel dos professores de inglês como falantes não-nativos do inglês.

Beato-Canato, Back, Cristovão e Francescon concentram-se no ensino de recursos para a educação indígena no Brasil. Sua análise destaca a originalidade de um livro-texto que compreende materiais desenvolvidos por mais de dez povos indígenas, inclui narrativas orais e propõe uma conceituação diferente da educação e do ensino. Entretanto, os autores sugerem mudanças para o livro-didático, como evitar usar termos pejorativos para se referir ao conhecimento indígena (que no livro aparece como *mito*), e uma visão mais decolonial da linguagem como uma prática não-transparente de construir sentidos. Seu artigo nos ajuda a perceber que, mesmo em uma coleção como esta, que se propõe a retratar e valorizar a multiplicidade dos conhecimentos locais, nossos colonizadores internos vêm à tona de quando em vez.

O artigo de Haus e Schmicheck nos apresenta uma discussão fundamentada sobre possibilidades de avaliação outras, apresentando a decolonialidade como uma forma de construir tais práticas. O artigo, dirigido aos professores de línguas, propõe um afastamento da avaliação como medição de resultados, em direção a uma concepção de avaliação à luz da alfabetização crítica, translanguagem e ILF (Inglês como Língua Franca) feito no Brasil, perspectivas que eles situam dentro da práxis decolonial. Ao longo do texto, Haus e Schmicheck apontam para a importância de considerar as emoções associadas à avaliação dos aprendizes de línguas. Ao descrever dois cursos de inglês oferecidos individualmente, mas planejados em conjunto, eles apresentam sua experiência como um convite para que outros professores considerem reflexivamente a possibilidade de assumir a avaliação como uma oportunidade de pensar sobre o impacto que tal processo pode ter no aprendizado e na identidade dos alunos, e a importância de colaborar com os alunos no processo.

O artigo seguinte relata uma experiência pedagógica em um curso de ILF de Gutiérrez e Aguirre adaptado às necessidades dos estudantes indígenas e afro-colombianos. Usando a interculturalidade

crítica e a translíngua como possibilidades pedagógicas, os autores embarcam no que eles chamam de “decolonização de nossa prática de ensino”. Ao longo do artigo, os autores compartilham não apenas seus conflitos internos, tensões e lutas, mas também suas epifanias na tentativa de implementar uma abordagem decolonial para o ensino de uma língua colonial. Para eles, tornar a interculturalidade crítica e a tradução tangíveis na sala de aula foi algo tanto desafiador quanto gratificante, pois, pela primeira vez, os alunos tradicionalmente negligenciados sentiam que eram importantes. Os autores concluem seu artigo com uma reflexão sobre a responsabilidade dos professores de língua inglesa de desconstruir a colonialidade imbuída no ensino da língua inglesa e suas consequências para a invisibilização das populações minoritárias.

Refletindo sobre as práticas desenvolvidas em um programa de doutorado em ensino de inglês na Colômbia, Castañeda e Méndez destacam a importância de considerar as emoções no treinamento de professores numa perspectiva decolonial. Seu artigo apela para a corporificação do conhecimento e argumenta pela importância de trazer o afeto para a educação, inclusive em nível superior. Através do conceito de pedagogia, eles sugerem o afastamento da colonialidade do conhecimento e sua universalização de professores/aprendizes, da objetificação e padronização da língua, e de seu imperialismo/capitalismo linguístico. Eles definem a pedagogia como desinteresse, orientação submersa, voz de Colonial e

o cultivo de relações heterárquicas, e enfatizam o valor do sentipensar no processo educacional.

Bonilla-Medina e Finardi examinam as interseções epistemológicas entre a teoria racial crítica e a decolonialidade. Eles enfocam visões racializadas/colonizadas de ELT como uma construção geopolítica e elaboram algumas das formas pelas quais ELT tem operado como uma potência colonial no Brasil e na Colômbia. Usando seu privilégio como acadêmicos, eles trazem à luz as vozes de quatro estudantes de graduação e pós-graduação da Colômbia e do Brasil que, através de seus próprios projetos de pesquisa, requisitos da graduação, questionaram/contestaram/resistiram a práticas racializadas/colonizadas em ELT.

Finalmente, o artigo de Costa Rosa e Duboc tem como objetivo analisar o conceito e o campo de investigação da ILF a partir de uma perspectiva decolonial. Na primeira parte, os autores fazem um exercício de identificação-interrogação-interrupção da colonialidade que se articula em torno de questões como “de onde vêm as vozes do ILF e quem pode expressar os problemas relacionados ao ILF? A análise é baseada em uma série de artigos sobre a Conferência Internacional de ILF, realizada entre 2008 e 2019. Na segunda parte, instando a “trazer o corpo de volta” no campo de ILF, o artigo revisa a literatura sobre ILF Feito no Brasil, uma perspectiva que visa desfazer a violência epistemológica da colonialidade linguística.

Como citar este artigo: Guerrero, C. H., Jordão, C. M., & Veronelli, G. (2022). Decoloniality in ELT: A political project [Editorial]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 586–594. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01>