

Ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional: práticas pedagógicas translíngues e decoloniais em monitorias de conversação do curso Pré-PEC-G na UFMG¹

Henrique Rodrigues Leroy

Ana Carolina Albergaria de Souza

Cassia Carla Ribeiro

Mileny de Abreu Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Resumo: A partir de três monitorias de conversação promovidas no curso Pré-PEC-G da UFMG e de entrevistas realizadas com os estudantes, nós, professoras-pesquisadoras, procuramos identificar e analisar as colonialidades presentes nas interações educador-educando, manifestadas pela colonialidade do ser, saber e poder (QUIJANO, 1992; MALDONADO-TORRES, 2019), bem como criar ambientes de escuta para visibilizar as manifestações translíngues (CANAGARAJAH, 2013) dos estudantes e incentivar suas práticas oralizadas. Na primeira monitoria, incentivamos a apresentação dos estudantes sobre exemplos de artesanatos dos seus países de origem; na segunda, sobre comidas típicas; e, na terceira, sobre pontos turísticos. Como resultado, notamos a visibilização de manifestações translíngues, bem como a valorização de conhecimentos diversos vindos do Sul global; a reflexão crítica sobre as colonialidades várias; e a prática oralizada produtiva de estudantes aprendizes de português como língua adicional.

Palavras-chave: Estudos Decoloniais; Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional; Translinguagem.

Abstract: Based on three monitoring of conversations carried out in the Pre-PEC-G course at UFMG and interviews carried out with the students, we, professors-researchers, seek to identify and analyze the colonialities present in the educator-student interactions, manifested by the coloniality of being, knowledge and power (QUIJANO, 1992; MALDONADO-TORRES, 2019), in addition to creating listening environments to make the translingual manifestations (CANAGARAJAH, 2013) of students visible and encourage their oral practices. In the first monitoring, we encourage students to present examples of handicrafts from their countries of origin; in the second, about

¹ Este artigo é produto dos encontros ocorridos em 2020 no âmbito do Projeto de Pesquisa “Travessias formadoras ampliadas na perspectiva das Epistemologias do Sul com foco no ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais”, coordenado pelo prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy e integrado pelas graduandas em Letras e pertencentes à Iniciação Científica Voluntária: Ana Carolina Albergaria de Souza, Cassia Carla Ribeiro e Mileny de Abreu Gomes.

typical foods; and, in the third, about tourist attractions. As a result, we had the visibility of translingual manifestations, as well as the appreciation of diverse knowledge coming from the global South; critical reflection on the various colonialities; and the productive oral practice of students who learn Portuguese as an additional language.

Keywords: Decolonial Studies; Teaching and learning of Portuguese as an Additional Language; translanguaging.

O ano de 2020 pode ser considerado um ano atípico para todas as esferas e áreas do saber em razão da pandemia do Novo Coronavírus. E não foi diferente com a grande área da educação e suas dimensões, sobretudo àquela relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas, no caso deste nosso texto, ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional para educandos oriundos de países africanos e da América Central. Devido às inúmeras dificuldades que nos foram impostas somadas àquelas que já existiam e foram ainda mais expostas por causa da atual crise sanitária, pensamos em nos apropriar de certas lentes praxiológicas com o intuito de tentarmos estancar um pouco do sangue jorrado dessas feridas escancaradas, e é aqui que introduzimos o que entendemos por decolonialidade.

A decolonialidade diz respeito à visibilização de culturas, línguas e identidades subalternizadas racialmente, historicamente e socialmente. Embora a tentativa de apagamento dessas realidades e existências ainda seja forte, é por meio da criação de ambientes de escuta que a visibilização e a afirmação da importância de escutar as vivências e sabedorias do povo colonizado, subalternizado e silenciado se sobressai. É também nesses contextos que abrimos espaços para perceber as manifestações translíngues² desses sujeitos.

Nesse contexto, o PEC-G (Programa Estudantes-Convênio de Graduação) é um programa institucional do Estado brasileiro de cooperação educacional, cultural e diplomática entre o Brasil e os países do Sul Global, entre eles, países africanos, alguns países asiáticos e países da América Latina. É coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE). Nesse Programa, estudantes de países em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação, vêm ao Brasil para cursarem a graduação. Para ingressarem na faculdade, eles precisam ser aprovados no Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e, para tanto, eles residem no Brasil e fazem um curso de português preparatório para o exame. Esse momento, então, é chamado de Pré-PEC-G.

Os encontros do curso de português Pré-PEC-G, portanto, são momentos de muita diversidade e de oportunidades para atitudes e posturas decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019). Um espaço muito propenso para escutarmos as vozes do sul, dos subalternizados, dos oprimidos (LEROY, 2021), uma vez que os países de origem dos

² Translíngue, aqui, diz respeito à diversidade linguística e cultural dos estudantes, no sentido de considerarmos, no contexto da sala de aula de línguas, todos os repertórios linguístico-culturais performados por eles, que são ricos, vivos e dinâmicos. Visibilizar essa diversidade de repertórios linguístico-culturais é visibilizar as subjetividades e os sujeitos por trás dessa produção e dessa performance.

estudantes são, em sua maioria, países do sul epistemológico, que carregam consigo as feridas tristes e abertas da colonização.

Em 2020, porém, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, as aulas do Pré-PEC-G da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), antes presenciais, passaram para a modalidade on-line. Dessa forma, as aulas precisaram ser reorganizadas em uma nova forma de ensino, ainda não experimentada na UFMG.

Em resposta a essa demanda, com intuito de fomentar um ambiente para a diversidade e o florescimento pluriculturais e translíngues, surgiram monitorias de conversação por meio de chamadas de vídeos, propostas por três professoras-pesquisadoras, no curso Pré-PEC-G. Com o objetivo de conhecer melhor os países de origem dos nossos estudantes, escutar essas vozes e, ao mesmo tempo, criar espaços onde a compreensão e a produção oral em língua portuguesa pudessem ser praticadas, proporcionamos um ambiente acolhedor, de conversa e de troca.

Dessa forma, no presente trabalho, inicialmente, na *Justificativa*, vamos expor o que nos motivou a realizar essa pesquisa, mostrando o perfil dos estudantes e como surgiram as Monitorias de Conversação. Em seguida, apresentaremos os nossos objetivos. Logo depois, apresentamos o nosso *Referencial Teórico*, isto é, todos com quem dialogamos ontologicamente, epistemologicamente e praxiologicamente. Seguimos para a metodologia usada, para então, serem transcritos e analisados alguns trechos de diálogos contemplados nessas monitorias. Por fim, traremos nossas considerações finais.

A JUSTIFICATIVA

A turma na qual as monitorias foram aplicadas iniciou-se em março de 2020. Os educandos tinham entre 19 a 27 anos e vinham de diferentes países, como Benin, Gabão, Gana, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, República Democrática do Congo, República do Congo, Costa do Marfim e Quênia. Além disso, 16 dos 19 estudantes dessa turma se autodeclararam como negros, o que nos responsabiliza por, a partir dos nossos lugares de privilégio, sensibilizarmos os sujeitos envolvidos neste processo pedagógico (educandos e educadores) às racializações críticas, no sentido de desnaturalizarmos os preconceitos, racismos e discriminações provocados, sobretudo, pela colonialidade do ser. Podemos chamar essas sensibilizações raciais críticas alcançadas por meio de tarefas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em contexto de sala de aula como letramentos raciais críticos (FERREIRA, 2022) ou como letramentos decoloniais (CADILHE; LEROY, 2020).

Foi a partir disso que surgiu o que chamamos de Monitorias de Conversação no curso do Pré-PEC-G, uma maneira de gerar espaços para os estudantes praticarem o português, mas também de elucidar momentos para visibilidade de suas culturas, suas origens, seus países, suas histórias.

Além disso, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame no qual os educandos deverão ser aprovados, apresenta, em seu formato, uma parte oral. Nessa etapa, os candidatos são convidados a se expressarem em língua portuguesa, de forma a simular uma conversa que abarca diferentes temáticas. Essas monitorias, portanto, surgiram com o intuito de contribuir, também, com a fluência desses estudantes na língua portuguesa e ajudá-los a se prepararem para esse momento.

Por isso, a fim de que a prática oral dos educandos fosse desenvolvida, propomos três encontros, por chamadas de vídeos, nos quais os estudantes deveriam partir de informações sobre seus países de origem para praticar o português. No primeiro encontro, o tema foi previamente selecionado pelas professoras-pesquisadoras, sendo escolhida a temática do artesanato. Posteriormente, os temas foram escolhidos pelos educandos, que escolheram falar, no segundo encontro, sobre comida típica, e, no terceiro, sobre pontos turísticos.

OS OBJETIVOS

- Identificar as colonialidades advindas das construções discursivas no momento da interação entre educandos e professoras;
- Refletir criticamente sobre as colonialidades envolvidas na construção do ser, do saber e da linguagem dentro das práticas sócio-discursivas identificadas no intuito de decolonizá-las;
- Visibilizar as manifestações translíngues em sala de aula de Língua Portuguesa Adicional (PLA) como uma maneira de desafiar, desnaturalizar e desconstruir as colonialidades, sobretudo, a das linguagens;
- Incentivar a prática e a interação orais como recurso pedagógico em contexto pandêmico em detrimento da predominância das práticas discursivas grafocêntricas em sala de aula.

O REFERENCIAL TEÓRICO

Nossas análises estarão em consonância com os estudos decoloniais. Essa é uma corrente de pensamento que considera que os processos de colonização, mesmo após a

independência das colônias, ainda geravam nos indivíduos a valorização dos saberes, das linguagens e das culturas das antigas metrópoles. Para a perspectiva decolonial, as resistências simbólicas, teóricas e, sobretudo, praxiológicas a esse constante domínio colonizador é o que se chama decolonialidade (WALSH, 2009).

Nessa vertente, o sistema-mundo moderno/colonial inicia a sua estruturação colonialista global a partir de 1492, século XV, com a invasão da Abya Yala³ (América Latina) e tem seu marco final simbólico com a queda do Muro de Berlim, em 1989. Dessa forma, quase quinhentos anos de dominação da Europa Ocidental sobre os demais embutiram no nosso pensamento uma naturalidade nos nossos gostos, saberes e preferências. Essas preferências estão atreladas ao domínio dos povos brancos europeus sobre os povos indígenas, sobre os povos negros africanos e sobre qualquer outro povo que se diferenciava fisicamente, culturalmente e linguisticamente do eurocentrismo, sendo a escravização física, mental, simbólica e cultural sua maior forma de demonstração de poder.

A colonialidade do poder, matriz colonial herdada dos processos político-administrativos de colonização, isto é, os colonialismos, é estruturada pelas hierarquizações de etnias/raças⁴, pelo eurocentrismo e pelo capitalismo (QUIJANO, 1999), bem como pelas desigualdade e exclusão de outros fatores, como o pensamento, a cultura, as subjetividades, a economia, etc. (MALDONADO-TORRES, 2019). Ou seja, a colonialidade do poder é entendida como o padrão hierárquico, racista e segregador, que afeta as diferentes dimensões das relações humanas, sejam elas subjetivas, intersubjetivas ou objetivas.

Conforme explicitado por Quijano (1992), os processos colonizadores também provocaram uma colonização do imaginário dos dominados, atuando em uma interiorização e imposição de crenças e valores europeus, enquanto os outros saberes eram desqualificados e apagados. É justamente através da colonialidade do poder que vemos as ramificações das repressões sofridas pelos povos nativos, ou seja, a colonialidade do poder se desdobra em outras áreas da vida, de forma que as línguas, as culturas, os saberes e os gêneros também são colonizados.

As epistemologias do sistema moderno/colonial amparam arquétipos de comportamentos, abordagens, saberes e falares impostos pela racionalidade moderna

³ Abya Yala é como os indígenas Kuna, habitantes do Panamá e do norte da Colômbia, chamam o continente latino-americano desde antes da invasão europeia. Abya Yala significa terra em plena maturidade ou terra onde jorra sangue vital (LEROY, 2021).

⁴ Quijano (1999) entende a raça como uma forma de imposição colonial que tenta criar estigmas para minorar uma etnia frente a outra. Dessa forma, o colonizador teria uma raça superior aos colonizados.

manifestados através da colonialidade do poder. De acordo com Baptista (2019), a colonialidade da linguagem constitui-se como uma das faces da colonialidade do poder/saber, uma vez que esta epistemologia recorre à lógica da subalternização e da invisibilização de experiências de vidas outras (WALSH, 2009). Tendo em vista que as linguagens permeiam as práticas sociais e as identidades dos sujeitos, podendo ser moldadas e classificadas de acordo com uma hierarquia pretendida, torna-se evidente que a racionalidade moderna subsidia uma ideologia linguística pautada intencionalmente e propositalmente na colonialidade do poder.

Problematizar as práticas de linguagem vigentes torna-se essencial para desnaturalizar as epistemologias opressoras e o processo de racialização e desumanização dos sujeitos e dos corpos colonizados, como salienta Veronelli (2015, p.85) “Dizer que algo é ‘natural’ é sugerir que é produzido, e que parte dessa produção foi feita por um quadro cognitivo que esconde a si mesmo e representa sua aparência como dada, como não-feita, não-artificial”.

Quando falamos especificamente do Pré-PEC-G, percebemos, nesse sentido, a racialização a qual esses corpos são submetidos. Entendemos por racialização a visibilização do inventado, violento e desumano construto sócio-histórico-antropológico de raça, isto é, o que entendemos socialmente por raça só pode ser visibilizado por meio dos processos de racialização, em que o racismo é o seu principal ingrediente. Quijano (1999) elucida que a racialização é um dos métodos mais perceptíveis e onipresentes de demarcar a colonialidade do poder e que, desde o princípio, foram feitas tentativas científicas para justificar a racialização. Neste contexto, o termo branco era usado para construir a identidade do dominador, do colonizador, do universal, enquanto o termo negro demarcava o povo dominado, exprimindo, mais uma vez, a perspectiva racista e o poder eurocêntrico.

Ao valorizarmos conhecimentos outros, línguas outras, subjetividades outras e saberes outros, estamos promovendo o que Maldonado-Torres (2019) chama de Giro Decolonial, uma vez que estamos buscando transpassar, de forma crítica, as colonialidades, indo contra sua epistemologia e efeitos. Esse giro decolonial se faz presente também ao nos deslocarmos do lugar de professoras para aprendizes. Junto com Paulo Freire (2013), buscamos uma educação libertadora, pautada no amor e na valorização do sujeito e do contexto ao qual ele está inserido.

Nesse sentido, também, consoante com o que Jung, Silva e Santos (2019) defendem ser a etnografia da linguagem, ressaltamos a importância de, nas análises das transcrições, não nos afastarmos do alvo da nossa pesquisa e também nos colocarmos como sujeitos das nossas análises. “O fazer etnográfico como política, em sentido amplo, revela desdobramentos

inseparáveis da nossa participação fundamentalmente centrada no contexto onde nós vivemos e agimos” (Jung *et al.*, 2019, p. 148).

Além disso, quando buscamos a valorização equânime das línguas-culturas⁵, não procurando mais a sobreposição das línguas, falamos também da não hierarquização entre elas, ou seja, falamos em translinguagem. Para Canagarajah (2013), a translinguagem reflete que a comunicação envolve recursos semióticos diversos. Isso é, a língua não é apenas uma estrutura fechada em si mesma, sendo, na verdade, construída socialmente, historicamente e culturalmente.

Ademais, o termo translinguagem vem sendo utilizado na sociolinguística crítica contemporânea e na linguística aplicada, quando lidamos com o estudo da língua envolvendo sujeitos historicamente subalternizados. Nesse contexto, a translinguagem desafia e desinventa os diversos tipos de colonialidades das linguagens e desconsidera a concepção monolíngue imposta, como sinal de desenvolvimento e soberania, valorizando os saberes diversos manifestados nas práticas linguísticas dos estudantes.

A construção do conhecimento sobre o português, portanto, é dada a partir da identidade performativa dos educandos, isto é, no que é produzido no aqui e agora (LEROY, 2021), isto é, a partir daquilo que o estudante faz por meio de suas manifestações linguísticas diversas. Isso justifica, portanto, a nossa escolha de partir, nas monitorias de conversação, de assuntos de domínio dos educandos. Isso será melhor explicado na seção seguinte.

A METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do projeto e recolhimento dos registros necessários, propomos a realização semanal de monitorias de conversação em grupo, que ocorreram ao longo de três semanas, com duração aproximada de 1h, sendo que todas as monitorias foram realizadas pelo aplicativo *Google Meet*. A participação dos educandos foi voluntária, sendo que dos 19 educandos, 3 já não faziam mais parte das aulas, visto que haviam voltado para seus países de origem. Assim, dos 16 educandos, 8 participaram ativamente na monitoria de conversação.

Para trazer registros de apresentação biográfica dos sujeitos, enviamos um formulário. Entretanto, os dados linguísticos ficaram incompletos, fato que será discutido nas análises. Por

⁵ Partimos da concepção de que, ao ensinar uma língua estrangeira, estamos ensinando mais que elementos gramaticais. Isso porque defendemos que a língua está atrelada aos valores culturais da sociedade a que ela pertence.

isso, foi necessário conversar com cada estudante para confirmar as línguas faladas por eles. As respostas recebidas do formulário e do diálogo com cada educando estão dispostas a seguir: 1- educando beninense, 23 anos, falante de Francês, Português, Inglês, *Fon, Goun, Watchi, Minan, Péda, Xwla, Kotafon*; 2- educanda beninense, 22 anos, falante de Francês, Português, *Fon, Idatcha*; 3- educanda beninense, 24 anos, falante de Francês, Português, *Fon, Idatcha*; 4- educando gabonês, 21 anos, falante de Francês, Inglês e Português; 5- educanda ganense, 25 anos, falante de Inglês, *Ewe*, Português, *Selee, Twi*; 6- educanda queniana, 19 anos, falante de Inglês, *Kikuyu*, Português e *Swahili*; 7- educanda congoleza, 24 falante de Francês, *Lingala* e Português; 8- educando jamaicano, 21 anos, falante de Inglês, Português e *Jamaican Patois*.

Em cada encontro, abordamos um tema específico, com intuito de (re)conhecermos aspectos fundamentais da formação cultural e social de cada indivíduo participante. A escolha da gama de temas foi feita, num primeiro momento, pelas professoras-pesquisadoras considerando pormenores como: interesse dos estudantes pelo conteúdo proposto para discussão, possibilidade de levantamento de questões relevantes sobre os temas abordados, facilidade de pesquisa das informações necessárias para tratar do assunto apresentado, entre outros.

Para cada encontro, elaboramos folders para divulgação do tema e horário da respectiva monitoria. As monitorias foram abertas para toda comunidade do Pré-PEC-G, sendo amplamente divulgadas nos grupos de estudantes e professores. Com a devida autorização, as monitorias foram gravadas para análise posterior e composição deste artigo. Procuramos transcrever os registros considerando a produção real do educando no que diz respeito ao conteúdo da fala⁶.

O primeiro tema escolhido foi artesanato. A escolha foi motivada por atividade proposta anteriormente em aula por uma das pesquisadoras, na qual foi trabalhada a história de alguns artesanatos brasileiros, além de sua importância para a cultura, memória e economia nacional. Dessa forma, os estudantes deveriam se preparar para a monitoria, pesquisando sobre um artesanato representativo de seu país e apresentar, em língua portuguesa⁷, no momento da

⁶ Ao termos essa postura, entendemos que a transição da fala oral para a escrita provoca a perda de diversos elementos extremamente ricos e relevantes para a compreensão geral do que foi dito, como a entonação e a hesitação e outros elementos próprios da prática oral como o sotaque e a translinguagem. Procuramos, entretanto, sermos o mais fiel possível com a mensagem pretendida pelo educando e direcionar nosso foco, neste momento, para o conteúdo da fala.

⁷ Pedimos uma apresentação em português devido ao objetivo do curso preparatório para o Celpe-Bras. Entretanto, tínhamos concepção de que práticas translinguajeras pudessem surgir e que não deveriam ser penalizadas.

monitoria, informações importantes sobre o objeto escolhido: do que se trata, do que é feito, sua importância para a cultura do país, motivação da escolha por aquele objeto específico, entre outros.

No segundo encontro, o tema escolhido foi prato típico. Os educandos deveriam escolher um prato típico do seu país de origem e apresentar quais os ingredientes daquele prato, forma de preparo, sua importância para a cultura do país, quando e como geralmente é consumido e influências de outros locais na preparação.

O terceiro e último encontro teve como tema pontos turísticos. Os estudantes deveriam escolher um ponto representativo do seu país e explicar, oralmente, qual a importância daquele ponto, qual a relação com a história do país, se era um ponto mais frequentado por nativos ou por estrangeiros e por que esse ponto é reconhecido como representativo para aquela cultura.

No momento da monitoria, íamos convidando cada um a apresentar o que eles escolheram e, assim, apresentar também o seu país. Os encontros foram mediados pelas três professoras-pesquisadoras responsáveis pelo projeto de monitorias, que também levavam elementos e aspectos culturais brasileiros de diferentes regiões do Brasil para apresentar aos estudantes, visto que o maior contato dos estudantes se concentrava na região de sua residência, ou seja, o sudeste brasileiro. Além disso, o contexto pandêmico limitou as possibilidades dos educandos de conhecerem pessoalmente pontos turísticos de outras regiões, uma vez que ficaram apenas um mês no Brasil até o isolamento social começar.

Com os registros recolhidos, sentimos a necessidade de aprofundamento e detalhamento de determinados temas e conteúdos. A dificuldade em encontrar informações linguísticas, culturais e históricas salientou as colonialidades envolvidas no ofuscamento dos saberes e culturas dos educandos. Neste sentido, tornou-se imprescindível entrar em contato com eles após as monitorias de conversação para obtenção de alguns registros que serão desenvolvidos na seção de Análises. O contato com os educandos se deu por meio de áudios e formulários com informações específicas, o que tornou possível enriquecer e complementar parte dos dados trabalhados e obtidos nas monitorias. Com isso, alguns registros analisados fazem parte de uma conversa individual posterior aos encontros.

AS ANÁLISES E OS RESULTADOS

Um dado importante surgiu no questionário de informações pessoais. Inicialmente, 4 dos 8 educandos escreveram somente as línguas oriundas de países colonizadores, sem explicitar as línguas locais de seus países. Uma das professoras-pesquisadoras, por já ter contato

em aula com os educandos, resolveu conversar com cada participante, recebendo mensagens que diziam que eles pensavam que o formulário somente deveria conter dados de línguas internacionais ou de línguas mais conhecidas, demarcando as colonialidades do poder e das linguagens frente às línguas nativas, não oficiais, dos educandos.

Voltar para buscar

A Porta Sem Retorno é um arco memorial de concreto e bronze na cidade do Ouidah. A cidade do Ouidah está localizada no sul do Benim. Essa porta foi utilizada pra enviar quase 2 milhões de escravos para a América do Sul. Eu acho que esse lugar ajuda a reconstruir a história de nossos ancestrais e saber um pouco sobre a origem dos povos negro americano (educando beninense, 23 anos).

Para a terceira monitoria em grupo, cujo tema era Ponto Turístico, o educando beninense escolheu falar sobre o memorial *A Porta Sem Retorno*, localizado na cidade de *Ouidah*, ao sul do seu país, Benim. Trata-se de um arco memorial, como ele descreve, “*de concreto e bronze*”, grande e bem visível, construído bem perto do mar, na cidade Ouidah, no antigo porto de onde diversos navios saíram traficando milhares de pessoas africanas para serem escravizadas na Abaya Yala. Tal monumento relembra não só a colonização, mas também as colonialidades (QUIJANO, 1999) às quais essas pessoas foram submetidas, uma vez que tiveram suas individualidades e seus saberes dizimados, e faz com que não nos esqueçamos de suas dores.

Esse é um Ponto turístico citado em *Sankofa – A África que te habita*, uma série documental da *Netflix*. Nessa série, o fotógrafo, César Fraga, e o escritor, professor e pesquisador, Maurício Barros de Castro contam sobre o projeto fotográfico no qual eles tiveram a oportunidade de refazer a antiga rota do tráfico de escravizados no continente africano. Eles visitaram os principais países de origem de pessoas africanas traficadas para o Brasil, tais como Gana, Cabo Verde, Senegal, Togo, Angola, Moçambique e Benim. Nessa viagem, eles procuram estabelecer pontos em comum entre esses países e o Brasil e registram os vários traços culturais brasileiros de herança africana.

Segundo o documentário, Ouidah foi o principal porto da região, de onde saíram inúmeros navios que traficaram povos negros africanos de etnias diversas para o Brasil. Esse é um registro reafirmado pelo educando em sala. Como ele diz “*Essa porta foi utilizada pra enviar quase 2 milhões de escravos para a América do Sul*”. Ao relembra tal monumento, em sala de aula, e, conseqüentemente, tal momento da história, o estudante tem uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2019). Ou seja, um ponto, agora turístico, que perpetua a memória daqueles que foram traficados em condições subumanas para o continente

abyayalense americano para nunca mais voltarem e cujas dores não devem ser esquecidas, é relembrado no espaço de sala de aula, por um estudante beninense, negro, migrante no Brasil.

Isto é, essa atitude visibiliza o Ser e o Saber dos sujeitos traficados, uma vez que tanto o monumento quanto a explicação do aluno em sala de aula contribuíram para que todos os presentes ali relembassem aqueles sujeitos, suas individualidades e seus conhecimentos, que foram silenciados e invisibilizados, compactados em navios negreiros e tratados, a partir de então, apenas como carga ou mercadoria. Esse momento é uma forma de resistir aos epistemicídios e às colonialidades do saber, do ser e do poder que os europeus impuseram aos povos africanos desde a época do tráfico transatlântico.

A fala do estudante também nos permite perceber pontos de ligações muito fortes entre todos nós ali. *“Eu acho que esse lugar ajuda a reconstruir a história de nossos ancestrais”*. Com essa apresentação, nos atentamos para o fato de que temos muito mais coisas em comum com os educandos do que imaginávamos. O que ele faz é manter viva a memória de todos os seus (nossos) ancestrais e também mostrar que nossa origem está intimamente relacionada com a dele.

“Sankofa”, segundo o próprio documentário, vem da cultura africana *adinkra* e significa *“Voltar para buscar”*. A palavra *“sankofa”* é representada por um pássaro que tem seu corpo projetado para frente e a cabeça voltada para trás, nos sugerindo que o futuro é ancestral. Nessa produção, algumas pessoas narram suas experiências e mostram as imagens capturadas ao longo dessa viagem na qual os viajantes *“voltam”* ao continente africano a fim de buscar estabelecer as relações ainda existentes entre o Brasil e o continente africano e tentam encontrar traços da nossa cultura que se assemelham, que são preservados, que se mantêm. Nesse mesmo sentido, a escravização dos povos negros é uma ferida aberta que fincou bases no Brasil durante mais de três séculos e meio e, com essa exposição do educando, pudemos perceber também que elas estão presentes e são lembradas nos países de origem de nossos ancestrais, os quais coincidem com os países de muitos de nossos estudantes do Pré-PEC-G.

Mais que isso, o estudante nos faz refletir sobre o porquê de a sociedade brasileira ser tão racista. No trecho *“e saber um pouco sobre a origem dos povos negro americano.”*, o educando deixa explícito que a construção da sociedade abyayalense americana (e brasileira) foi feita à base da violência, exploração, desumanização, apagamento cultural e silenciamento do povo negro. Portanto, é certo que mais de trezentos e cinquenta anos de escravização deixam marcas e refletem a organização atual da sociedade. Por outro lado, também, essa colocação e esse monumento nos fazem pensar sobre as diversas formas de resistências que os povos negros

foram obrigados a desenvolverem e que ainda desenvolvem na busca pelo respeito e pela equidade.

Criamos um espaço, em sala de aula, de partilha, de escuta ativa e usamos aquele ambiente para ouvir sobre a história dos países desses educandos. Abandonamos a ideia da educação bancária (FREIRE, 2013) no qual o professor é o detentor de conhecimento e os deposita nos alunos, e pudemos, na verdade, criar espaços de escuta e visibilizar a identidade performativa daquele estudante a fim de promovermos o giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019) e nos deslocar do lugar de educadoras para educadoras-educandas, ou seja, que ensinam e também aprendem. Isso fez também com que nossos educandos se deslocassem do lugar de educandos para o lugar de educandos-educadores, isto é, que aprendem e também nos ensinam. Pudemos ouvir a história não mais pela voz hegemônica branca, europeia, colonizadora, mas, sim, pelas vozes daqueles que visibilizam os saberes do Sul. Aprendemos muito com tudo isso.

Reconhecer para conhecer

Ainda a respeito do segundo encontro sobre os pontos turísticos, foi possível notar a presença da colonialidade do poder. Após a apresentação de dois educandos, as mediadoras⁸ perguntam aos educandos se eles conheciam algum dos lugares apresentados até então, recebendo uma resposta negativa de todos. Ao serem questionados sobre o motivo desse desconhecimento, a educanda queniana responde:

Eu acho que é sobre distância e também língua. É diferente. Por exemplo, no Benin, eles falam francês. No Quênia nós falamos inglês. Eu acho que por causa disso, nós não sabemos muito sobre outros lugares turísticos em outros países (educanda queniana, 19 anos).

O primeiro argumento usado pela aluna diz respeito à distância “*Eu acho que é sobre distância*”. Entretanto, em um momento após a monitoria, ao ser questionada sobre quais eram os 10 primeiros pontos ou cidades turísticas que lhe vinham à cabeça, a educanda elencou: 1- Paris, França; 2- Nova York, Estados Unidos; 3- Londres, Inglaterra; 4- Bangkok, Tailândia; 5- Hong Kong, China; 6 -Dubai, Emirados Árabes Unidos; 7- Singapura; 8- Roma, Itália; 9- Macau, China, 10 -Istambul, Turquia. A lista mostra que o conhecimento de pontos turísticos da aluna é pautado em países colonizadores ou em locais muito divulgados pela mídia. Além

⁸ Aqui, usamos o termo mediadoras porque acreditamos que termos como “entrevistadoras” ou “professoras-pesquisadoras” traria muita referência a uma busca por dados, quando, na verdade, nos consideramos, também, como sujeitos de pesquisa e buscamos aprender mais sobre os países de origem dos estudantes.

disso, a distância entre esses países e o Quênia é, muitas vezes, maior do que a distância entre o ponto turístico apresentado pelos outros educandos e seu país de origem. Ou seja, identificamos aqui a força predominante da colonialidade do saber, pois a maioria dos países citados pela educanda são pertencentes ao Norte Global.

O segundo argumento do trecho diz respeito à língua: “*Por exemplo, no Benin, eles falam francês. No Quênia nós falamos inglês*”, entretanto, a língua não foi uma barreira para o conhecimento da estudante a respeito dos locais turísticos da lista. A pluralidade linguística cultural da África não foi representada por ela, visto que a estudante não incluiu nenhuma língua e cidade africanas ou local turístico de seu próprio país na lista, como as línguas *Idatcha* e *Fon* (duas das muitas línguas-culturas faladas no Benim) e as línguas *Kikuyo* e *Swahili* (duas das muitas línguas-culturas faladas no Quênia) o que demonstra o apagamento linguístico-cultural desses povos, frente às grandes vitrines turísticas e linguístico-culturais mundiais que são propagadas pela mídia hegemônica e pela história a partir do padrão eurocêntrico. É importante ressaltar que muitas línguas-culturas locais ou línguas-étnicas são faladas em países como o Quênia e o Benin. Contudo, a colonialidade do saber escraviza as nossas mentes e nos coloniza fazendo com que falemos apenas sobre as línguas consideradas oficiais pelos Estados-Nação, que são, em sua maioria, as línguas dos colonizadores. Defendemos aqui que as línguas-étnicas também devem ser reconhecidas com o “status” de línguas, sendo tão línguas quanto às línguas colonizadoras consideradas oficiais e é por essa razão que nomeamos essas línguas quando apresentamos os educandos na seção metodológica deste artigo.

Posteriormente ao relato da estudante queniana, a educanda beninense apresenta o ponto turístico de seu país, que se chama *Gruta de Notre Dame*. Segundo a aluna, é “*um lugar de peregrinação e as pessoas afirmam que a Virgem Maria ter aparecido nesse lugar*”. A respeito dessa apresentação, uma das mediadoras questiona: “*Se a gente ler ‘Notre Dame’... me remete muito a uma igreja lá da França que até foi queimada recentemente. Tem alguma relação com essa igreja?*”. A educanda responde que não. Porém, outra mediadora explica a relação, dizendo que a tradução para “*Notre dame*” seria “*Nossa Senhora*”, em português. A primeira mediadora fala “*eu não sabia o que isso significava*” e, em seguida, pede desculpas pelo desconhecimento.

Nota-se no trecho “*Se a gente ler ‘Notre Dame’... me remete muito a uma igreja lá da França*” um desconhecimento de um saber semântico do Francês, mas além disso, há uma tentativa de relacionar o termo *Notre Dame* à França. É interessante pensar em como a mediadora se sentiu e como as colonialidades estão presentes em todas as culturas. Nesse

momento, um dos objetivos da monitoria de conversação se cumpre, visto que houve um espaço de aprendizado vindo por parte dos educandos.

Outro ponto que deve ser levado em conta sobre o trecho é que provavelmente o oposto não aconteceria: alguém falar da Catedral de Notre Dame na França e um mediador pensar na catedral do Benim, visto que somos dominados pelos saberes do Norte Global. Ademais, o pedido de desculpas ao final pode representar uma espécie de reconhecimento da divisão entre os saberes do Norte e saberes do Sul, e do epistemicídio desse último, ou seja, da falta de acesso aos saberes de países colonizados e seus pontos turísticos e suas culturas.

Logo, os trechos evidenciam que colonialidade traz uma desigualdade de oportunidades de (re)conhecer as diferentes culturas e lugares e traz à tona a necessidade de um giro decolonial, já que a concepção e condição de conhecimento ocidental ainda é oriunda da dominação colonial, definindo os saberes que devem ser lembrados e os que devem ser esquecidos, o que deve ser destaque e o que deve ser suprimido (SANTOS, 2007).

Linguaejar⁹

Como já explicitado, os registros gerados a partir da interação proporcionada pelo encontro com tema “Pontos turísticos” salientaram a forte presença da colonialidade das linguagens (VERONELLI, 2015) nas falas, histórias e culturas dos educandos, haja vista que a violência sofrida histórica e socialmente atravessou também o âmbito das linguagens. Despontando como traço forte de (re)existência e pertencimento, a língua e as manifestações linguísticas desses povos, rotuladas como selvageria e falta de (capacidade linguística, humanidade, cultura) ainda resiste, mesmo que em menor escala, tendo em vista que, apesar de a maioria dos 54 países africanos apresentarem apenas línguas europeias como oficiais, (em torno de 27) há hoje 9 países africanos que não apresentam nenhuma língua europeia como

⁹ A noção de linguaejar abre uma opção para pensar a linguagem não como um produto acabado, mas como uma atividade progressiva e localizada. Interessa-me a passagem do substantivo (“linguagem”) ao verbo (“linguaejar”) para contrapor a lógica de sentido da modernidade/colonialidade (...). O verbo linguaejar (...) tem a mudança e a continuidade como características fundamentais. O sentido aqui não é dado e, além disso, o vínculo entre sentido e linguaejar possui a mesma complexidade que as interações entre os usuários, incluindo a complexidade relacionada ao poder e às situações de dominação. O sentido é criado nessas interações (...) (VERONELLI, 2015, p. 92 e 93)

oficial e cerca de 18 que apresentam outros idiomas locais, além das línguas europeias, como oficiais (SILVA, 2010).

A heterogeneidade linguística e as diversas manifestações languageiras surgem por meio do contato e da interação, sendo impossível dissociar cultura de língua e língua de humanidade. Ao desumanizar o colonizado, o colonizador estabelece uma relação assimétrica concebendo que sua produção linguística é superior e que as manifestações linguísticas advindas do povo colonizado manifestam sua incapacidade comunicativa (VERONELLI, 2015), surgindo daí a colonialidade das linguagens como uma das faces da colonialidade do poder/saber (BAPTISTA, 2019). Uma clara representação dessa assimetria apoia-se no fato de um povo escravizado deve aprender, forçadamente, a cultura e a língua do dominador, pois, o que vinha desses povos subalternizados era considerado primitivo devido à lógica colonial que os apontava como indivíduos carentes de cultura e de comunicação humana.

No caso da colonização fundamentada no conceito sociológico de raça surge a desumanização baseada na cor da pele e grande parte desse processo de atribuição de um status de não-humano ou menos humano, envolve o desprezo pela língua materna desse povo. A colonialidade das linguagens se manifesta desde o momento no qual o colonizador identifica uma incapacidade comunicativa por parte do colonizado, por este falar diferente, e o obriga a aprender uma ‘língua de verdade’.

Tendo essa compreensão como ponto de partida é possível identificar as colonialidades advindas das interações durante as monitorias. Em primeiro lugar, o Pré-PEC-G é um ambiente no qual indivíduos racializados e desfavorecidos histórica e socialmente encontram espaço para enxergar e performar múltiplas identidades por meio das linguagens (BAPTISTA, 2019). Em segundo lugar porque os países e continentes dos quais vieram foram locais historicamente colonizados, explorados, invisibilizados e estereotipados pelos efeitos da colonização do ser/saber, das linguagens e do poder.

Os educandos participantes das monitorias propostas têm nacionalidade de países com línguas do colonizador como oficiais (francês, espanhol ou inglês) e, apesar de muitos serem plurilíngues ou políglotas, falando 3 ou 4 línguas nativas, aprendidas em casa, nas ruas ou no seio familiar, a maioria não tinha plena consciência de que poderia considerar outra língua, que não a do colonizador, como válida ou de verdade. Essa percepção expressa claramente traços da colonialidade das linguagens e a sua inter-relação com as colonialidades do saber e do poder,

ao passo que uma língua nativa só é reconhecida com o status de língua, não de dialeto¹⁰ ou crioulo¹¹, quando institucionalizada:

(...) mas é só recentemente, desde 1990 que pessoas estão usando essas línguas nas escolas, no governo (...) então agora a língua tem mais respeito do que antes, por causa de algumas pessoas que lutaram por essa língua. (educando jamaicano, 21 anos)

As colonialidades envolvidas nos âmbitos político e linguístico influenciam diretamente no processo gradativo de reconhecimento dos falares locais como línguas de fato, dado que a nomeação de uma língua como crioulo ou dialeto está intimamente ligada a uma pré concepção ideológica de domesticação linguística.

O apagamento de idiomas nativos é uma das consequências das colonialidades do saber e das linguagens, uma vez que causa, em certo teor, um estranhamento inicial por parte dos falantes no momento de reconhecer suas expressões linguísticas como produções válidas, aspecto observado nesta pesquisa. Durante o período de recolhimento de informações indagamos de um educando jamaicano se havia, além da língua inglesa, outras línguas locais que ele sabia falar. Inicialmente, a resposta foi negativa, todavia, em outro momento, ao procurá-lo e perguntar-lhe se falava outros dialetos ou crioulos jamaicanos¹², tivemos um retorno surpreendente, pois pudemos constatar que o *patois* é também uma língua materna do educando, aprendida desde a infância.

Na Jamaica nós temos além do inglês um dialeto, ele é chamado patois, nós chamamos isso de patwa (...) E língua tá falado por todo mundo, assim que você é jamaicano você vai saber falar essa língua (educando jamaicano, 21 anos).

O *patois* jamaicano tem raízes nas línguas inglesa, francesa e africanas¹³, resultado dos diversos contatos linguísticos antes e após a colonização, como salienta o estudante após ser indagado sobre as influências linguísticas e culturais de outros povos.

¹⁰ Nosso intuito aqui é decolonizar o olhar para as línguas nativas de cada educando, tomando por base a teoria de Mané (2012, p. 39) “Acredita-se que variedades de línguas são muitas vezes chamadas de dialetos por várias razões (...) os falantes de uma determinada língua não têm seu próprio Estado, sua língua não tem prestígio ou porque são socioeconomicamente desfavorecidos.”

¹¹ Termo criado pelo europeu, entre os séculos XV-XVI, durante o processo de colonização (...) os efeitos de memória provocados pelo nome “crioulo” remetem a sentidos que circulam ainda nesse imaginário constitutivo do nome da língua, como o de língua de escravo, de povo dominado, subjugado (BRANCO, 2012, p. 33).

¹² Cabe enfatizar que a indagação referente aos crioulos e/ou dialetos que poderiam ser falados pelo educando foi motivada pela negativa ao nos referirmos a essas produções linguísticas como língua.

¹³ Salientamos que o educando não soube informar ao certo quais línguas africanas fizeram parte da formação do *patois jamaicano*, devido a isso não há especificação de quais foram essas línguas.

Na Jamaica nós temos muito por causa de escravidão e coisas depois da escravidão. Então nós temos influência de povos de África, povos de Índia, povos de China, Inglaterra, povos de América Central, muitos povos (educando jamaicano, 21 anos).

Esse contato linguístico resulta hoje na formação de línguas jamaicanas faladas entre comunidades locais, como o *patois*, que ainda não são reconhecidas oficialmente com o status de línguas, mas de crioulos ou dialetos. Atualmente, a língua oficial do país é o *Jamaican English*, traço deixado pela colonização linguística inglesa, na Jamaica, ao longo dos séculos.

Decolonizar a forma como enxergamos os educandos participantes do Pré PEC-G e suas respectivas línguas, culturas e histórias de vida, por meio da promoção de monitorias de conversação, é um caminho rumo ao reconhecimento individual e coletivo de outras epistemes e saberes do sul (LEROY, 2021). A recuperação das identidades e raízes desses povos, assim como o resgate da diversidade de línguas-culturas diferentes da matriz eurocêntrica é essencial e remonta a uma identidade fragmentada pelos efeitos da colonização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos refletir e analisar monitorias de conversação que ocorreram na turma do Pré-PEC-G da UFMG em 2020. As monitorias foram pensadas em ambiente virtual, devido ao cenário de distanciamento social gerado pela Covid-19. Nos dados apresentados, foi possível notar como a decolonialidade ajuda na construção e visibilização de conhecimentos apagados pela supervalorização dos saberes do Norte Global. Nesse contexto, foi possível perceber como a concepção e os conhecimentos dos educandos e de nós, professores-pesquisadores, sofreram impactos e se transformaram através desse ambiente de troca. Essa desconstrução vai ao encontro dos objetivos traçados para o projeto, contribuindo para um saber mais plural e crítico.

Cabe a nós, professores de línguas, pensarmos em modelos alternativos para a sala de aula, promovendo ambientes críticos que visibilizem a pluralidade e que tire as “lentes” eurocêntricas e segregadoras constituídas historicamente. Assim, nossas práticas poderão incluir narrativas e aspectos culturais que valorizem os saberes dos educandos, promovendo ambientes de escuta, de reflexão e de decolonialidade.

No tocante aos objetivos propostos no início deste artigo, acreditamos que durante a realização das monitorias de conversação e também nas abordagens individuais, conseguimos identificar e refletir criticamente sobre as colonialidades do ser, dos saberes e das linguagens tendo em vista que foram esses mecanismos de identificação e reflexão que subsidiaram e

viabilizaram a escrita desta pesquisa de cunho etnográfico e decolonial. Além disso, os encontros temáticos de conversação proporcionaram a visibilização das manifestações translíngues como uma maneira de desafiar as colonialidades, uma vez que nos colocamos como aprendizes, ouvintes e contribuintes para identificação, aprendizado e produção dos conhecimentos e saberes dos educandos. Incentivamos, sobretudo, a prática e a interação orais, pois, além de funcionarem como recurso pedagógico em contexto pandêmico, salientamos, dessa forma, que as práticas discursivas orais em sala de aula são fontes eficazes e alternativas às práticas grafocêntricas.

Por fim, consideramos este trabalho importante para futuras pesquisas decoloniais em ambientes como o Pré PEC-G, primeiramente por enfatizarem a diversidade presente dentro desse curso e em, segundo lugar, por demonstrar que novas epistemes riquíssimas estão disponíveis para conhecimento e aprendizagem, sendo fontes inesgotáveis de cultura, de saberes, de línguas e de vidas e de cosmovivências outras.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Livia. **(De)Colonialidade da linguagem, locus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”**. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 01-163, out.-dez., 2019.

BRANCO, L. K. A. Castello. **Historicidade e sentidos: a palavra "crioulo" nos discursos sobre a língua de Cabo Verde**. 195f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2007. N. 33. Laboratório Corpus: UFSM, Abr./ Jun. 2012.

CADILHE, Alexandre. José.; LEROY, Henrique. Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, 18(2), 2020, p. 250–270.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, Doris; SOUSA, Cristiane Landulfo (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

JUNG, N. M., SILVA, R. C. M., SANTOS, M. E. P. **Etnografia da linguagem como políticas em ação**. Calidoscópio – v. 17, n. 1, janeiro - abril, 2019.

LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: por uma travessia translíngue e decolonial no ensino-aprendizagem de Língua**

LEROY, Henrique Rodrigues; SOUZA, Ana Carolina Albergaria de; RIBEIRO, Cassia Carla; GOMES, Mileny de Abreu. Ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional: práticas pedagógicas translíngues e decoloniais em monitorias de conversação do curso Pré-PEC-G na UFMG. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

Portuguesa Adicional. 1. ed. Foz do Iguaçu - PR: EDUNILA - Editora da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana, 2021. v. 1. 392p

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade**: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MANÉ, Djiby. **As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico**. Via Litterae. Revista de Linguística e Teoria Literária • ISSN 2176-6800

QUIJANO, Aníbal. **¡Qué tal raza!**. *Ecuador Debate*. Quito, n. 48, p. 141-152, 1999.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. *PcniIndig*. 13(29): 11-20, 1992: Acesso em: 15 jul. 2021. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>.

SANTOS, Boaventura de. **Para além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências sociais*. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra: out. 2007, n. 78, p. 3-46.

SANKOFA – A África que te habita. Documentário Netflix. Produção: FBL Criação e Produção. Brasil, 2020. 10 episódios de 26 minutos.

SILVA, Diego Barbosa da. **Política linguística na África**: do passado colonial ao futuro global. *Revista África e Africanidades* - Ano 3 - n. 10, agosto, 2010 - ISSN 1983-2354.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. **Sobre a colonialidade da linguagem**. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, feb. 2021. ISSN 1980-0614.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. *Universitas Humanística*, v. 81, 2015, p. 33-58

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

OS AUTORES

Henrique Rodrigues Leroy - Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na área de Linguística Aplicada - Língua Portuguesa Adicional e Língua Portuguesa Materna. Licenciado em Letras (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (2011) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutor em Letras (2018) na área de concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-PR).

LEROY, Henrique Rodrigues; SOUZA, Ana Carolina Albergaria de; RIBEIRO, Cassia Carla; GOMES, Mileny de Abreu. Ensino-aprendizagem de Português Língua Adicional: práticas pedagógicas translíngues e decoloniais em monitorias de conversação do curso Pré-PEC-G na UFMG. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.31, dez. 2022.

Atua na área da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase nos seguintes temas: ensino-aprendizagem-avaliação em Português Língua Adicional e Português Língua Materna nas perspectivas críticas dos Estudos Decoloniais e das Epistemologias do Sul, na Formação Crítica de Professores e na Educação Linguística Ampliada.

E-mail: henriqueleroy25@gmail.com

Ana Carolina Albergaria de Souza - Graduada na Faculdade de Letras da UFMG (2021), é professora de português para estrangeiros. Tendo iniciado sua jornada nos estudos decoloniais em 2019 e participado do Pré-PEC-G até 2021, atualmente, transita entre a pesquisa e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

E-mail: anacarolina.albergaria24@gmail.com

Cassia Carla Ribeiro – Licenciada em Letras pela UFMG (2021), Cássia Ribeiro é pesquisadora do ensino-aprendizagem de PLA e ex-professora do Pré-PEC-G. Mulher, latino-americana e bissexual, Cássia é apaixonada pela língua-cultura brasileira e pelos estudos decoloniais.

E-mail: cassiacarlaribeiro@gmail.com

Mileny de Abreu Gomes - Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora de português para estrangeiros, assessora pedagógica do Pré-PEC-G UFMG e como professora de espanhol no Cenex – UFMG. Já colaborou com um projeto de extensão que promove a leitura hospitalar, foi aplicadora do exame Celpe-Bras e participou de uma iniciação científica na área de linguística aplicada.

E-mail: milenyabreu@ufmg.br