



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

MÁRCIO MILLANI



***LO QUE NO SE VE, SE MANTIENE: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NOS
EXAMES DE PROFICIÊNCIA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA***

ARARAQUARA – S.P.

2023

MÁRCIO MILLANI

***LO QUE NO SE VE, SE MANTIENE: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NOS
EXAMES DE PROFICIÊNCIA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA***

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

ARARAQUARA – S.P.

2023

M645q	Millani, Márcio Lo que no se ve se mantiene: Perspectivas decoloniais nos exames de proficiência de espanhol língua estrangeira / Márcio Millani. -- Araraquara, 2023 149 p. : il., tabs., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha 1. (De)colonialidades. 2. Identidades. 3. exames de proficiência.. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MÁRCIO MILLANI

***LO QUE NO SE VE, SE MANTIENE: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NOS
EXAMES DE PROFICIÊNCIA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA***

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de línguas

Orientadora: Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Data da defesa: 26/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: Dra. Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

Universidade Federal da Bahia.

Membro Titular: Flávia Girardo Botelho Borges

Universidade Federal de Mato Grosso.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

À todes que na sua existência, são
resistência. Sigamos no afeto, na luta e na
busca por humanidades.

In memoriam

Para o querido tio Ricardo que, no
silêncio, no olhar, no sorriso e no abraço
me mostrou quem eu poderia ser e,
agora, quem sou.

AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas que estão comigo nesta trajetória. Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus mãe/pai que se revela de forma tão doce e ao mesmo tempo intensa em minha vida. Obrigado por ser a essência da pluralidade e do amor. A Jesus, o negro nazareno, que fez da sua prática a mais significativa das ações decoloniais: mostrar que ser um humano é possível. Agradeço a Ruah, Espírito Feminino - também conhecido por Espírito Santo - que nos traz consciência e afeto neste mundo de frios na barriga.

Gostaria de agradecer a mamãe Márcia por ser a melhor mãe do mundo e por mostrar que o amor tem olhos azuis, cabelos longos, franjinha, 1,50 de altura e várias pulseiras que estão sempre brilhando. Eu te amo! Papai Victório por me ensinar que amor tem gosto e vem sempre bem temperado. Obrigado por sempre mostrarem tanto amor e suporte. Muito obrigado ao meu tio Ari por ser a pessoa que sempre posso contar e que não mede esforços para me ver feliz. Aos meus irmãos Bruna e Vítor, a minha cunhada Bianca por serem família. A Sweet, minha filha canina, por ser amor sem fim.

Aos meus amigos que me sustentam nos dias que penso em desistir de tudo. Obrigado Rame, Wij, Amanda, Bianca, Viviane, Luma, Tamiris, Matheus, Silmara, Lary, Lucas, Emanuele, Gabriela, Carol, Claudinha, os parças, Thiago, Morgs, Igor e Marcos.

Um filho sempre busca apoio na pessoa que representa o afeto dos afetos. No mundo acadêmico o meu afeto dos afetos é a minha orientadora professora Doutora Nildicéia Aparecida Rocha, mas para mim é a tia Nildi. Sem dúvida alguma, esse trabalho não sairia do plano dos sonhos se não fosse pela orientação e cuidado comigo. Você me inspira a cada mensagem, me motiva a cada momento e me dá colo quando penso que estou indo na direção incorreta. Obrigado por ser mais que uma orientadora, por ser mãe acadêmica e carinho que acolhe.

Há professores e professoras que deixam seu aprendizado em forma de essência em nossas vidas, assim foram as queridas professoras doutoras Livia Márcia Tiba Rádis Baptista e Flávia Girardo Botelho Borges. As professoras foram essenciais no processo de investigação. A professora Livia me mostrou os caminhos dos estudos sobre a colonialidade, enquanto a professora Flávia me apresentou as questões sobre os estudos relacionados às identidades. Obrigado, professoras, por me ajudarem a trilhar esse caminho e me inspirarem a cada dia!

“En el momento en que asumimos el compromiso de convertirnos en pensadores críticos, hacemos una elección que nos posiciona contra cualquier sistema educativo o cultural que pretenda volvernos receptores pasivos de formas de saber” (bell hooks, 2022)

RESUMO

A língua estrangeira é um importante veículo para a comunicação entre sociedades e realidades plurais. Com o intuito de usar a comunicação de uma forma efetiva, parte-se da ideia de que o falante da língua estrangeira (LE) se coloque em contato com todos os temas e realidades presentes em qualquer sociedade, para que assim produza a comunicação em diferentes esferas de complexidade. Dessa forma, tendo como escopo a língua espanhola na sua projeção internacional, observo as atividades de leitura e das propostas de expressão escrita e oral dos exames de proficiência de espanhol como língua estrangeira – DELE, SIELE e CELU como evidências que projetam realidades da língua em foco. A escolha destes exames se justifica por serem desenvolvidos por diferentes instituições de ensino, responsáveis por difundir, ensinar, avaliar e certificar o uso da língua. O objetivo desta pesquisa é compreender a presença de aspectos (de)coloniais no processo de avaliação do espanhol como língua estrangeira dos referidos exames revelando como deve ser o perfil do falante estrangeiro para aqueles que detêm o poder em avaliar a língua. Ademais, identificar quais conhecimentos são considerados relevantes para alcançar o status de proficiente na língua e o que estas escolhas podem revelar. O nível escolhido para a análise foi o B1. A escolha deste nível se justifica por ser considerado como o nível do falante independente e por ser o nível que todos os exames avaliam. Parte-se da discussão sobre como a colonialidade se articula no processo avaliativo de espanhol como língua estrangeira, tendo como escopo perspectivas teóricas relacionada à linguagem, focando principalmente na construção de lugares de fala, nos lócus enunciativos e nos elementos de articulação e formação identitária e performática do falante estrangeiro por meio dos textos e imagens das propostas destes exames. Assim, por meio das teorias enfocadas, efetua-se a análise dos textos escritos dos referidos exames tidos como modelos disponibilizados nos sites oficiais das instituições que os elaboram, promovendo uma discussão sobre de que forma a língua estrangeira se articula na formação crítica do falante, e observando quais realidades e identidades são evidenciadas nestas atividades que são, de maneira geral, a projeção de mundo a partir de uma perspectiva linguística.

Palavras chave: (De)colonialidades; identidades; exames de proficiência.

RESUMEN

La lengua extranjera es un importante vehículo de comunicación entre sociedades y realidades plurales. Para un uso eficaz de la comunicación, partimos de la idea de que el hablante de una lengua extranjera debe estar en contacto con todos los temas y realidades presentes en cualquier sociedad, de manera que pueda producir una comunicación en diferentes ámbitos de complejidad. De este modo, teniendo como ámbito la lengua española en su proyección internacional, observo las actividades de lectura y propuestas de expresión escrita y oral de los exámenes de suficiencia de español como lengua extranjera - DELE, SIELE y CELU como evidencias que proyectan realidades de la lengua en análisis. La elección de estos exámenes se justifica porque son elaborados por diferentes instituciones educativas, encargadas de difundir, enseñar, evaluar y certificar el uso de la lengua. El objetivo de esta investigación es comprender la presencia de aspectos (de)coloniales en el proceso de evaluación de lengua extranjera de estos exámenes revelando cómo debe ser el perfil del hablante extranjero por quienes tienen el poder de evaluar la lengua. Además, identificar qué conocimientos se consideran relevantes para alcanzar el estatus de competente en la lengua y qué pueden revelar estas elecciones. El nivel elegido para el análisis fue el B1. La elección de este nivel se justifica porque se considera el nivel del hablante independiente y porque es el nivel que evalúan todos los exámenes. La discusión sobre cómo se articula la colonialidad en el proceso de evaluación del español como lengua extranjera se basa en perspectivas teóricas relacionadas con el lenguaje, centradas principalmente en la construcción de los lugares del habla, los loci enunciativos y los elementos de articulación y formación identitaria y performativa del hablante extranjero a través de los textos e imágenes de cada examen. Así, a través de las teorías enfocadas, se analizan los textos escritos de estos exámenes como modelos disponibles en las páginas web oficiales de las instituciones que los preparan, promoviendo una discusión sobre cómo se articula la lengua extranjera en la formación crítica del hablante, y observando qué realidades e identidades se evidencian en estas actividades que son, en general, la proyección del mundo desde una perspectiva lingüística.

Palabras clave: (De)colonialidad; identidades; Exámenes de nivel.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Pesquisas envolvendo os exames DELE, SIELE e CELU	39
Tabela 2. Pesquisas sobre DELE, SIELE e CELU na biblioteca virtual do instituto Cervantes.....	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tarefa 1 da compreensão leitora – DELE	98
Figura 2: Tarefa 1 da compreensão leitora – DELE	99
Figura 3: Tarefa 1 da compreensão leitora – DELE	99
Figura 4: Tarefa 2 da compreensão leitora – DELE	101
Figura 5: Tarefa 3 da compreensão leitora – DELE	103
Figura 6: Tarefa 4 da compreensão leitora – DELE	105
Figura 7: Tarefa 5 da compreensão leitora – DELE	107
Figura 8: Tarefa 1 da compreensão leitora e escrita – CELU	111
Figura 9: Tarefa 2 da compreensão leitora e escrita – CELU.....	113
Figura 10: Tarefa 3 da compreensão leitora e escrita – CELU.....	116
Figura 11: Tarefa 2 da compreensão leitora e escrita – SIELE.....	118
Figura 12: Tarefa 3 da compreensão leitora e escrita – SIELE	119
Figura 13: Tarefa 4 da compreensão leitora e escrita – SIELE	121
Figura 14: Tarefa 1 da expressão escrita – DELE	123
Figura 15: Tarefa 2 da expressão escrita – DELE	125
Figura 16: Tarefa 1 da expressão escrita – SIELE	126
Figura 17: Tarefa 2 da expressão escrita – opção 1 – SIELE	127
Figura 18: Tarefa 2 da expressão escrita – opção 2 – SIELE	128
Figura 19: Tarefa 1 da expressão escrita – CELU.....	130
Figura 20: Tarefa 2 da expressão escrita – CELU	131
Figura 21: Tarefa de descrição da expressão oral – DELE.....	133
Figura 22: Tarefa de descrição da expressão oral – CELU.....	135
Figura 23: Tarefa de descrição da expressão oral – CELU	136
Figura 24: Tarefa de descrição da expressão oral – SIELE	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELE – Espanhol como língua estrangeira

LE - Língua Estrangeira

DELE – Diploma de español como lengua extranjera

SIELE- Sistema de evaluación de español como lengua extranjera

CELU – Certificado de español lengua y uso

QCER – Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas

LGBTQIAP+ – lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, + para outras formas de afeto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS EXAMES DE PROFICIÊNCIA	25
2.1	Conceitos de competências na língua estrangeira e proficiência comunicativa	25
2.2	Avaliações de desempenho em língua estrangeira	29
2.3	Os exames DELE, CELU e SIELE no cenário internacional	32
3	VEREDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	37
3.1	Contexto e natureza da pesquisa	37
3.2	Instrumentos de geração de dados e constituição do <i>corpus</i>	43
3.3	CrITÉrios de análise	45
4	COLONIALIDADE: MARCAS DE PODER, DE SABER E DE SER	46
4.1	A colonialidade por meio da linguagem: marcas do poder, do ser e do saber	46
4.2	O lugar que revela a colonialidade: lugar de fala e lócus de enunciação	57
4.3	O teatro da vida: questões de identidades, alteridade e performatividades	70
5	A LINGUAGEM NO DISCURSO VERBO – VISUAL	80
5.1	Tecendo questões de linguagem e ideologia nos gêneros textuais	82
5.2	A linguagem além das palavras: a imagem como discurso	90
6	ANÁLISE DOS EXAMES ELE – PERSPETIVAS DECOLONIAIS	97
6.1	A compreensão leitora: Que mundos revelam os textos?	97
6.1.1	DELE – Diploma Español como lengua extranjera	97
6.1.2	CELU – Certificado de Español lengua y uso	110
6.1.3	SIELE – Servicio Internacional de la lengua española	117
6.2	A Expressão escrita: uma língua ideal para o intelecto?	122
6.2.1	DELE – Diploma Español como lengua extranjera	123
6.2.2	SIELE – Servicio Internacional de la lengua española	126
6.2.3	CELU – Certificado de Español lengua y uso	129
6.3	A Expressão oral: Quem são os protagonistas?	132
6.3.1	DELE – Diploma Español como lengua extranjera	133
6.3.2	CELU – Certificado de Español lengua y uso	134
6.3.3	SIELE – Servicio Internacional de la lengua española	137
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	144

1. INTRODUÇÃO

Tendré mi propia voz: india, española, blanca. Tendré mi lengua de serpiente - mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta-. Venceré la tradición del silencio.

(Gloria Anzaldúa, *Borderlands / La frontera*, 1989)

A frase da filósofa, feminista e estudiosa norte americana da teoria cultural chicana e queer Glória Anzaldúa, é potente quando pensamos na comunicação em língua estrangeira. Glória legitimava a pluralidade linguística, no sentido que uma língua é muito mais que falar corretamente, com todas as regras gramaticais impecáveis. A filósofa, que foi uma importante voz para os pensamentos latino-americano, defendia uma língua que leva em consideração toda a subjetividade do *eu* que fala, ou seja, que as culturas, as identidades e as vivências estão presentes na produção da linguagem. Trazendo sua identidade chicana para suas produções científicas, em suas análises há marcas de suas experiências como mulher fronteiriça. Da mesma forma trago bell hooks (2013) que parte da prática de sala de aula e de suas vivências como mulher negra para elaborar sua teoria. Por este motivo, adoto a primeira pessoa para escrever esta dissertação.

Por mais que em alguns momentos use a terceira pessoa do plural, por costume da escrita, a decisão do “*eu que escreve*” é consciente para que legitimemos que nossas análises se conectam com quem somos fora do espaço acadêmico. Parto de pesquisadoras que me legitimam a escrever trazendo quem eu sou, como Conceição Evaristo (2014) ao apresentar-nos o termo “*escrevências*” que significa trazer para a escrita suas vivências e subjetividades. Assim, o autor que escreve a presente dissertação é o mesmo que exerce o papel de filho, de amigo, de orientando, de professor, de amante e de amado. Parto da percepção de que tudo se mescla nos atos de análises epistêmicas, a diferença são as performatividades/identidades que são ativadas ao analisar, examinar, interpretar e compreender. Com isso, nota-se que a todo momento a ação de pesquisar parte de um lugar que se adequa aos mais diversos tipos de espaços sociais.

Assim, o olhar epistêmico que lanço neste trabalho é motivado pelas minhas práticas como examinador destes exames e também como professor de espanhol língua estrangeira e como aluno (doravante ELE). Parto do lugar da prática e das constantes inquietações que provém dessas vivências. Escolhi trazer todos os “eus” para este trabalho, com o intuito de

descatequizar¹ as pesquisas nas humanidades, pois a tentativa de escrita em terceira pessoa é, ao meu ver, um projeto de apagamento de sujeitos e, portanto, estratégia colonial que não legitima olhares subjetivos e analíticos partindo de um eu. Dessa forma, todos os conceitos teóricos e percepções analíticas presentes nestas escritas estão conectados com as experiências que vivi e que vivo durante minha prática como professor e examinador. Durante a leitura, há um caráter narrativo quase autobiográfico na forma como eu compreendo os conceitos e os relaciono com a análise.

Isto posto, a teoria da colonialidade, do discurso e das identidades são atemporais, no entanto, para que tenham sentido eu as associo com as experiências que tive – e sigo tendo – dos últimos anos em sala de aula e das constantes práticas como examinando e examinador no cenário das avaliações de proficiência de espanhol língua estrangeira. Há também marcas de interlocução em que interajo por meio de perguntas com o leitor objetivando marcar o lugar que me motivou a pensar da maneira que pensei. Com isso, a presente escrita é um convite de partilha de experiências de quem foi e é, ao mesmo tempo, professor e aluno e essa jornada se iniciou ainda adolescente, durante as aulas de inglês, quando percebi que desde muito jovens somos inseridos nas culturas das línguas estrangeiras.

O mundo do norte epistêmico chegou até a mim por meio das músicas ouvidas na rádio, das propagandas nos meios de comunicação, dos filmes hollywoodianos e na formação escolar. Falar uma outra língua, desde este momento já era sinal de prestígio entre a família, amigos e no mercado de trabalho. Quem demonstra esta competência desfruta de maiores oportunidades, pois se comunica com diferentes eixos globais.

Partindo desta realidade, observo o quanto legitima-se o “ser” estrangeiro como uma meta a ser alcançada, pois saber comunicar-se em língua estrangeira não é simplesmente ter conhecimento das estruturas gramaticas, mas sim assumir uma personalidade estrangeira que por vezes desperta o desejo em ser um nativo na língua alvo. Há que pontuar que este movimento está, aos poucos, sendo repensado, mas ao olhar para a quantidade de perfis nas redes sociais que apontam formas “prestigiadas e corretas” ao se falar uma outra língua, ou as inúmeras propagandas do estilo “aprenda com um estrangeiro”, percebemos que o caminho para uma mudança pode estar longe.

¹ A escolha deste termo se explica por ser o ambiente acadêmico o lugar de muita rigidez e etapas metodológicas que por vezes nos impedem de exercer nossas próprias identidades, pois há de ser assim. É a forma, a regra o “correto”, o aceitável a ser feito, como acontece e sempre aconteceu nos processos de catequização dos conhecimentos.

Este modo de pensar no ideal, no aceitável, no modelo a ser seguido estão baseados nas vivências e sujeitos do Norte Global e é fruto do discurso construído e praticado pela colonialidade. Desde as colonizações dos territórios que hoje são a América Latina e a África, percebe-se que o ponto chave para a manutenção do poder instaurado pelas potências Europeias está na hierarquização do que é ser, do que é saber e do que é viver a partir destes estrangeiros. Em outras palavras, muitas das percepções do que é ideal, do que é legítimo e de qualidade no decorrer de nossa formação intelectual vêm de perspectivas daqueles que mataram, roubaram e aniquilaram inúmeras línguas e culturas. Desse modo, uma vida, uma língua e um conhecimento que não parta deste lugar de hegemonia, não deve ser considerado como legítimo e, portanto, deve ser (re)adequado ou eliminado.

Com o passar dos tempos esta concepção foi sendo modalizada, reconsiderada, mas, sua essência ainda é a mesma. O caráter colonial de não legitimar a pluralidade e possibilidades outras de ser, saber, viver e sentir segue sendo tão potente com o passar dos séculos, que ainda no século XXI os conhecimentos e vivências produzidos e presentes nos países do Sul global seguem sendo marginalizados e não considerados pelos grandes centros epistêmicos e de formação de científica. O ensino de espanhol como língua estrangeira e a dificuldade em considera-lo como língua de produção científica é uma das inúmeras materialidades deste movimento social colonizador.

Na própria academia – lugares de produção de ciência – somos guiados por realidades epistêmicas europeias, sendo as produções do Norte as que configuram como protagonistas, enquanto, as produções do Sul seguem como coadjuvantes. Esta afirmação se faz com base no próprio currículo dos cursos de graduação e produções da pós-graduação em que as bibliografias consultadas e linhas teóricas adotadas, salvo algumas exceções, são de predominância de estudos realizados neste Norte epistêmico.

Não é de se estranhar que produções em língua inglesa e francesa na área dos estudos linguísticos, por exemplo sejam mais adotadas como base que àquelas produzidas em língua espanhola – principalmente as produzidas na hispano América, em língua portuguesa de Moçambique ou de outras variantes que não seja a europeia, ou em línguas de matriz Africana. Neste contexto, nota-se que a língua inglesa se tornou a língua considerada internacional, pois diferentes produções para serem consideradas como fator de impacto são publicadas nesta língua, o que revela, mais uma vez, a colonialidade na linguagem. Outro aspecto que vale a pena pensar é que a circulação de conhecimentos, de músicas, de culturas provindas de países latinos e africanos não chegam com frequência a nós do Brasil, por exemplo.

Estamos inseridos em uma cultura que foi vendida pelos países colonizadores e por meio desta eterna dependência colonial em sermos aceitos, legitimados acabamos anos após anos difundindo e internalizando estas culturas. Esta realidade não se faz presente apenas nas comidas, nas roupas, no entretenimento, está na universidade e suas produções científicas, como mencionado, no ensino de formação básica, em que se observa que a língua inglesa é obrigatória em detrimento da oferta da língua espanhola ou até mesmo de outras línguas estrangeiras. Além disso, na área da linguagem no que tange ao funcionamento da língua e da literatura, noto a timidez em se trabalhar literatura e cultura Africana, da América Latina, de autores negros, LGBTQIAP+ entre tantos outros grupos excluídos. No entanto, há ações dentro da própria universidade e em algumas fundações – como as responsáveis pelos vestibulares – que estão rompendo com esta perspectiva de epistemes embranquecidas. Criando vias mais horizontais de base teórica, desde o ano passado houve mudanças na lista de livros exigidos.

Rompendo com uma tradição literária branca, temos nomes como Conceição Evaristo, Racionais, Pauline Chiziane configurando leituras obrigatórias. Escritoras e escritores negros que constituem lócus enunciativos de representatividade partindo de lugares de fala que precisam ser lidos. Neste sentido, as pesquisas do sul global têm sido usadas como base para inúmeros estudos. Como exemplo, percebo que na minha formação durante o mestrado as bibliografias para as aulas e seminários eram representativas de epistêmes do Sul e isso influenciou de maneira decisiva a linha de análise que faria.

Voltando para a predominância do Norte Global e por consequência das formas de pensamento e de vida heterocisnormativas brancas², nos processos seletivos para a atuação em empresas do ramo privado, o inglês é requisito indispensável para a tentativa da vaga, o espanhol, a passos mais lentos, está sendo exigido como requisito de desempate. Esta realidade é a que vejo como professor de espanhol como língua estrangeira. Muitos dos alunos iniciam aulas de língua espanhola com este objetivo, no entanto, a maioria dos interessados em aprender a língua parte da necessidade da prática no trabalho, uma vez que a América Latina se configura como centro de comércio e produções internacionais. No entanto, no Brasil observa-se um desinteresse com a língua, sob a afirmação de ser um idioma muito próximo ao português, sendo que, na realidade, por não ser a língua de produção midiática internacional como o inglês o interesse passa a ser menor, mesmo sendo cada vez mais necessário o conhecimento da língua em transações internacionais como, por exemplo, no Mercosul.

² Faço essa distinção pois tanto na Europa como nos Estados Unidos há produções de pessoas que não estão inseridas neste lugar, mas que por conta da sua cor, da sexualidade, do status social e do lugar econômico não são sequer consideradas.

Sendo professor de um Centro de Línguas que oferecia o ensino de francês, italiano, espanhol, inglês, alemão e mandarim, pude perceber que o mesmo desinteresse não ocorria com línguas como o francês e o alemão, por exemplo. Muitas pessoas procuravam estas línguas pelo caráter exótico em que se criou em torno delas. Todos já devem ter escutado que falar francês é *tré chic*, ou que o mandarim e o alemão, por ser muito distante do português, são línguas difíceis. A semântica que se constrói em torno destas línguas é positiva pois desperta maior interesse em futuros falantes, porém, o espanhol que, por mais que seja uma língua de hegemonia e de poder, segue sendo associada às dificuldades dos povos latinos do Sul e às questões de imigração ilegal nos Estados Unidos, contribuindo para um discurso que exclui a riqueza das produções e vivências construídas a partir desta língua.

A construção de um repertório linguístico que possibilite a comunicação satisfatória na língua estrangeira é um caminho longo e que exige dedicação, uma vez que a língua é a projeção falada ou escrita de outros mundos e a inserção destas novas realidades plurais começa nos materiais didáticos usados pelos professores. Seja na adoção de um livro didático até na produção de material feita pelo discente, o que está sendo apresentado também é a projeção de uma percepção particular e direcionada sobre o uso da linguagem estrangeira. Sendo assim, entendo que nenhum material didático consiga dar conta da complexidade do idioma estrangeiro, tanto na sua estrutura linguística quanto na sua estrutura social, pragmática e cultural.

A projeção dos usos plurais e multiculturais do espanhol na América Latina também é, por vezes, negligenciada pelos manuais didáticos. É de conhecimento dos profissionais do ensino de espanhol que é uma tarefa complexa abordar todas as representações do domínio linguístico do castelhano. No entanto, há uma certa predominância em representar as realidades culturais, sociais e linguísticas a partir da Espanha se comparado com a América Latina, por exemplo. Não há como afirmar com pontualidade este dado, uma vez que seria necessário um trabalho que abordasse todos os manuais, mas na prática docente livros como *Gente hoy*, *Prisma Fusión*, *Aula internacional* e *Ven*, trazem muito da realidade da Espanha e pouco sobre a diversidade de pessoas, lugares e situações reais de interação na língua nas Américas. Estes manuais por se preocuparem com o ensino das normas gramaticais e lexicais desenvolvem interações que demonstram uma sociedade que não está fragmentada pelas complexidades da contemporaneidade. Há sempre situações em praias, esportes radicais, meio ambiente, compras, restaurantes, viagens e negócios, ou seja, interações sem nenhum tipo de conflito.

Com isso, a única preocupação é sempre direcionada aos processos para a internalização de conteúdos e competências do espanhol fazendo com que editoras de materiais didáticos,

escolas públicas e privadas assim como os institutos de idiomas tenham como base apenas o Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas – QECR para elaborarem e avaliarem sua metodologia dentro da sala de aula. Assim, podemos afirmar de maneira genérica que este documento apresenta diretrizes para que o ensino aborde os mesmos temas e trabalhe as principais competências. Importante salientar que no caso do QECR o lugar de elaboração é na Europa, ou seja, o grupo de estudiosos que elaboraram este documento, por mais que tenham participação de profissionais de diversas partes do mundo, tem como base os conhecimentos vindos de instituições europeias, o que nos leva a refletir que o estrangeiro, para que se alcance o status de falante competente, tem que alcançar determinado nível comunicativo baseado em percepções de mundo que determinado grupo considera como abrangente e global.

Dessa forma, percebo muitas semelhanças nos projetos editoriais dos materiais didáticos e na própria metodologia de ensino de línguas. Não há como generalizar, cada projeto apresentará suas particularidades, como cada discente desenvolverá sua metodologia. No entanto, por se basearem neste documento o percurso segue uma certa tradição que normalmente está relacionado aos modos de viver, ser e estar dos falantes nativos e da própria percepção de língua que eles apresentam. Estas projeções de vida, de pensamentos e de identidades também aparecem nas provas de proficiência em língua estrangeira, as quais têm a função linguística e social de "certificar" a proficiência em determinada língua dos sujeitos aprendizes. Os exames foram o objeto de análise do presente trabalho, uma vez que estes também estão baseados no quadro comum europeu de referências de línguas e em documentos oficiais das instituições que os realizam que são majoritariamente pertencentes ao eixo epistêmico do Norte Global.

Na língua espanhola, temos três provas que certificam internacionalmente a proficiência nos distintos níveis de competência linguística – O *Diploma de Español como lengua extranjera* (DELE) elaborado e aplicado pelo Governo Espanhol através do Instituto Cervantes por meio do decreto real 264/2002, de 31 de outubro; o *Certificado de Español como lengua y uso* (CELU) desenvolvido por Universidades Argentinas integrantes do *Consortio Español lengua segunda y adicional* (Cin ELSE) e reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação Argentino por meio da resolução 919/01 do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e da resolução 3264 de 12 de outubro do mesmo ano do Ministério das relações exteriores, Comércio Internacional e Culto. Em 2008, por meio do decreto 264/2008 que modifica o decreto de funcionamento do DELE, surge o *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE) - desenvolvido pelo Instituto Cervantes, pela Universidad de Salamanca, Universidad Nacional Autónoma de México e Universidad de Buenos Aires que outorgam

legitimidade para certificar, além do DELE, a proficiência da língua espanhola internacionalmente.

Cada prova de proficiência em análise apresenta uma característica quanto ao seu formato, sua história de criação e teoria de base, além de suas relações institucionais. Em relação ao DELE, os níveis avaliados vão do A1 (considerado o falante inicial) ao C2 (considerado o falante mais que avançado, aquele que compreende “praticamente tudo”³ o que se ouve). O candidato escolhe o nível que quer obter a proficiência e se inscreve em tal nível. De acordo com as informações no site oficial do instituto em São Paulo⁴, as convocatórias para prestar os exames acontecem nos meses de abril, julho e novembro. Os preços variam de acordo com os níveis entre duzentos e cinquenta e cinco reais a quinhentos e dez reais. Em todos os níveis a constituição do exame é similar: são avaliados os usos da língua, compreensão de leitura e auditiva e as expressões e interações orais e escritas. O SIELE se diferencia pelo formato, pois avalia do A1 a C1 e há a escolha de avaliar apenas competências interconectadas, como por exemplo a compreensão de leitura e auditiva ou expressões e interações orais. O modelo Global avalia todas as habilidades da língua, ao passo que o nível está separado por tarefas. Melhor explicando, se o candidato conseguir realizar de forma satisfatória todas as tarefas, maior o nível de sua proficiência; quanto menor a realização das tarefas, menor seu nível. Diferente do DELE, o examinando pode prestar a prova em qualquer data, devendo agendar nos polos de aplicação. Em relação ao preço, de acordo com o site oficial⁵, há diferentes valores em dólar, mas o modelo Global, que avalia todas as competências da língua, está cotado em 160 dólares. Em relação ao CELU, que diferentemente dos anteriores, é um exame exclusivamente elaborado pelas Universidades Argentinas, a avaliação se dá a partir do nível B1 – considerado o falante intermediário - aquele que desenvolve a comunicação de maneira autônoma, mesmo que ainda apresente limitações quanto às estruturas da língua. As datas não divulgadas no site, devendo o examinando entrar em contato com os centros de aplicação. O preço para os interessados no Brasil é de 80 dólares, segundo o site da instituição⁶

Todos estes exames têm por objetivo, como citado anteriormente, avaliar e certificar os níveis de proficiência da língua espanhola como língua estrangeira e com isso inúmeras universidades de todo o mundo aceitam este exame como comprovação do nível de espanhol

³ Tradução do documento original: “*se requiera comprender prácticamente todo lo que se oye*” (Guía de examen Dele, p. 5)

⁴ Site oficial do Instituto Cervantes em São Paulo:

https://saopaulo.cervantes.es/br/diplomas_dele/precos_diplomas_espanhol.htm

⁵ Site oficial do Siele: <https://siele.org/>

⁶ Site oficial do CELU: <https://www.celu.edu.ar/es/content/aranceles>

de alunos de graduação e pós-graduação. Avaliar uma língua na sua pluralidade é uma tarefa desafiadora, assim, todos estes exames partem de interações orais, leituras e escritas do cotidiano dos falantes nativos, ou seja, situações, textos e informações que trazem ao candidato algum tema que faz – ou que pressupõe que faça – parte da vivência cotidiana desses povos.

De acordo com os citados exames, e da literatura da área, há quatro competências principais na língua estrangeira: o ato de falar, de compreender textos diversos por meio da leitura, de ouvir e entender o que está sendo falado e a habilidade escrita, uma vez que interagimos com o outro nestas habilidades. Dentro de diferentes níveis de uso da língua que vão do falante inicial na língua ao falante com maior conhecimento e comunicação, os exames apresentam diferenças quanto aos níveis em que se encaixam os candidatos com o intuito de que toda atividade relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas contenha os mesmos conteúdos que visam a abordar todas as esferas de comunicação na língua estrangeira.

Em relação a estas esferas, é importante salientar que todos os exames, como dito anteriormente, tem como base o QECR, responsável por desenvolver matrizes de avaliação no que eles denominam 4 esferas de organização social: a pessoal, a profissional, a educativa e a pública. Assim, percorre-se todas as interações que uma pessoa possivelmente encontrará no uso da língua estrangeira em todos os entornos sociais. Todos os exames em análise consideram como proficiente o candidato que alcança com satisfação todos os critérios avaliativos, no nível prestado. Para exemplificar, um candidato que presta o nível B1, para alcançar a aprovação nesta proficiência, deve compreender e produzir textos orais e escritos em variedades padrão da língua e que não apresentem muitos regionalismos, tratando de assuntos familiares ou de interesse pessoal, tais como experiências, eventos, planos, aspirações e expressar opiniões. Os requisitos mudam de acordo com os níveis de proficiência, no sentido de que quanto maior o nível, mais amplo será o domínio do conhecimento no espanhol e, portanto, o alcance da língua nos contextos de prática de interação social.

Dado este cenário, a presente pesquisa parte deste nível de proficiência (B1), por dois motivos: por analisar o falante considerado independente, ou seja, aquele que consegue se comunicar de forma autônoma, mesmo não apresentando um amplo campo de conhecimento linguístico e por ser o nível que os exames em análise apresentam em comum.

O objetivo desta pesquisa é compreender a presença de aspectos (de)coloniais no processo de avaliação do espanhol como língua estrangeira dos referidos exames revelando como deve ser o perfil do falante estrangeiro para aqueles que detêm o poder em avaliar a língua. Ademais, identificar quais conhecimentos são considerados relevantes para alcançar o status de proficiente na língua e o que estas escolhas podem revelar. Parte-se da discussão sobre

como a colonialidade se articula no processo avaliativo da língua espanhola, tendo como escopo perspectivas teóricas relacionadas à linguagem, focando principalmente na construção de lugares de fala, nos lócus enunciativos e nos elementos de articulação e formação identitária e performática do falante estrangeiro por meio dos textos e imagens das propostas destes exames.

Com o intuito de encontrar comprovações – ou não – das nossas hipóteses optou-se por analisar, como dito anteriormente, os gêneros textuais nas tarefas dos exames, uma vez que estes revelam os assuntos e perspectivas de mundo que um falante estrangeiro⁷ deve apresentar para comprovação de sua proficiência na língua alvo. Além disso, me atento às imagens ilustrativas de lugares, pessoas e situações de interação social destes exames, já que são referências significativas na compreensão da colonialidade e, por fim, as propostas de expressão e interação orais e escritas, pois simulam vivências que o candidato encontrará nas interações sociais.

É ampla a discussão sobre o que é ser proficiente em língua estrangeira e quais os processos elaborados para alcançar tal feito. No entanto, parto de uma outra perspectiva: quais práticas da linguagem são relevantes para um uso plural da língua, visto que as sociedades de fala hispânica são constituídas por uma diversidade de culturas, pessoas, governos, trabalhos, formas de pensar, agir, de afetos, de relacionamentos e de vivências? Uma vez que temos modelos que foram pensados para comprovar as habilidades da língua estrangeira e estes simulam as interações necessárias ou mais importantes que um falante deve saber ao comunicar-se, estes exames podem ser considerados projeções da linguagem formadora de pluralidade, ideologias e identidades linguísticas.

Pretendendo responder tais questionamentos, parte-se do lugar que a linguagem articula todas as formas de pensamento convertendo-as em discursos compostos por textos e imagens. Somos, estamos, pensamos e vivemos com base em uma estrutura de pensamento que moldou, através do tempo, tudo o que conhecemos e sentimos – a colonialidade. Sendo assim, os subsídios teóricos utilizados para a presente análise partem de autoras e autores que estudam a colonialidade e seus efeitos no desenvolvimento das sociedades nas quais esta se impõe, bem como estudos sobre a construção de identidades com base nos sujeitos e lugares presentes nos temas das propostas. Tendo como base o conceito de que toda escolha é ideológica e faz parte de um processo consciente de quem produz estes exames, o que nos deparamos nele não é mera ocasionalidade e é nesta percepção que noto o que e quem está sendo representado. Portanto,

⁷ Neste artigo utiliza-se o masculino como generalizante de gênero, atendendo à normativa padrão no qual se insere. No entanto, opta-se politicamente pela utilização e defesa de uma linguagem de gênero neutra, ainda não reconhecida pelos sistemas coloniais de normatização da língua.

partindo das manifestações da colonialidade na linguagem; focando nos conceitos de lugares de fala e dos lócus enunciativos, bem como as contribuições trazidas pela da sociologia da linguagem busco compreender como este processo de formação identitária e da linguagem, nos exames de proficiência, revela como deve ser o perfil do falante estrangeiro para aqueles que detêm o poder em avaliar a língua. Ademais, identificar quais conhecimentos são considerados relevantes para alcançar o status de proficiente na língua e o que estas escolhas podem revelar.

Feitos estes apontamentos, inicio o presente trabalho, na seção 2 dissertando sobre os conceitos de competência linguística, comunicativa, o conceito de proficiência comunicativa, pois o corpus de análise, como indicado, são provas de proficiência de espanhol como língua estrangeira. Também observo nesta mesma seção como se configuram as avaliações de desempenho das habilidades linguísticas nestes exames.

Na terceira seção, percorro os contextos que levaram a estudar a questão da colonialidade nos exames de proficiência, os instrumentos necessários para realizá-los e a constituição do *corpus* de análise. Indicar as veredas teóricas metodológicas é uma iniciativa em aproximar quem escreve de quem lê, com o intuito de ampliar as discussões.

Na quarta seção inicio a discussão sobre colonialidades traçando uma trajetória a partir da linguagem, do lugar de fala, do lócus enunciativo. Entre muitos mecanismos, é na linguagem verbal e não verbal que se percebe eixos de propagação de pensamentos, comportamentos e posicionamentos das colonialidades do poder, do ser e do saber. Se é na linguagem que observamos as colonialidades, partirá delas as práticas decolonizadoras. Nesta seção que é a força pulsante da dissertação apresento questões de identidades uma vez que estamos em um sistema em que as hegemonias brancas, misóginas, patriarcas e LGBTQIAP+fobias constroem bases de manutenção de poder na sociedade e que qualquer forma de ser, estar ou viver que destoe dos padrões impostos são atacados. Analiso as identidades partindo de um lugar de alteridade em que estou vendo ao outro nos exames, por meio dos textos, das imagens e das ideologias presentes. Neste momento da pesquisa, trago noções sobre identidades e suas proposituras como um breve apontamento do conceito de performatividade identitária. A ausência de algumas identidades é compreendida como um posicionamento de não existência de pluralidade identitária e impedimento de reconhecimento de possibilidades. Na contemporaneidade, é inadmissível não haver representação e representatividade. Qualquer ausência configura um fazer consciente e demonstra as ideologias presentes no exame, ressaltando que nenhuma escolha é neutra, tudo na linguagem e na composição de nossas vidas, passa por um querer.

É inserido neste raciocínio que apresento a quinta seção da dissertação. Focando na questão discursiva fundamentada nos estudos de Voloshinov/ Bakhtin (1997, 1998, 2010), apresento a questão do enunciado como articulador de ideologias, bem como as imagens verbo-visuais como reveladoras de discursos hegemônicos, pois como defendido pelos autores, todo enunciado é produzido por um autor, que se revela por meio do discurso, inclusive imagético.

Na última seção, trago todas estas categorias para compreender como são, de fato, em uma perspectiva decolonial, estes exames. A análise foca nos discursos que revelam os textos e as imagens contidas nos exames, percebendo as pessoas, os espaços de interação da língua e as situações, observando os lugares de fala em que partem os realizadores dos exames, os lócus enunciativos que podem ser criados a partir destes lugares e as performatividades identitárias que promovem estas categorias. Também, durante a análise, busco perceber as possíveis ressonâncias que desestabilizam as colonialidades, pois o que há de mais esperançoso no mundo é que, a partir da ausência, criamos presença, são nos silenciamentos que ouvimos sussurros e é na própria colonialidade que encontramos fissuras para decolonizar, ou seja, é na resistência que criamos novas existências.

2. A LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS EXAMES DE PROFICIÊNCIA

Nesta seção, apresento o espanhol língua estrangeira na perspectiva dos exames internacionais discorrendo em três subseções distintas. Na primeira, discorro sobre o conceito de proficiência e competência nestes exames de nível internacional. Em um segundo momento, explico como estes exames atuam no cenário internacional. Por fim, abordo a sobre o conceito de avaliação e suas estratégias e competências na língua estrangeira.

2.1 Conceitos de competências na língua estrangeira e proficiência comunicativa

No decorrer de nossas experiências de trabalho, ouvimos constantemente a seguinte frase: “nossa, tal pessoa é competente”, “será que ele tem competência para esta tarefa?”. O termo competente, na cultura e linguagem do cotidiano é sinônimo de bom trabalho, bom uso de algum conhecimento. Na negativa, ocorre o mesmo, mas com o sentido depreciativo. Chega a causar mal-estar ouvir que não somos competentes para realizar qualquer tarefa, embora as pessoas falem isso de forma muito modalizada. Com a língua estrangeira, não é diferente.

Apresentar competência neste mundo é, de maneira geral, comunicar-se bem. A oralidade é o lugar onde os alunos querem ser competentes. Todos apresentam quase o mesmo pedido ao iniciar um curso de espanhol por exemplo: não quero aprender a gramática, nem escrever, eu quero é saber falar. Interessante como as pessoas acreditam que a fala está desarticulada das estruturas da língua e até mesmo das outras competências como a escrita. Causa ainda mais surpresa que, ao tentar explicar que uma habilidade não está desarticulada da outra, soa como um achismo e muitos não dão muita atenção. É sobre este conceito de competência linguística e comunicativa que tratarei nesta seção. A discussão é vasta e muito frutífera neste tema, mas para este trabalho foco no conceito destas competências, pois é a partir delas que se estruturou a questão da proficiência em língua estrangeira.

Para compreender estes dois conceitos é necessário sabermos que foi a partir das teorias estruturalistas surgidas nos Estados Unidos que a linguagem passou a ser estudada cientificamente. Como todo estudo requer avaliação, foi neste período que testes e proficiência em língua estrangeira começaram a ser pensados. Antes, segundo Bachman e Cohen (1983) as línguas focavam em dois componentes: as regras gramaticais e os vocabulários. As habilidades de compreensão, escrita, leitura e fala eram o processo em que se materializavam estes componentes. Assim, quanto mais se praticava de maneira automática e repetitiva estes componentes, maior era o nível de proficiência.

De acordo com a estudiosa de avaliação em proficiência, Juliana Roquele Schoffen (2009), a aquisição da língua estrangeira como o entendimento do que era ser proficiente na língua foi inspirada pelos estudos estruturalistas e consequentemente os métodos de avaliação encontraram base teórica no estruturalismo. Nesta teoria, a língua não é um conjunto de habilidades e competência integradas como salienta Juliana Schoffen:

Uma vez que a língua era vista como um conjunto de vários elementos diferentes, os estudos de Lado (1957, 1961) argumentavam que era possível medir cada um desses elementos. Conhecimento de vocabulário, pronúncia, gramática, e também as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar eram testadas em separado, e a produção e a compreensão eram vistas como habilidades distintas. Em vista disso, na maioria das vezes os testes de língua baseados nessa teoria não apresentavam atividades contextualizadas; ao contrário, os itens linguísticos eram testados independentemente do contexto e da sua relação com os demais. (SCHOFFER, 2009, p. 17).

A avaliação era um mecanismo que não estava vinculado com as reais necessidades sociais, pois o foco era a habilidade em dominar os conceitos e as estruturas linguísticas sem pensar nos reais usos e possibilidades que poderiam surgir. Como o pensamento da época compreendia que as habilidades da língua poderiam ser avaliadas de forma separada, era comum testes muito objetivos, no formato de múltipla escolha. As respostas eram no formato de verdadeiro ou falso, preenchimento de lacunas e só havia uma alternativa correta.

O que chama atenção neste tipo de avaliação de proficiência era a forma descontextualizada com que era elaborada, mas que trazia certa confiabilidade e praticidade em avaliar a língua por nível. Atualmente as avaliações de espanhol como língua estrangeira apresentam partes que ainda são neste modelo. A compreensão leitora e auditiva do DELE e do SIELE são elaboradas no formato de múltipla escolha, onde apenas uma resposta está correta.

Em relação à compreensão leitora, há o preenchimento de lacunas com estruturas gramaticais e também a organização de partes do texto que foram retiradas do texto original. Sobre este aspecto, o único exame que se diferencia é o CELU, em que as habilidades estão relacionadas, ou seja, a interpretação da compreensão leitora e auditiva é verificada por meio de uma produção escrita contextualizada com a atividade disponibilizada pelo exame.

Até aqui, vemos o percurso de como a língua era compreendida antes do surgimento da concepção de competência. Foi o linguista e filósofo estadunidense Noam Chomsky quem apresentou este conceito em 1965. Em sua obra *Aspectos da teoria da Sintaxe* (1973), o autor parte da ideia de que um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade linguística homogênea, possui uma gramática internalizada. Essa gramática é um conjunto de regras que pode ser

utilizado em diferentes combinações e formar inúmeras sentenças. Assim, para o linguista, há dois componentes importantes: que competência é o conhecimento que o falante possui da língua, enquanto que performance é o uso efetivo da língua nas situações de interações reais.

Noam Chomsky naquele momento, estava interessado em desenvolver uma teoria linguística centrada nas regras gramaticais e não no uso da linguagem. Esta teoria segundo a linguista vasca Jasone Iragui (s.d) provocou diversas reações em estudiosos da linguagem (Lyons, 1970; Campbell y Wales, 1970; Hymes, 1972), uma vez que se centra somente no conhecimento de que falantes nativos monolíngues sabem utilizar a gramática independente de seus conhecimentos. O conceito de Chomsky foi considerado uma teoria reducionista por não observar o conhecimento gramatical nas interações interpessoais e não considerar os elementos do contexto sociolinguístico. Tendo como ponto inicial a teoria de Chomsky sobre o conceito de competência, o sociolinguista Dell Hymes, apresenta outra perspectiva sobre o tema. Em sua obra *Competência comunicativa* (1972), o estudioso entende que os enunciados devem ser compreendidos no contexto em que se utilizam. Assim, Hymes considera que competência é a habilidade do uso da linguagem e não somente o conhecimento da gramática como propôs Chomsky. Dessa forma, surge um outro conceito, o de competência comunicativa.

Hymes (1972) quando propõe o conceito de competência comunicativa está levando em consideração o significado social da linguagem e se esses estão alinhados com o contexto de interação. Segundo a linguista, Jasone Cenoz Iragui em seu artigo *Competência comunicativa* (s.d - p.2) ao citar Hymes, afirma que “A competência comunicativa tem quatro dimensões: o grau em que algo é formalmente possível (gramaticalidade), o grau em que algo é viável, o grau em que algo é apropriado e o grau em que algo realmente ocorre.⁸”. Dessa forma, observa-se que o uso da gramática de forma correta está relacionado com estruturas que sejam aceitáveis na língua e apropriadas ao contexto em que são produzidas. Em relação a estes dois últimos apontamentos – apropriado e aceitável – Hymes defende que os falantes consideram como válidas as intervenções feitas por outros falantes no ato da comunicação, fazendo com que estes adequem os registros da fala.

Isto posto, fica evidente o quanto uma pesquisa propõe novos horizontes de análise. O trabalho de Chomsky foi um passo importante para observarmos o sentido de competência, mesmo tratando-se de uma teoria que impulsionou críticas e culminou com outras formas em se pensar o uso da língua. Dito isso, a partir do conceito de competência reconfigurado por

⁸ Tradução nossa para o trecho: “*La competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad.*” (p.2).

Hymes, os estudos relacionados à pragmática e à sociolinguística começaram a apontar que ser proficiente em uma língua significava ser proficiente no uso social dela. A partir deste momento, avaliar apenas a gramática da língua já não era o suficiente para comprovar a proficiência. O falante da língua estrangeira deveria ser avaliado a partir do uso real de uma língua contextualizada, possibilitando respostas mais amplas e menos restritivas.

Surgem, a partir deste cenário da língua em uso, o conceito de proficiência unitária, ou seja, que todas as habilidades da língua estrangeira – falar, ouvir, ler e escrever – fossem indissociáveis. Segundo esta hipótese, todas as habilidades deveriam apresentar o mesmo grau de conhecimento. Tal hipótese foi bastante contestada, mas foi o linguista aplicado iraniano Hossein Farhady (1982) quem constatou que as habilidades de língua estrangeira podem apresentar diferentes níveis de proficiência. O nível de estudo em cada uma das competências, quando diferentes, proporcionaria estas diferenças entre as habilidades. De acordo com os estudiosos favoráveis a esta ideia, o nível de proficiência de um falante não seria formado por um conhecimento unitário, mas por habilidades que, de maneira integrada, dariam ao falante todas as condições de interagir na comunicação.

Pensar na relação do falante proficiente tendo como base a trajetória anteriormente explicada levou, de acordo com Juliana Schoffen (2009), os estudiosos da linguística aplicada a uma nova configuração e entendimento do que é ser proficiente em língua estrangeira, uma vez que se compreendeu que os fatores comunicativos situacionais e socioculturais eram essenciais para o uso comunicativo da língua de forma apropriada e contextualizada. Foi a partir dos anos 70, influenciados pelas teorias comunicativas de aquisição de segunda língua, que a compreensão de proficiência em uma língua estrangeira passou a ser compreendida como o efetivo uso da comunicação nos ambientes sociais e nas realidades situacionais. No entanto, quando falamos de proficiência comunicativa, observa-se, desde essa época, que quem define o nível de proficiência são as agências que aplicam os testes, baseando-se em perspectivas que julgam serem adequadas para o que compreendem como proficientes⁹. A avaliação em língua estrangeira e os testes de proficiência trouxeram como elemento condutor o uso social e contextualizado da linguagem, mantendo o modelo de uso específico da gramática e vocabulário só que de forma contextualizada com textos entre outros repertórios.

⁹ Um exemplo deste apontamento é que nas grades de correção dos exames de proficiência da língua espanhola, a interferência da língua materna na pronúncia da língua estrangeira segue sendo considerada como erro e dependendo do nível é classificado como fossilização deste erro. Este posicionamento vai na tangente dos estudos que consideram a interlíngua e a translíngua como legítimas no uso da língua estrangeira.

Longe de esgotar a discussão, procurei traçar os conceitos de competência linguística, comunicativa e proficiência comunicativa, no entanto, toda a discussão sobre este tema apresenta um caráter conceitual. A discussão é necessária para trazer compreensão e, a partir disso, pensar em estratégias para conduzir melhores resultados na língua estrangeira, contudo, a noção de social está vinculada com o uso no cotidiano da linguagem, mas qual cotidiano? Os autores que pensaram e teorizaram estes conceitos estavam inseridos em países do norte epistêmico o que me leva a pensar que o conceito de uso social da língua corresponde ao que o norte epistêmico considera como ideal. Essa observação é necessária para compreendermos os formatos avaliativos em língua estrangeira até hoje, já que a maioria parte de uma compreensão de sociedade e os atores sociais pertencentes a este lugar. Assim, passo para a compreensão do que é avaliação de competência na língua estrangeira, focando nos modelos de proficiência.

2.2 Avaliações de desempenho na língua estrangeira

Desde muito pequenos, somos avaliados. Nas infâncias,¹⁰ as pessoas que conviviam conosco avaliavam nossos comportamentos e atitudes a todo momento. Na escola, a única forma em analisar o conhecimento foi – e é – por meio das avaliações. O que o estudante consegue transcrever na avaliação será considerado seu conhecimento. Há discursos que trazem outras perspectivas, como por exemplo, que a avaliação deve ser contínua, não se concentrando em um único momento avaliativo. Todavia o mundo ocidental, em sua maioria, funciona neste padrão normativo de avaliação. Não é para menos. Como conseguimos certificar um conhecimento senão pela materialidade dele no papel? Questionamento este que poderia ser estendido por infindáveis capítulos. Para este trabalho, com o intuito de compreender as bases para as avaliações de proficiência da língua espanhola, percorro o caminho que me leva ao desempenho e aos procedimentos holísticos e qualitativos.

Penso que o ato de avaliar em língua estrangeira passa por um filtro de vivências e experiências de vida, como aponto no decorrer deste trabalho. Avaliamos com base no que é importante para nós, tanto no que condiz ao conhecimento, quanto à estrutura. Assim, por mais que as agências de elaboração de avaliações afirmem que o processo, deve ser objetivo e imparcial, é impossível que seja, pois a própria linguagem é parcial e todo processo de construção é subjetivo.

¹⁰ Opto pelo termo no plural pelas inúmeras formas em se viver este período da vida.

Quando falamos em proficiência, percebe-se que, com a internacionalização das universidades e a mobilização internacional, a procura por testes de desempenho linguístico vêm crescendo significativamente. A maioria das provas solicitadas pelas universidades para estudantes estrangeiros são aquelas em que haverá testes objetivos e a produção escrita e oral. Estas provas apresentam um caráter mais complexo na realização, mas são as que melhor se aproximam da realidade do falante no país que pretende conhecer.

Uma questão importante que aparece quando o assunto é avaliação de língua estrangeira, como as analisadas no presente trabalho, é a questão da subjetividade. Compreende-se na literatura da área que quanto menos subjetivas são as avaliações, mais uniforme e exato será seu resultado e, portanto, mais confiável. Parâmetros restritos e precisos levam a resultados com menos margem de erro. Por esse motivo, a maioria dos exames de proficiência apresentam uma estrutura fechada em sua organização. Inclusive nas atividades de expressão escrita e oral, nota-se que as produções requeridas são objetivas, como cartas, informativos, e-mails, reclamações, como se a língua se reduzisse a somente estes tipos de produções. Neste sentido, faço uma crítica aos sistemas que associam objetividade com a falta de criticidade dos elementos da avaliação. Criticidade no sentido de que as provas podem e devem manter seu caráter objetivo, mas trazendo uma estrutura que, de fato, dialogue com as realidades da língua. A avaliação deve, ao meu ver, trazer em toda sua estrutura elementos que façam o estudante a posicionar-se diante dos fatos que ocorrem em qualquer sociedade.

Os parâmetros de avaliação para proficiência são esquemas de pontuações que descrevem o que é aceitável ou não dentro dos níveis da língua estrangeira. Assim, para cada nível, há parâmetros do que é esperado da produção do examinando. Há dois tipos de escalas que frequentemente têm sido utilizadas para a avaliação de proficiência das produções orais e escritas dos alunos – a escala holística e a analítica. Há uma vasta produção de artigos que trazem a noção destas escalas. Porém, para este trabalho, parto da minha prática como examinador para explicar de forma breve estas avaliações.

A escala holística consiste na avaliação geral do desempenho do estudante tanto nas provas de expressão oral quanto de expressão escrita. É a forma como a produção é apresentada, no sentido de verificar se as informações requeridas foram expostas de maneira elaborada, que se adequasse ao registro requerido e apresentando um discurso coerente. Nesta escala, há a classificação de aprovado e reprovado. Nos casos de reprovação, geralmente é quando o examinando não consegue desenvolver a atividade de forma coesa e compreensível, apresentando muitos erros que dificultam a compreensão da comunicação. Ao meu ver, uma forma de avaliar mais fluída em que a análise está voltada à apresentação da produção.

Na escala analítica, as categorias de análise são independentes. Assim o examinando pode obter notas diferentes em si, confirmando o apontamento feito por Farhady (1982) de que as habilidades se diferenciam. Nos exames DELE e SIELE, as habilidades de escrita e produção oral são baseadas nestas escalas. No exame CELU, as habilidades são avaliadas de forma integrada para medir a proficiência do uso da língua, por meio de uma grade única para cada tarefa. Dessa forma, se avalia a adequação contextual, discursiva, morfosintática e lexical. Dependendo do tipo de produção, erros e léxicos utilizados, os examinandos se classificam em não aptos, nível básico, intermediário e avançado.

As modelos de análise de desempenho – holístico, analítico e por grade, como visto no decorrer do texto, apresentam um caráter, em maior ou menor grau, objetivo, analisando as estruturas da língua e a produção textual-discursiva, com o intuito de certificar que o falante está apto à comunicação no meio social. Há uma preocupação em analisar a língua da forma mais exata possível. No entanto, a língua é subjetiva a todo momento. Quem se comunica está envolvido em uma interação linguística em que a subjetividade, no sentido de ironia, de fazer juízos de valor, de preservação de face – o modalizar sentenças para dizer sem dizer de fato o que deseja, por exemplo – está presente.

Parto da ideia de que esses elementos são essenciais na interação social, mas não são colocados na avaliação. Interessante notar que, as estruturas linguísticas, quando usadas no contexto social, verificando se a produção está adequada ao que está sendo pedido, gozam de certa flexibilidade. O falante, caso cometa erro em alguma parte de sua fala, pode contar com a possibilidade de correção, o que torna a comunicação um objeto mais fluído. Não estou defendendo a ideia de que as provas de proficiência, ou qualquer tipo de avaliação não tenha os aspectos objetivos, estes são necessários para identificar caminhos para ampliar a comunicação. O que coloco neste trabalho é pensarmos na possibilidade de utilizar temas e materiais que coloquem o examinando em situações de interação na língua que impulse novas maneiras de pensar, falar e produzir a linguagem na língua estrangeira, ou seja, para além do pré-estabelecido.

Feito os apontamentos sobre as avaliações e as bases que servem para analisar a produção do falante de língua estrangeira, passo agora a explicar quais exames de espanhol como língua estrangeira se encontram no cenário internacional, para após, com os estudos sobre a colonialidade, poder verificar que os pilares usados nos exames de proficiência, por mais alinhados que estejam para nivelar os conhecimentos, não tratam/apresentam a realidade linguística plural e diversa das interações sociais nos ambientes em que a língua espanhola está presente.

2.3 Os exames DELE, CELU e SIELE no cenário internacional

O projeto em desenvolver exames de proficiência faz parte da ação de internacionalização da língua. Esse é um movimento muito interessante e necessário para conectar pessoas, saberes e conhecimentos. Um exemplo deste movimento se encontra na vida acadêmica. Para que uma pessoa consiga acompanhar as atividades em um centro de estudo estrangeiro, é necessário que a instituição tenha uma garantia do aproveitamento deste estudante. Uma das maneiras em selecionar os candidatos é requerer um Certificado de proficiência, emitido por alguma instituição de reconhecimento internacional.

Os exames internacionais de espanhol como língua estrangeira surgiram no começo dos anos 90. O primeiro a ser estruturado e aplicado foi o DELE em 1989, na sequência, após mais de 10 anos, surge o CELU¹¹ no ano de 2001. Neste ano, o Ministério da Educação da Argentina, autoriza o surgimento de um consórcio que avalie os conhecimentos e usos da língua espanhola. Para isso foram nomeadas três universidades: *Universidad de Buenos Aires*, *Universidad Nacional de Córdoba* e *Universidad Nacional del Litoral*. Estas universidades ficaram responsáveis por todo o desenvolvimento e aplicação das provas. Desde 2006, inúmeras universidades da Argentina¹² formam o consórcio responsável pelo desenvolvimento de uma política linguística, educacional e regional, no qual o CELU se insere.

Em 2004 Brasil e Argentina firmaram um documento reconhecendo a autenticidade entre seus exames, CELU e CELPE-BRAS, visto que ambos apresentam a base teórica e o mesmo formato de prova. O CELU constitui uma prova de proficiência em língua espanhola destinada a avaliar a capacidade linguística para todos aqueles que desejam ingressar em ambientes de estudos e trabalho. Essa informação é crucial, pois define que tipos de produções textuais e orais atenderão este objetivo. Por mais que o âmbito a que se destina a prova de proficiência seja monitorado e pouco flexível, não significa que as escolhas temáticas para o exame não explorem realidades difíceis destes dois ambientes. Nestes ambientes é que se percebem

¹¹ Todas as informações sobre este exame estão disponibilizadas no site oficial: <https://www.celu.edu.ar/es>

¹² De acordo com o site oficial do Consórcio Español Lengua Segunda y Estrangera, as universidades que o integram são: Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de Lanús, Universidad de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de La Matanza y Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Disponível em: <http://www.else.edu.ar/es/trayectoria>

inúmeras condutas de matriz colonial e preparar o examinado para um ambiente complexo deve estar no centro da questão avaliativa.

A avaliação do CELU, como se nota nos modelos 0¹³ disponíveis no site, não apresenta perguntas objetivas e nem específicas da língua e da gramática. Por meio de textos autênticos e compreensíveis como artigos de jornal, acadêmicos e da imprensa geral, o objetivo é avaliar a capacidade linguística para ler, escrever e falar nos contextos da vida real. De acordo com o desempenho obtido nas provas o candidato alcança a certificação do nível intermediário e avançado, respectivamente B1 e C1 de acordo com o *Marco comum europeu de referência de línguas*¹⁴. Os exames do CELU não são separados por níveis específicos. Dentro do nível alcançado há uma distinção em cada nível como bom, muito bom e excelente. Os exames de proficiência podem ou não apresentar validade. No caso do CELU, o certificado é vitalício.

Em 2002, o Instituto Cervantes, em nome do Ministério da Educação e Formação profissional na Espanha, lançou o DELE – *Diploma de Español como lengua extranjera*. Como dito anteriormente, desde 1989, o DELE já configurava como prova de proficiência, segundo dados disponíveis no site oficial¹⁵. Porém, foi a partir de 2002 que o formato atual de avaliação começou a ser aplicado tendo em vista demandas linguísticas, políticas e institucionais que o fomentaram. A avaliação do DELE, segundo o site oficial, está desenvolvida com base no *Marco comum europeu de referência de línguas* como no *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español (NRE)* desenvolvido pelo próprio Instituto Cervantes. Diferente do exame anterior, esta prova de proficiência é separada por níveis que vão desde o A1 até o C2¹⁶.

Os exames do DELE são conhecidos e reconhecidos no mundo todo. Todos os países em que exigem o reconhecimento do espanhol como língua estrangeira solicitam este exame. Diferente do CELU, o DELE é dirigido a todas as pessoas maiores de 16 anos que necessitam comprovar a proficiência. Esta maior amplitude de público se justifica por ser o diploma exigido pelas relações exteriores para processo de cidadania espanhola (DELE A2). Também o exigem

¹³ Site oficial do CELU: <https://www.celu.edu.ar/es/content/actividades-del-examen-0>

¹⁴ Documento reconhecido internacionalmente para descrever a proficiência em um idioma segundo a página oficial: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

¹⁵ As informações sobre as provas de proficiência relacionadas ao Dele e ao Siele estão disponibilizadas nos sites oficiais dos exames:

https://brasil.cervantes.es/br/exames_espanhol/info_examenes_espanhol.htm,

<https://examenes.cervantes.es/es/dele/que-es>, <https://siele.org/web/guest/reconocimiento-internacional>.

¹⁶ Os níveis de proficiência do Dele estão divididos em: A1 e A2 como níveis básicos. O nível B1 é considerado intermediário e a partir deste nível o falante é considerado independente. B2 é o nível avançado, utilizando a língua de forma fluída e suficiente em qualquer interação. O nível C1 é considerado um nível mais avançado, em que o aluno se comunica na língua com eficácia. O nível C2 o falante desenvolve a língua em qualquer situação com grande fluência e enorme precisão semântica e gramatical.

para que o estrangeiro possa exercer atividade laboral na área da saúde, como para trabalho em órgãos do governo e nas universidades. Todos os níveis serão avaliados por uma escala holística e uma analítica. Os componentes que avaliam na escala analítica são: coerência, fluidez, correção e alcance¹⁷. Para cada habilidade há 4 notas: de 0 a 1 destinado ao candidato que não alcança o nível requerido, estando reprovado. De 2 a 3 são os níveis de aprovação – sendo 2 muito bom e 3 excelente.

Em relação à validade, o DELE é um diploma de validade vitalícia, embora os processos de comprovação de proficiência nas universidades públicas no Brasil, para ingresso em cursos de pós-graduação, exijam que o diploma não tenha sido expedido em um período superior a 5 anos. Tanto o CELU quanto o DELE são realizados em datas específicas durante o ano, entre duas a três vezes ao ano.

Por último, há o *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* – SIELE, avaliação que certifica a proficiência nos níveis de A1 até C1. O SIELE foi lançado no mercado em 2008 com o intuito de oferecer um certificado mais rápido e dinâmico, dado que pode ser realizado a qualquer momento, é totalmente *on-line*, inclusive pode ser feito na casa do participante. Os resultados são emitidos em até três semanas. O SIELE apresenta uma estrutura semelhante ao CELU, pois não há uma prova específica de nível. O examinando pode realizar a avaliação intitulada *Global* para verificar o nível alcançado, como pode realizar as provas de compreensão de leitura, auditiva, expressão e interação escrita e expressão e interação oral separadas.

Como o DELE, está baseada no *Marco comum europeu de referência de línguas* e é desenvolvida pelo Instituto Cervantes, *Universidad de Salamanca*, *Universidad Nacional Autónoma de México* e *Universidad de Buenos Aires*. Diferente dos outros exames, o SIELE tem validade por 2 anos. No site oficial afirma que a avaliação está direcionada a todas as pessoas que querem comprovar o domínio da língua espanhola para fins acadêmicos, empresas e instituições públicas que tenham o espanhol como língua estrangeira, materna ou segunda.

Realizado um percurso geral sobre os três exames, foco deste trabalho, percebe-se que as pessoas que têm acesso a realização destas avaliações são pessoas inseridas no meio acadêmico e profissional. Dito isso, observa-se que há um direcionamento para um público em específico, ou seja, pessoas que podem pagar para a realização destes exames que podem custar até 800 reais dependendo da cotação da moeda, pois alguns exames, estão disponíveis para o pagamento em dólar. Isso revela o caráter em fazer negócio por meio da venda do uso “adequado” da

¹⁷ Alcance é a forma como o examinando consegue expor suas ideias no sentido de organização discursiva.

língua, ou seja, instituições públicas, privadas e governamentais exigem dos estrangeiros, como permanência legal se provarem determinado nível conhecimento da língua, o que no mundo globalizado chamamos de *franchising*¹⁸. Sobre isso, percebe-se que a internacionalização de uma língua vai além de promover o acesso a pessoas, lugares e culturas, é uma forma em gerar economia para o país. Por isso que a elaboração, aplicação e certificação das provas de proficiência e escolas de idiomas certificadas internacionalmente¹⁹ se tornaram um mercado promissor, em que o país autoriza a pessoa a falar sua língua dentro dos padrões estabelecidos por eles.

Esta estratégia em autorizar o uso da língua é a base dos movimentos coloniais e da própria colonialidade na linguagem, pois reconhece a existência do falante e de seus conhecimentos por meio da avaliação hierárquica em que o nativo fala e o estrangeiro obedece. Tal movimento é visto desde a colonização quando as línguas dos povos originários foram apagadas dentro de um processo de avaliação do conhecimento da língua, em que o não domínio da língua do colonizador era legitimidade para o extermínio. Dentro deste processo de autorização, percebo a intenção das agências avaliadoras em apresentar a língua por uma perspectiva exótica, ou seja, fazer com que o estrangeiro fique maravilhado com o mundo quase ideal com que os manuais didáticos e avaliações apresentam os lugares, pessoas e situações de interação linguística. Pensando sobre o público alvo, as escolhas relacionadas aos textos e as produções orais e escritas devem apresentar perspectivas plurais relacionadas às sociedades de fala hispânica. No entanto, surge o seguinte questionamento: mas nestes ambientes há multiplicidade de realidades hispânicas? Há possibilidade em trazer temas que façam com que os falantes da língua pensem de forma plural e crítica na sociedade?

Não se deve afirmar positivamente ou negativamente quando o tema é voltado para as avaliações de níveis internacionais, mas podemos percorrer um caminho de pensar da seguinte forma: A língua será usada exclusivamente nestes ambientes? Os examinandos apenas estabelecerão interações linguísticas com este tipo de público? Estes espaços sociais que se destinam ao exame são todos homogêneos e sem nenhuma problemática? A resposta a todas as perguntas é não. A proficiência pode estar direcionada à comprovação do alcance da língua para determinados espaços sociais, mas a prática da linguagem – que é o que ela avalia – não se destina somente a isso. A prática da língua estrangeira é plural. Por mais monitorados que

¹⁸ *Franchising*, de acordo com o Sebrae é o termo utilizado no mundo dos negócios em que o dono de um negócio (franqueador) autoriza o franqueado (pessoa que contrata o negócio) o direito de uso da marca ou da patente com direito de distribuição exclusiva ou semiexclusiva dos produtos ou dos serviços.

¹⁹ Como exemplo destas instituições temos Instituto Cervantes, Internacional House, Aliança Francesa, Cultura Inglesa, Instituto Camões.

sejam os ambientes de interação desses examinandos, maior poderão ser os efeitos das matrizes coloniais do poder, do ser e do saber. O racismo, as fobias, os sexismos, as violências não distinguem lugares formais de informais, eles estão por todas as partes, em todos os ambientes, em que há a prática da linguagem. Dessarte, pontuo que as provas de proficiência devem preparar o falante para um exercício da língua estrangeira levando em consideração todos os tipos de interação social e possibilidades. Sair de um mundo politicamente correto e consciente para um mundo de interações e situações reais em que a prática da linguagem seja de posicionamento, afirmação, competência, resistência e articuladora de novas consciências.

3. VEREDAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção apresento os caminhos que motivaram a pesquisa e seus desenvolvimentos. Início contextualizando a natureza de pesquisa, as experiências que me levaram a pensar em um olhar decolonial sobre as provas de proficiência e sobre o ensino de uma forma geral. Em um segundo momento, explico como conduzi a seleção do corpus e a partir de quais materiais repousa a presente pesquisa. Por último, apresento quais os critérios utilizados para a análise dos textos escritos das avaliações de proficiência de espanhol como língua estrangeira.

3.1 Contexto e natureza de pesquisa

Se todo exame de proficiência está alicerçado em esferas da organização social, fica evidente que os gêneros textuais e as propostas de prática da oralidade demonstram quais situações são mais importantes quando o assunto é a comunicação – na sua totalidade: leitora, oral, escrita e de interação – e mais, quais temas são de fato essenciais para a relação com o outro. Sobre esta afirmação, é importante trazer os conceitos elaborados do estudioso russo da linguagem, Valentin Volochínov, que defende a ideia de que toda manifestação da linguagem humana “é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141).

Partindo desta perspectiva, devemos olhar sobre as formas como a língua estrangeira está sendo avaliada no âmbito internacional. As pessoas, as temáticas, as sociedades e os espaços que são encontrados nos textos dos exames de proficiência por vezes não fazem parte da pluralidade que existe quando se pensa nas múltiplas realidades onde o espanhol é língua que caracteriza formas de viver, pensar, de afetos e sentimentos.

Não foram encontrados até o momento estudos ou análises especificamente sobre as provas de proficiência de língua espanhola que busquem identificar tais questões, justificando a importância deste esforço analítico. Cabe ressaltar, no entanto, que a ausência de outras vozes e perspectivas sobre o tema coloca desafios para esta pesquisa. Quanto à necessidade de tratar sobre tais questões, Souza (2021) traz de maneira primorosa este debate ao dizer que:

[...] um dos modos de (re)pensar as práticas de linguagem na contemporaneidade é refletir sobre as maneiras de se avaliar os sujeitos que participam de práticas linguísticas complexas, oriundas de contatos diversos, visto que as avaliações que são pensadas na atualidade, ainda focam no nivelamento do conhecimento que os falantes possuem de determinada língua,

a partir de notas que servem para comprovar a competência e estabelecer níveis de proficiência. Esses fatores não contemplam as realidades das construções dos discursos reais dos sujeitos sociais que estão a todo momento participando e partilhando vivências a partir dos seus repertórios linguísticos e essas práticas tendem a ser excluídas e marginalizadas (SOUZA, 2021, p.165).

Quando não há a preocupação em trazer para o exame de proficiência aspectos reais das formas de viver, das culturas, dos movimentos sociais das pessoas de fala hispânica, a proficiência pode se tornar um aspecto meramente mecânico. Nas estruturas linguísticas como no âmbito discursivo, além de configurar uma prática de “enquadramento” das realidades da língua estrangeira. Sendo a língua espanhola uma língua de muitas gentes²⁰, é necessário trazer para os exames de proficiência a diversidade gerada por outras gentes que falam, se relacionam das mais diferentes formas, nos mais plurais lugares, além de enfrentarem distintos problemas sociais, econômicos, pessoais.

Avaliar a proficiência de exames de língua estrangeira pelo prisma dos estudos críticos às colonialidades, se mostra relevante, pois se trata de uma projeção de política linguística das instituições e governos envolvidos dos usos da língua para o estrangeiro e portando, indicador de ideologias e de posicionamentos. Outro fator de impacto deste trabalho é a ausência de pesquisas sobre manifestações coloniais ou colonialidades em exames de proficiência observados durante todo o mestrado.

Assim, realizei um levantamento de trabalhos com os seguintes elementos de busca: Dele, Siele, Celu, ELE em 4 plataformas de pesquisa: Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online – Scielo, Porta de Periódicos da Capes e a biblioteca do Instituto Cervantes. A escolha em pesquisar pelo nome dos exames se justifica por ser o objeto de investigação, pois outras buscas como “proficiência de línguas”, “español lengua extranjera”, ou “exames de proficiência” as plataformas me apresentaram outros campos de análise relacionados à língua estrangeira.

Iniciei a busca pelas plataformas em língua portuguesa e os estudos mostrados não se encaixavam na proposta sobre exames de proficiência de espanhol e nem com colonialidades. Dessa forma, realizei a busca utilizando a língua espanhola, sabendo que é um tema discutido com frequência neste ramo há um tempo. Iniciei com o Google acadêmico. Não houve

²⁰ De acordo com Veronelli (2021), o termo gentes é usado na literatura decolonial latino-americana para enfatizar as diferentes formas de viver, pensar e ser de cada grupo. O uso do plural traz o sentido de multiplicidade de diferentes. A autora ainda explica que o projeto político intelectual decolonial impulsiona a necessidade de mudar os termos tanto na conversação como no conteúdo.

resultados que se aproximassen da minha proposta. No entanto, selecionei os trabalhos que focavam nos exames de uma forma geral como vemos a seguir:

Tabela 1. Pesquisas envolvendo os exames DELE, SIELE E CELU

Autores	Título do trabalho	Ano	Publicação
ANDIÓN Herrero, Maria Antonieta; CRIADO de Diego, Cecília	Consideraciones sobre la variación fonética en español y sus implicaciones para la evaluación internacional de la lengua como LE/L2: Dele, Siele, Celu	2020	Revista de lingüística teórica y aplicada, v. 57, n. 1
AMARÓS Negre, Carla, and MOSER Karolim	"Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2."	2019	Journal of Spanish Language Teaching 6.2
NEGREIRO, Wilton Pedro de et al	La expresión e interacción oral en los exámenes oficiales de español DELE y CELU: abordaje y características	2020	Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia – Universidade Federal de Campina Grande
RIZZO, María Florencia	Escenario actual de las principales certificaciones de dominio de español y portugués en el ámbito iberoamericano	2022	Estudios de Lingüística Aplicada, n. 75, p. 75-117
MOREIRA, Glauber Lima; FERNÁNDEZ, Gretel María Eres; PONTES, Valdecy Oliveira	Consideraciones sobre el escenario de la enseñanza del español en Brasil según la visión del profesor Pedro Benítez Pérez	2022	Fórum Linguístico, v. 19, n. 2, p. 8026-8034
MOREIRA, Glauber Lima; FERNÁNDEZ, Gretel Eres; DE OLIVEIRA PONTES, Valdecy	Considerações sobre o cenário do ensino do Espanhol no Brasil segundo a visão do professor Antonio Ferreira da Silva Júnior.	2022	Fórum Linguístico, v. 19, n. 2, p. 8035-8045
MUÑOZ, Natividad Hernández; MUÑOZ-BASOLS, Javier; MONTES, Carlos Soler.	Diversidad lingüística y certificación. In: La diversidad del español y su enseñanza	2021	Routledge, p. 304-328.

DA SILVA COELHO, Iandra Maria Weirich; DE ARAÚJO SOARES, Franciane	Interação oral em língua espanhola: uma proposta de imersão comunicativa e tecnológica para estudantes de cursos livres.	2020	Ensino Em Re-Vista, v.27 n. Especial -p.1332-1356 ISSN: 1983-1730
ARTOS, Secundino Vigón; XAVIER, Sara Jéssica Vanderlei.	Las certificaciones de dominio de español para extranjeros	2019	Editora realize
BRUZOS MORO, Alberto	Introducción: perspectivas críticas sobre el ELE como industria y mercado	2020	Doblele: revista de lengua y literatura, v. 6, p. 0002-16

Todos estes trabalhos focam nos estudos das competências comunicativas, nas questões de cenários de ensino da língua espanhola e em questões culturais. O único que apresenta certa proximidade com as questões que proponho é o último de Alberto Bruzos Moro, porém seu enfoque são as perspectivas críticas no Espanhol língua estrangeira, e não nas questões de colonialidade e exames de proficiência em ELE. Nas plataformas Scielo e periódicos da Capes foi realizada a mesma busca realizada no Google e não houve trabalhos relacionados aos exames, mesmo fazendo a busca por nomes separados. Na biblioteca virtual do Instituto Cervantes, quando realizada a busca pelo nome dos exames, os resultados seguem sendo praticamente os mesmos que os apresentados no Google.

Tabela 2. Pesquisas sobre Dele, Celu e Siele na biblioteca virtual do instituto Cervantes

Autores	Título do trabalho	Ano	Publicação
ANDIÓN Herrero, Maria Antonieta; CRIADO de Diego, Cecília	La variedad fonética del español: reflexiones en torno a la evaluación coordinada de la expresión e interacción orales	2017	Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español
DOVAL, Otero, Herminda	Análisis de la variación geolingüística en los exámenes DELE	s/d	Biblioteca Instituto Cervantes
AINCIBURU María Cecilia, LÓPEZ, Rodríguez, Patricia	La elección de géneros textuales en los exámenes de certificación de lenguas académicas. Las necesidades del alumno universitario y la	214	Biblioteca do Instituto Cervantes.

	evaluación implícita de competencias no lingüísticas		
CHAPADO Olga Chorro, ÁLVAREZ, Verónica González y M. ^a LÓPEZ José Lobón	Competencia reflexiva, desarrollo profesional y observación: El entrevistador en los exámenes DELE	2018	Biblioteca do Instituto Cervantes.

Chama a atenção que o foco dos trabalhos segue sendo as competências da língua e o penúltimo na tabela apresentada faz relação com os gêneros textuais com foco na descrição de quais gêneros estão presentes no DELE. Na biblioteca virtual do instituto Cervantes, a quantidade de pesquisas realizadas sobre este exame é vasta, no entanto, todos os trabalhos analisados se referem a algum elemento composicional do exame, como destrezas orais, leitora e escritas e propostas em trabalhar tais destrezas. Também fiz buscas por colonialidade e as pesquisas indicam estudos variados, mas nenhum focando nos exames, tampouco nas questões que pretendo analisar.

Nesta mesma biblioteca não houve nenhum resultado sobre colonialidades, apenas trabalhos relacionados ao colonialismo, o que para mim também é um dado importante a ser observado, pois este tema não está sendo foco de investigação dentro da perspectiva das avaliações. Dessa forma, é relevante pensar em possibilidades de avaliação em espanhol língua estrangeira, partindo de perspectivas decoloniais, reconfigurando a forma como pensamos os processos avaliativos, pois, como apontado, há muitos estudos que focam nas estruturas formais do exame como as destrezas linguísticas a serem desenvolvidas e não o que podem revelar estes conteúdos linguísticos.

A presente proposta pretende observar as manifestações (de)coloniais reveladas nos exames, por meio das escolhas textuais, das propostas de escrita e das imagens que articulam as tarefas das competências que revelam muito mais que o conhecimento linguístico. Eu procuro entender as intenções que moveram os elaboradores a escolherem o que está nos exames e como isso é recepcionado por mim que estudo colonialidades, que sou professor de espanhol, que atuo como examinador e performo como homem branco gay. Para outra pessoa com lugares de fala distintos dos meus, pode ser que o que é revelado seja diferente e isso não invalida a presente pesquisa, apenas traz outra perspectiva.

A ideia em trabalhar também a questão da performatividade, representação e colonialidades, está alinhada à possibilidade em ter novas leituras do mesmo objeto de análise, pois para cada pessoa os sentidos observados podem vir de encontro ou não. Para mim, ciência

é isso, múltiplos olhares sob um mesmo aspecto, devidamente embasados por repertórios teóricos que ampliam, contrastam, despertam sentidos e universos de pesquisas.

Nesse sentido, como me incomoda a ausência de assuntos provocativos, caberia incluir no exame, algo que levasse os examinandos a saírem de seus lugares epistêmicos de conforto e se deparassem com outros temas não tão convencionais que tragam ao contato do falante de ELE as inúmeras formas de ser, viver, sentir, pensar, trabalhar e enfrentar as práticas coloniais enraizadas na sociedade. Assim, podemos pensar em avaliações e ensino conectados com as novas demandas sociais, projetando falantes críticos e plurais. Os estudos sobre colonialidade na linguagem são poucos e ainda bastante incipientes (SEGATO, 2012 FERREIRA, 2021; 2021^a, BAPTISTA, 2021), por este fato é que importa despender o esforço analítico no qual consiste em esta pesquisa, pois os estudos existentes focam na questão teórica da linguagem e não em seu uso em materiais avaliativos. Com isso, a ausência de trabalhos especificamente utilizando provas de proficiência e suas projeções motiva a construção da pesquisa, ao mesmo tempo que coloca alguns desafios.

O interesse por este tema partiu primeiramente de minha experiência como professor de espanhol como língua estrangeira. Penso como o uso do espanhol poderia ser um lugar plural, de discussões de temas não falados nos livros. Segundo, por ser um professor gay de línguas estrangeiras, que sempre utilizou em aula, no dia dos namorados, vídeos de casais heterossexuais e, com muito receio, perguntava que outras formas de afeto eram possíveis. Parto do lugar de quem sempre viu corpos brancos, magros e felizes nos livros didáticos e consequentemente nos textos e propostas das provas de proficiência.

Fui examinando nas provas de proficiência da língua espanhola e me tornei examinador de proficiência da mesma língua. No entanto, as ausências de práticas reais e contextualizadas presentes nos livros seguiam ausentes também nestas provas. Presenciei constrangimentos, como avaliador, ao perguntar sobre outras formas de amar, sobre a pobreza, sobre sexismo, entre tantos outros assuntos em que o silêncio tomou o ambiente nas ocasiões. Não sabiam responder; o motivo? Não esperavam tal pergunta ou não estavam preparados para isso. Como são, de fato, esses exames na sua constituição e o que esta pode revelar (ou não)?

O interesse em estudar estas provas de proficiência partiu também das questões de representação e representatividade nestes exames. Quando nos sentimos representados na reportagem de um texto, por meio de uma imagem disponibilizada em alguma atividade ou em algum assunto nos textos há possibilidade de expansão e reconhecimento no assunto. Acredito que isso interfira na relação estudante – avaliação.

A partir do momento em que há representação, ou seja, outras pessoas da minha realidade, que compartilham dos mesmos ambientes sociais, das mesmas demonstrações afetivas, há caminhos para a representatividade. Entendo como representatividade o ato de representar politicamente os interesses de um grupo. Na questão dos exames na presente pesquisa, a representatividade pode ser um caminho mais complexo, pois se daria a partir das produções de expressão escrita e oral, em que o examinando têm a possibilidade de dialogar com a proposta. Já a representação seria um caminho mais acessível para trazer essas questões ao exame. Um texto com uma temática associada à realidade, por exemplo, traria um ambiente de representação, como dito anteriormente.

Até o presente momento, como examinador e examinando, eu nunca fui representado, como um homem que performa como gay, mas já fui representado como homem branco que se perdeu em uma viagem, por exemplo. Há possibilidades em trazer para a avaliação em línguas estrangeiras e em proficiências componentes que juntos com a estrutura gramatical, morfossintática, discursiva, fonológica, habilitem o estudante à prática da linguagem de forma plural, afirmativa e crítica relacionados aos temas e propostas solicitados. Por mais este motivo o presente trabalho se faz necessário, para entendermos que ser proficiente vai além do domínio das estruturas linguísticas, é articular a linguagem como instrumentos de libertação, de reconhecimento de subjetividades e respeito e acolhimentos as alteridades apagadas pela cor, pela forma de amar, pensar, ser e viver.

3.2 Instrumentos de geração de dados e constituição do *corpus*

Os exames de proficiência são desenvolvidos e aplicados por instituições privadas de ensino. Dessa forma, somente os exames disponibilizados no site oficial, aberto ao público, podem ser usados na análise. A partir desta realidade, decidiu-se analisar os modelos 0²¹ concedidos nos sites oficiais. A escolha pelo modelo 0 é de crucial importância, pois são os exames selecionados como referência. Assim, nos revelam os temas presentes nos gêneros textuais tanto verbais como não verbais, o que nos remete à percepção de que são aqueles exames que melhor definem as temáticas que poderão ser encontradas ou seguidas no próximo exame. Revelam, assim, o modelo de temas que o falante esperado deve dominar. A pesquisa é de natureza qualitativa de estilo interpretativista, pois a colonialidade é perceptível a partir do nosso conceito de mundo e das nossas vivências. Portanto, a presente pesquisa é uma

²¹ Modelo 0 são as provas escolhidas pelas instituições que as elaboram com o objetivo de mostrar as atividades presentes nos exames, para que assim os examinandos possam basear-se nelas em seus estudos.

possibilidade de leitura, partindo de uma perspectiva decolonial – que busca reverter a colonialidade a partir de suas próprias fissuras – interpretando o que se observa a partir de vivências como aluno, professor, examinador de ELE, que performa como homem cis gay.

Os exames de proficiência avaliam partindo de um nível básico a um nível mais avançado. O DELE inicia no A1 (nível considerado primário na língua) ao C2 (considerado o mais avançado), o SIELE do A1 ao C1, e o CELU do B1 ao C1. Optou-se por realizar a presente investigação a um nível que fosse comum em todas as provas. Assim, no DELE, foi selecionado o exame B1, pois neste nível o falante já consegue se comunicar de maneira independente apresentando algumas limitações e por ser o nível presente nos outros exames.

Em relação ao SIELE, no site oficial do exame, estão disponibilizadas as provas separadas por habilidades pois, como dito anteriormente, neste exame há a opção de realizar exames apenas para habilidades específicas. Sendo assim, selecionamos o modelo intitulado SIELE Global, já que nele há todas as tarefas de todas as habilidades e níveis. No que se refere ao exame CELU, foi selecionado o modelo de exame mais recente que contém todas as habilidades como o SIELE.

Com o intuito de direcionar nossa análise, priorizamos os textos informativos das habilidades de leitura por abordarem diferentes temas da vida profissional, cotidiana e relacionados a atualidades na sociedade. Em um segundo momento, direcionamos nossa análise aos textos e propostas de expressão escrita, já que elas demonstram que tipo de assunto e gênero textual é importante para a comprovação da proficiência e, consequentemente, domínio de assuntos de relevância. A terceira via de análise são as imagens de fotos, cartazes e anúncios que são utilizados para a avaliação das destrezas de expressão oral.

Nesta seção, o candidato deve expor sua opinião sobre um tema apresentado. Na sequência, o examinando deve descrever uma imagem que simula situações do cotidiano das realidades da língua espanhola – como assistir TV, ir a um museu, fazer compras, entre outras situações. As imagens que compõe as avaliações configuram como um fator crucial para analisar os tipos de atores sociais escolhidos para a representação da vida em sociedade, como também quais situações estas imagens trazem para que o aluno descreva.

As escolhas destas figuras não são aleatórias – por se tratar de um exame internacional, toda a composição dos exames é cuidadosamente estudada e escolhida. Neste sentido compreende-se que tudo o que está no exame é resultado de um objetivo a ser alcançado: que o examinando demonstre ser capaz de se relacionar com aquela simulação da realidade social, linguística e, consequentemente, ideológica, que as instituições aplicadoras dos exames julgam ser ideal para simular como simulação das realidades da língua espanhola.

3.3 Critérios de análise

Assim exposto, analisei os níveis B1 dos exames em voga. A justificativa para esta escolha repousa no fato de que este nível está presente em todos os exames que compõem o *corpus* da pesquisa, o que nos traz um campo mais detalhado e comparativo em relação à composição dos pilares de análise. A colonialidade se revela por meio de ações, de fala, de comportamentos, pensamentos e discursos.

Estas bases são (re)produzidas por performatividade nas pessoas, nos espaços sociais, e nas interações com a sociedade como um todo. Isto posto, analiso os gêneros textuais como articuladores de pensamentos que revelam assuntos considerados importantes para o falante de língua estrangeira, revelando em que situações este aluno performará sua língua. Observo também os lócus enunciativos presentes nas tarefas procurando entender quais discursos se instauram nestes ambientes.

Por fim e não menos importante, lanço meu olhar para as pessoas, os locais e as situações representadas nas imagens que compõem a tarefa de descrição da prova de expressão oral. Esta prova é composta por 4 ou 5 atividades nos três exames. No entanto, a única atividade que é igual nos respectivos exames é a destinada à descrição. Sendo assim, optei por analisá-la. As outras atividades que compõe a prova dão continuidade aos temas de alguma forma já trabalhados como a compra de computador, organizar uma festa, cancelar um dentista ou comprar um carro.

Explicado o caminho analítico, busco por textos, discursos, representações em imagens que representem uma sociedade real, com pessoas reais em situações reais de uso da língua, uma vez que este é o objetivo do exame: a representação das sociedades de língua espanhola. Por meio dessas representações, como professor e examinador procuro por elementos que indiquem a magia da pluralidade das sociedades de fala hispânica. Com o intuito em se alcançar este fim, é necessário conhecer sobre as colonialidades, os lócus enunciativos, os lugares de fala, os discursos verbo-visuais, as identidades e as performances que moldaram minha percepção e que me fazem – dentro e fora da pesquisa – ver o mundo.

4. COLONIALIDADES: MARCAS DE PODER, DE SABER E DE SER

Nesta seção eu me perco e me encontro dentro da minha existência. Compreender as colonialidades é um convite à própria desconstrução subjetiva. Somos coloniais desde o nosso nascimento. Fomos moldados a pensar e agir para satisfazer matrizes que nos mantêm refém de sistemas de violências e exclusão. Entender como tudo isso configura e passar para a escrita, não foi e nem será algo confortável, mas foi libertador. Assim, para apresentar as colonialidades e suas implicações, optei por separar em três eixos teóricos. No primeiro eixo apresento o que compreendo como as manifestações da colonialidade na linguagem, desde uma perspectiva inicial até leituras que considero mais contemporâneas sobre o tema. Em um segundo momento trago os conceitos de lugar de fala e lócus enunciativo, para melhor compreendermos em que lugar a colonialidade da linguagem se faz presente e o processo decolonial encontra aberturas para novas formas de pensar. Por último, compartilho a importância de analisarmos as imagens por meio da sociologia da linguagem. A partir destes conceitos procuro entender como elementos discursivos não verbais se revelam mais que os verbais.

4.1 A colonialidade por meio da linguagem: marcas do poder, do ser e do saber

Nesta subseção abordo a relação entre a colonialidade e a linguagem, pois compreendo que uma está intrinsecamente conectada a outra. Em outras palavras, que a colonialidade articula historicamente a linguagem como eixo de propagação de formas de ser, viver, trabalhar e pensar. Isso mantém um maniqueísmo na organização social dos trabalhos, dos pensamentos, dos comportamentos e de todas as formas de interação com a sociedade, pois a todo momento somos inseridos em dicotomias, no sentido de certo e errado, de melhor e pior, de adequado e não adequado. Parto do pressuposto de que o contato com pensamentos, comportamentos e consciências outras podem gerar aprendizado, uma vez que na diferença e no conflito, pode também haver ressignificação, desde que não haja violência e imposição de poder. Este posicionamento desafia a lógica colonial que busca sempre a hierarquização dos conhecimentos e comportamentos. A partir destas percepções, o intuito nesta seção é de observar se há, ou não, elementos que apontam colonialidades na elaboração dos exames em análise. De forma a alcançar este propósito, lanço meu olhar ao que considero o eixo mais importante de propagação e materialização de ideias – a linguagem.

Para uma melhor compreensão da intersecção entre as colonialidades e as linguagens, opto em um primeiro momento por expor alguns caminhos que considero importantes – a

conceituação de colonialidade e suas manifestações. Em um segundo momento, abordo a linguagem e o que acredito ser a materialização da colonialidade nela. Esta, como introduzido acima, foi e ainda é usada como importante articulação para legitimar e estabelecer relações verticais de poder. Neste trabalho, parto da ideia de que tudo se inicia na linguagem e se materializa nas inúmeras formas da vivência humana. Em um terceiro momento, abordo conceitos sobre lugar de fala e lócus enunciativo, pois a própria linguagem parte de lugares específicos, de experiências próprias. Finalizando o percurso teórico, adentro para a análise de imagens como articuladoras de posicionamentos e projeções de formas de ser, viver e pensar.

Percorrer a gênese da colonialidade e as inúmeras concepções, entendimentos e percursos sobre o assunto é uma tarefa de anos de pesquisa – assim como pode representar uma armadilha colonial. Seria interessante poder conectar todas minhas leituras de forma linear e precisa, sem o esforço difícil da organização das ideias e muitas vezes do caos benéfico que é o exercício da escrita. (In)felizmente a vida não é assim e tudo o que é exposto aqui é fruto de vários percursos sobre o tema – ainda há infinitos a trilhar. Dito isso, como uma justificativa em dizer que sempre haverá o que acrescentar, pois a escrita é sempre plural e colaborativa, inicio um percurso particular sobre a colonialidade. Neste sentido, são expostas aqui, portanto, as escolhas teóricas consideradas mais frutíferas para compreender o que entendo sobre a colonialidade, alguns caminhos trilhados para melhor compreendê-la e, com isso, um recorte importante para a construção da análise.

Entendo sobre colonialidade qualquer conceito, pensamento, ideia e comportamento baseado sob o prisma da hierarquização de raça, gênero, sexualidade e formas de se pensar, viver e agir. Em outras palavras, é a imposição de uma forma padrão de vida, de pensamento, de sexo, de ações de acordo com o prisma hétero, cis, branco, monogâmico, europeu. Dessa forma, quanto mais se aproxima deste perfil, maiores são as possibilidades em ser aceito e, assim, legitimado como humano. A colonialidade, neste sentido, é a herança estrutural da colonização. A percepção desta imposição não é tão simples para quem se encontra dentro da realidade socialmente aceita de corpos, afetos e maneiras de se pensar e ser, pois, se a sua existência é socialmente aceita, o que há de errado com ela? Se o seu cabelo, o seu corpo, a cor da sua pele, a sua sexualidade, a sua aparência e condição financeira e intelectual não são alvo de piada, e de violências então a percepção da colonialidade fica menos perceptível.

De acordo com o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2014) a ideia de raça implantada na modernidade hierarquiza/classifica entre superiores e inferiores os níveis de humanidade. É por meio desta diferença de raça que se naturalizam as relações de dominação entre colonizador e colonizado. Aníbal Quijano aponta que a origem da colonialidade do poder surgiu com as

discussões sobre os indígenas possuírem ou não almas. Assim, a superioridade daqueles que detinham alma – os colonizadores europeus – passou a ser determinante para classificar as humanidades atribuídas a todas as identidades raciais dos colonizados, ou seja, quando mais se aproximasse o tom da pele do colonizado ao tom da pele do colonizador, mais humano ele seria. É alarmante notar que mesmo mais de cinco séculos após a implantação desta lógica que tanto matou, torturou, escravizou, *desculturou*²², silenciou e animalizou (FERREIRA, 2021; 2021a) povos e comunidades inteiras, essa realidade permanece. A diferença é que o projeto colonial não está, no presente, nas conquistas de territórios, mas nas relações e interações do nosso cotidiano.

Quijano (2014) salienta que o paradigma da raça não está apenas associado a características físicas, mas também a outros setores conhecidos da interação humana, como à aquisição de conhecimentos, às crenças religiosas e à linguagem. Ou seja, os conhecimentos dos povos colonizados, suas crenças, sua língua, não foram aceitos como legítimos. Colocados como inferiores, para chegarem ao mesmo *status* dos colonizadores deveriam aprender sua religião, sua língua e seus conhecimentos. Assim, de acordo com o sociólogo, a imposição de um padrão europeu nas diversas pluralidades da organização social e dos indivíduos como um todo configurou todas as relações hierárquicas coloniais a partir do século XVI.

Nas relações econômicas, por exemplo, esta nova forma de configuração subjetiva imposta aos povos colonizados legitimou a implantação do trabalho escravo e mão de obra barata às populações não europeias e não brancas, uma atividade exploratória baseada na racialização com o objetivo de acumulação de capital e geração de lucros. Por isso falo não em desumanização, mas em animalização, concordando com o historiador Rame Ferreira (2021), que identificou no texto de Aimé Césaire, *Discurso sobre o colonialismo*, a afirmação do teórico eugenista Georges Vacher de Lapouge de que a escravidão é tão normal quanto a domesticação do cavalo ou do boi. Retomando, Quijano ainda explica que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista:

[...] Ela se baseia na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como a pedra angular deste padrão de poder, e opera em todos os níveis, em todas as esferas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência cotidiana e em escala social. Ela se origina e se globaliza a partir das Américas. (QUIJANO, 2007, p. 285).

²² Neologismo utilizado aqui para indicar que uma cultura foi deslegitimada, substituída pela cultura do colonizador / dominador.

Apesar desta perspectiva ser bastante reducionista e excludente, em razão da colonização de África ser anterior à colonização das Américas – o que suscita discordâncias entre pensadores decoloniais –, a contribuição de Quijano permanece importante para a compreensão da colonialidade e de como esta atua no presente. Outro elemento constitutivo do poder capitalista que impulsiona a produção de conhecimentos que alimentam e expandem o capitalismo é o que o autor denominou como modernidade.

Em *Colonialidade do poder e classificação social*, Quijano indica que desde o século XVII os principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder – Holanda por meio dos estudos de Descartes e Spinoza e Inglaterra, fazendo referência a Locke e Newton – vinham produzindo um tipo de conhecimento baseado nas necessidades cognitivas do capitalismo. Em outras palavras, conhecimentos baseados na mediação, quantificação e objetivação – toda a produção científica, econômica e social passa por um método em que tudo é devidamente racionalizado, quantificado e metodicamente adequado ao que se considera o mais objetivo e, portanto, correto. Dessa forma, uma vez que se instaura um método de comparação, a ótica objetiva se sobrepõe a qualquer forma de ação ou pensamento que seja subjetivo.

Uma vez que o pensamento hegemônico eurocêntrico adota uma forma de ver o mundo em suas inúmeras áreas de conhecimento e de vida e a torna padrão, universal, qualquer realidade e forma de viver, estar, sentir e agir que não se adeque a este modelo passa a se tornar inferior e, portanto, é deslegitimado. Portanto, esse espectro de moldar o mundo de forma objetiva, quantificada, baseada em um método universal, fez com que a modernidade – eixo importante do capitalismo eurocêntrico global – anulasse qualquer manifestação subjetiva, normatizando as experiências e conhecimentos de quaisquer pessoas que adotassem esse modelo de poder.

A modernidade, como referenciou Mignolo (2004), no sentido de democracia, ciência, liberdade, capitalismo e civilização, trouxe uma justificativa para qualquer manifestação colonial, uma vez que o modelo de vida, de pensamento e de trabalho agora estabelecido, faria com que a imposição a qualquer outro modelo de vida em sociedade distinta a este padrão fosse deslegitimada e vista como não natural. A naturalização dos pensamentos, dos comportamentos e de todas as manifestações humanas a um padrão define e determina formas de pensar e agir trazendo a noção de humanidade e não humanidade. Aqui repousa a máxima da colonialidade do poder: por meio da classificação social, baseando-se na ideia de raça, se mede o nível de humanidade no seguinte sentido: qualquer raça que não seja a branca, com suas múltiplas características sociais, intelectuais e físicas, é uma raça menos humana. Muitos teóricos do

pensamento decolonial defendem, nesse sentido, que a raça é uma ficção útil ao projeto moderno/colonial (FERREIRA, 2021a).

É importante ressaltar que a colonialidade funciona como uma herança do colonialismo para as sociedades colonizadas, uma vez que o colonialismo enquanto processo histórico acabou. Dessa forma, vale apontar que o conceito de colonialismo se aplica à ação de dominação de um estado-nação estrangeiro sobre outro território, exercendo controle político, econômico, cultural, religioso, e instaurando o *status* de colônia. A colonialidade é o produto da construção estrutural de controle e poder do colonialismo sobre as pessoas que ali viviam, ou seja, seus efeitos alcançam o mais íntimo da existência humana como a forma de ser, pensar, agir, viver além dos corpos e da sexualidade (LUGONES, 2020). Assim, Mignolo (2006)²³ declara que a colonialidade é o lado mais tenebroso da modernidade, pois sua forma de agir é invisível já que, como dito anteriormente, se normalizaram as violências físicas, psicológicas e sociais praticadas contra os povos colonizados.

Essa ação de reduzir as humanidades, característica basal do movimento da colonialidade do poder e da modernidade, trouxe outras concepções sobre as formas de se olhar o *Outro*²⁴. As relações da sociedade colonial reconfiguraram esta percepção e, consequentemente, instauraram novos conceitos do que é *ser* e do que não é *ser*, como apontou Giddens (1991) ao afirmar que a modernidade, ao “esmagar” outras culturas, reforça a exclusão de qualquer um que esteja sob o prisma do Outro. Ou seja, a todos que não são como o homem branco europeu.

Partindo deste lugar, outras concepções de colonialidade começaram a ser estudadas – a do saber e do ser, por exemplo –, dissecando a estrutura de poder que racionaliza e hierarquiza pessoas classificando sua humanidade, surgiram maneiras de se legitimar saberes e seres. Em outras palavras, identificando como ocorre a imposição das potências colonizadoras aos colonizados sobre a produção e validação de conhecimentos, moldando pessoas e classificando-as em uma linha vertical – onde sempre haverá um lugar de prestígio e outro de subalternidade. Aqui temos um importante ponto para a compreensão deste cenário: qual o meio utilizado historicamente para justificar o que é ou não considerado conhecimento? A classificação do que é ou não humano?

²³ Tradução nossa do original: La colonialidad: el lado más oscuro de la modernidad. (2006,)

²⁴ Para este trabalho a definição de *Outro* com grafia maiúscula e em itálico, se refere ao Outro do Ser ontológico. Mais adiante no texto, a definição de outro com minúscula e sem itálico refere-se ao outro do discurso, da perspectiva dialógica.

De acordo com Mignolo (2004), foi por meio da língua que os colonizadores encontraram os dispositivos necessários para manipular o outro na sua maneira de pensar e, com isso, possibilitar que aqueles detentores da compreensão da língua fossem considerados sujeitos, em detrimento daqueles que não a compreendiam. Assim, o conhecimento e domínio de línguas como o grego, o latim e as anglo-saxãs e suas variantes ocidentais como o italiano, o espanhol, o inglês, o português e o alemão, isto é, as línguas faladas pelos colonizadores, foram a chave para legitimar e afirmar a superioridade epistêmica ocidental. Como discorre Mignolo,

A "ciência" (conhecimento, poder e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos "culturais" em que os povos encontram a sua "identidade"; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2004, p. 669).

Embora muitos pensadores decoloniais considerem que buscar a gênese de uma opressão estrutural ou de imbricações entre opressões consiste em uma armadilha colonial, a perspectiva de Mignolo sobre a colonialidade traz colaborações fundamentais para o campo. Nesse sentido, não nos reduzimos neste trabalho à identificação de uma colonialidade pioneira – compreendemos, por outro lado, que os aspectos da colonialidade são absolutamente inseparáveis (LUGONES, 2014; 2020; MENESES, 2020; FERREIRA, 2021; 2021a). As línguas hegemônicas determinaram a produção do conhecimento válido, excluindo qualquer alternativa de saberes dos povos colonizados ou de línguas não dominantes – como as línguas indígenas, o russo, o árabe, entre tantas outras variantes –, impondo um silenciamento aos conhecimentos produzidos nestas línguas. A colonialidade do saber, portanto, repousa no silenciamento e na exclusão de toda forma de produção de conhecimento aplicada na sociedade, seja este medicinal, sociológico, antropológico, linguístico ou cultural. Pode-se notar, assim, o quanto a letra, a palavra e o discurso possuem um poder tamanho que universalizou as formas de pensar, agir, crer e viver.

Se pensarmos que todo conhecimento produzido pelas nações colonizadoras atendia ao interesse de determinados grupos privilegiados, quando se materializa esse conhecimento na língua por meio de livros e publicações, as concepções apresentadas usufruem de verdades ficcionais de forma que qualquer raciocínio diferente será visto e julgado como desobediência ou não verdade. Percebemos esse cenário em contextos europeus diversos, como por exemplo Galileu, que foi preso por falar que a Terra não estava no centro do universo, ou as mulheres que eram queimadas como bruxas e tantos outros saberes que, como não codificados na língua

monitorada por homens, seguiram no anonimato. É essencial trazer para este momento os apontamentos da socióloga ecofeminista socialista alemã Maria Mies (2014), ao afirmar que uso da violência e o assassinato de mulheres está conectado com os surgimentos dos métodos científicos modernos. Como aponta,

[...] deve ser reiterado que esta orgia de violência foi a base sobre a qual a ciência moderna, a medicina, a economia e o estado do moderno foram construídos. É o mérito particular de Carolyn Merchant por ter demonstrado a relação direta entre a tortura das bruxas e o surgimento do novo método científico empírico; a destruição da integridade de ambos corpos femininos e o corpo da Natureza. Ambos deveriam se tornar meras fontes de matéria-prima para o modo de produção capitalista crescente. A relação igualmente violenta foi estabelecida entre os estados centrais e as colônias na Ásia, América do Sul e África. Somente após as bruxas terem sido mortas como "mulheres más" poderia uma nova imagem de a "boa mulher" surgir nos séculos dezoito e dezenove (MIES, 2014, p. 170)²⁵.

A colonialidade do saber não está somente nesta esfera de não considerar outros conhecimentos que não fossem produzidos pelas potências colonizadoras. Esse foi, a priori, o movimento inicial para a construção de um conhecimento condicionado a um padrão instaurado pela colonialidade do poder. Na era digital a colonialidade continua através da maior divulgação de saberes que por vezes alimentam um discurso que não dialoga com outros lugares, outras perspectivas, e que traz à validação somente quem produz esses estudos. Aqui notamos uma possível explicação do motivo de não termos acesso direto e frequente a informações científicas de outros países como África, Índia, Ásia e Américas Central e Sul a não ser que coloquemos esses termos como filtros nas pesquisas. Assim, uma vez que o acesso à pesquisa nos direciona para o “Norte Global”, seguimos utilizando e mantendo os saberes produzidos por eles.

Este mesmo movimento da colonialidade do saber que exclui outros saberes difundindo somente os conhecimentos epistêmicos válidos pela perspectiva dos colonizadores também se faz presente no discurso religioso. Os rituais religiosos indígenas, afro-brasileiros, xamânicos e movimentos cristãos afirmativos também são considerados ilegítimos e frequentemente

²⁵ Tradução nossa para o trecho: “*This mass killing of women has not been paralleled in any of the so-called uncivilized societies in Africa, Asia or South America. Its forms, causes, ideological justifications have been analysed by many feminist scholars, therefore I will not elaborate on them here. But it must be reiterated that this orgy of violence was the foundation upon which modern science, medicine, economy and the modern state were built up. It is the particular merit of Carolyn Merchant that she has demonstrated the direct link between the torture of the witches and the rise of the new empirical scientific method; the destruction of the integrity of both the female body and the body of Nature. Both were to become mere sources of raw material for the rising capitalist mode of production. A similarly violent relationship was established between the core states and the colonies in Asia, South America and Africa. Only after the witches had been killed as ‘bad women’ could a new image of the ‘good woman’ emerge in the eighteenth and nineteenth centuries.*”

atacados por discurso de ódio – até mesmo com violência física – ou ações/leis contra o estabelecimento de realização de suas cerimônias. Ainda temos o discurso de diferenciação entre o sagrado e o profano que, com um governo que reforça esse pensamento, valida qualquer ação de combate ao que é considerado profano – a pontuar: qualquer manifestação outra que não seja cristã fundamentalista.

Com base nessa força discursiva produzida pela colonialidade, vemos o quanto a linguagem é um eixo central na articulação da colonialidade, pois a produção de saberes se dá por meio da linguagem que passam a ser difundidas como norma, moral, conhecimento ou conduta. Aqueles que têm acesso a estes saberes propagam discursos que percorrem todas as manifestações de convívio social e, nesse sentido, se instauram ideologias a serem replicadas, moldando e classificando sujeitos em relações verticais. Em outras palavras – inferiorizando gentes. Estabelecendo esta noção, nota-se outra manifestação que se estabelece na colonialidade – a que se refere ao ser.

Mignolo citou, dentro do grupo Modernidade/Colonialidade, o termo colonialidade do ser, durante conversas desenvolvidas por um grupo de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos. Nessas conversas o autor apontou que a colonialidade do poder e do saber gerou a colonialidade do ser. Em 2010, o autor reconfigura esta concepção, classificando a colonialidade do ser e do saber em um mesmo âmbito de atuação, relacionando-as com o gênero, a sexualidade, a subjetividade e o conhecimento separadas da colonialidade do poder que está relacionada às questões políticas e econômicas (MIGNOLO, 2010). Considero, no entanto, que esta formulação ainda necessita de uma nova revisão, já que, como destacou Lugones (2014; 2020) em seu trabalho – e aqui antes pontuado –, os aspectos da colonialidade são absolutamente inseparáveis, atuando de maneira imbricada e afetando todos os níveis e esferas da vida nas sociedades colonizadas.

Maldonado-Torres procurou definir que ações eram características da colonialidade do ser ao perceber que tanto negros quanto indígenas continuavam sendo desumanizados pelas suas culturas e religiões no decorrer do tempo e dos espaços geográficos. Para ele, “a colonialidade do ser sugere que o Ser, de certa maneira, contrária à própria existência” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 94). Ou seja, não importa o quanto progride o desenvolvimento das sociedades, o negro e o indígena, por estarem no lugar de sub-humanos por meio da tradição discursiva que legitimou este pensamento – causando impacto direto na psique destes grupos –, nunca saíram deste lugar de subalternos.

Com base nesta percepção de que a colonialidade do ser se refere a viver sob o estigma da inferioridade e do não reconhecimento como humano, o autor aponta: “a colonialidade do

ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96). Ser condenado a uma existência de não humano e, com isso, a um lugar de subordinação pela própria natureza do Ser é o que aponta Maldonado-Torres – que chega a esta conclusão ao tomar como base a obra *Os condenados da terra*, escrita em 1961 por Frantz Fanon, psiquiatra, filósofo e escritor martinicano.

Entre muitas de suas contribuições para o campo dos estudos pós-coloniais, Maldonado-Torres destaca que Fanon apresenta o fator da psique dos colonizados dentro da sociedade descrevendo a inversão de sentidos que este sistema perverso confere ao colonizado, impondo-lhe a culpa por ser quem é e por suas escolhas. Este movimento faz com que o colonizado fique no seu lugar de subalterno, não se levantando contra o sistema ou promovendo pensamentos que questionem tal imposição e resultem em uma mudança. Nesse sentido, Maldonado Torres traz a noção de que por meio da tradição de se invalidar o Ser destas pessoas no decorrer do espaço-tempo, não conseguem ver uma possibilidade de mudança para a sua realidade, naturalizando a sua existência como uma subsistência. Como aponta:

[...] aquilo que para muitos são mudanças, para aqueles a quem Frantz Fanon chamou os condenados da terra mais parece ser a reencenação perversa de uma lógica que durante muito tempo funcionou contra eles. O espaço, para eles, nunca se torna liso, e o preconceito para com eles não pode ser compreendido através do “jogo de diferenças” nem da “gestão das microconflitualidades” (MALDONADO TORRES, 2008, P. 94).

Ser um condenado da terra, como Fanon apontou, é nascer sabendo que a vida será um eterno passo para o sofrimento e o não reconhecimento. Atualmente, nota-se que os condenados da terra vêm crescendo a cada instante. Negros, indígenas, pessoas com deficiências, de sexo/gênero dissidentes, de crenças de matriz africana, constantemente são alvos do discurso de uma não humanidade e, com isso, um contínuo discurso do não-ser.

Essa discussão se torna cada vez mais necessária, pois os efeitos do pensamento advindos da modernidade/colonialidade seguem sendo reforçados e legitimados a todo momento em nosso cotidiano. Tais pensamentos legitimam ações violentas pelo simples fato de que as pessoas não sabem lidar com a alteridade. É importante trazer para esta discussão as contribuições feitas por Maria Lugones, filósofa, crítica social e feminista, ao perceber que os escritos sobre gênero relacionados à colonialidade decorrentes dos estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade se baseavam em conceitos heteronormativos e eurocêtricos, associando sexo ao dimorfismo biológico. Lugones (2008) aponta que o sistema colonial do

gênero, está conectado com as relações de raça, gênero, sexualidade, classe e com a natureza. Dessa forma, Ferreira (2021) aponta para a importância da noção de interseccionalidade²⁶ apresentada por Lugones (2020), que afirma que os aspectos da colonialidade são absolutamente inseparáveis.

Dessa forma, percebemos que as colonialidades não estão separadas entre si, mas atuam em conjunto, sendo transmitidas pela linguagem que exerce um papel essencial na legitimação de práticas coloniais. Como aponta Volochínov (2013), com a articulação da linguagem se criam e formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a própria linguagem cria e forma as subjetividades de cada humano. Assim como entendemos que é na linguagem que se criam todas as formas de pensar que se convertem em ações, vemos que esta, além de um veículo de práticas e ideologias colonizadoras, também apresenta um outro fator importante para sua percepção: os silenciamentos. Veronelli (2021), em seu artigo sobre a *Colonialidade da linguagem*, demonstra como esta opera como uma das facetas do processo de desumanização das populações colonizadas e, associando este processo com a racionalização, aproxima-nos das características da colonialidade do poder.

Trazendo novamente a noção de interseccionalidade apresentada por Lugones (2020), nossa leitura é que a colonialidade, ao desumanizar/animalizar pessoas, impossibilita qualquer comunicação entre colonizados e colonizadores, ou seja, nega aos colonizados a capacidade e a possibilidade de agência comunicativa deles com os colonizadores. Também se considera a afirmação de Bakhtin (2020), de que a condição essencial do diálogo é que o falante pressuponha em sua enunciação uma compreensão ativa repleta de respostas.

Dentro do processo histórico do colonialismo, não há resposta por parte dos colonizados porque este direito lhes foi tirado, ao passo que devem aprender a língua do colonizador. Percebe-se, portanto, um outro movimento – o silenciamentos gerados por esta privação da linguagem²⁷, consequência presente na colonialidade. Um aspecto essencial para o reconhecimento deste movimento dos silenciamentos é partir de lugares enunciativos que reconheçam aspectos coloniais na linguagem. A partir disso, como pontua a linguista e pesquisadora da colonialidade Lívia Baptista,

[...] as práticas de linguagem também podem ser lidas, vividas e sentidas a partir de outros espaços enunciativos. Além disso, a escuta e a visibilidade

²⁶ Lugones não trabalha diretamente com conceito de interseccionalidade, criado pela feminista negra Kimberlé Crenshaw. Por isso optou-se pelo uso do termo “noção”, já que demonstra a mesma compreensão que está presente no conceito.

²⁷ Ocorre, neste sentido, uma dupla privação: ao mesmo tempo que os colonizados devem aprender a língua do colonizador para poder estabelecer relações dialógicas nas novas estruturas impostas à sua sociedade, também deve silenciar sua fala na língua materna, agora deslegitimada e tida como primitiva/selvagem.

dessas práticas, no meu modo de ver, é relevante para a desestabilização de um padrão hegemônico de linguagem, gesto fundamental para o enfrentamento dessa tradição do silêncio (BAPTISTA, 2022, p. 56).

Se na linguagem está a própria força de articulação da colonialidade entre as pessoas, concordamos com a autora de que é nela que podemos desarticular e desestabilizar o padrão hegemônico que silencia outras formas de viver, de pensar, de agir e de sentir. Assim, convertendo os silêncios advindos de sociedades coloniais, em silêncios para atitudes e práticas advindas da colonialidade. Vale a pena ressaltar que o que entendo como silêncio é o não aparecimento de vozes sociais que representam ou que procuram representar a pluralidade das pessoas em uma sociedade, gerando opiniões, posicionamentos, diálogos. A linguagem pode ser silenciada quando impedida de se pronunciar ou pode silenciar quando não traz à tona discussões que possam gerar olhares e entendimentos além do construído por nossas experiências.

Um exemplo bem atual sobre esses dois movimentos da linguagem é na prática docente nas escolas de ensino básico. Partindo de minha experiência como professor e conversando com outros professores percebe-se que não se pode falar de qualquer assunto relacionado ao governo de Jair Bolsonaro. Essa proibição pode ser um exemplo de linguagem silenciada. Dentro do mesmo cenário, quando somos convidados a expressar nossa opinião em um ambiente minimamente saudável e não o fazemos, perpetuamos os posicionamentos discursivos e com isso silenciamos outras formas de se pensar, viver, agir e ser.

A linguagem como articuladora de colonialidades, assim como expressões da língua que diminuem, zombam, ridicularizam pessoas são demonstrações utilizadas pelos atores sociais que se utilizam da língua para desumanizar e deslegitimar o outro. Sobre este tema, a feminista islâmica, professora da Hunter College Marnia Lazreg, ao escrever sobre o ato de descolonizar o feminismo, explica o papel central da linguagem no manter estruturas de privilégio e de luta:

A linguagem da raça pertence à história da segregação social. Argumentar que a minoria das mulheres do Terceiro Mundo adotou o termo “mulheres de cor” como uma liberação significa afirmar sua diferença e escapar do discurso homogeneizador das feministas anglo-americanas. Essa é a questão. Usando esse rótulo, elas aceitam seu referencial e se curvam ao grupo social que o coloca em circulação. Como Pierre Bourdieu afirmou, “o poder constitutivo que é concedido à linguagem comum não reside na própria língua, mas no grupo que a autoriza e investe nela com autoridade”. Não são as “mulheres de cor” que têm autoridade para impor a linguagem da raça, mas as mulheres que implicitamente afirmam não terem cor e precisam ser o padrão para medir a diferença. “Cor” não determina sexo, mas, assim como o sexo, torna-se uma oportunidade de discriminação. (LAZREG, 2020, p. 205)

Importante salientar na citação de Lazreg que os léxicos e as estruturas da língua se constituem como instrumento de desumanização a partir da prática em que alguém usa a essência de um outro para desqualificar, subalternizar, estabelecendo relações de poder. No entanto, é a vítima da relação de poder quem reconhece os efeitos devastadores desta prática, enquanto quem a pratica se esconde sob a cortina colonial composta por frases como “é só brincadeira”, “é só um tapa”, “apanhou porque mereceu”, “é só a minha opinião”, “não falei por mal”, “nossa, tudo agora é proibido?”.

A única forma de se reconhecer a colonialidade e os silenciamentos que ela constantemente produz é quando se sente na pele, no peito, na memória, no cabelo, nas cicatrizes, em nossa psique, a dor, a vergonha, o choro e tantos outros efeitos. A colonialidade na linguagem possui um poder muito grande ao silenciar seus agentes, como dito até agora, ela priva qualquer lócus enunciativo e impede qualquer lugar de fala. No entanto, os estudos decoloniais têm mostrado um movimento de resistência na linguagem, trazendo o reconhecimento dos silenciamentos como alerta a novas matrizes de poder colonial.

É a partir deste lugar de quem vivenciou as violências coloniais destinadas às formas plurais de vida e pensamento que se tem produzido fissuras para que a linguagem alcance, proporcionando a fala do oprimido objeto legítimo de denúncia. Para se entender como este movimento está sendo criado é necessário observar o lugar de onde o subalterno fala e a enunciação que se produz a partir desta experiência.

4.2 O lugar que revela a colonialidade: lugar de fala e lócus enunciativo

Como dito na seção anterior, a colonialidade só é sentida por aqueles que sofrem as violências advindas de pensamentos, comportamentos e ideologias de matrizes coloniais, ou seja, quando somos silenciados, negados e perseguidos pela nossa existência. Constantemente, percebo que quem não se enquadra no modelo hétero, branco, cis, homem, de religião fundamentalista cristã²⁸ e sem incapacidades físicas, sofreram ou sofrem violências advindas de todos os entornos sociais. Se encontrar neste lugar de quem sofre violência pela forma de ser, sentir, amar, viver e pensar também não é requisito para perceber as manifestações coloniais nas interações sociais. É necessário pontuar que por vezes pessoas que passaram por estas violências podem também reproduzirem outras violências. Por exemplo, há pessoas

²⁸ Há religiões que se denominam cristãs, mas que não são fundamentalistas e que são ativas na luta contra qualquer forma de fobia. Estas igrejas se baseiam nas teologias negra, da libertação, feminista e queer e são, por vezes, denominadas como igrejas afirmativas.

LGBTQIAP+ que reproduzem fobias, há mulheres que reproduzem machismos e negros e negras que reproduzem racismos. A questão é que dentro dessa realidade observa-se que muitas vezes o medo em não ser reconhecido faz com que a reprodução de violências, de alguma forma, se torne objeto de defesa. É como se a vítima cometesse alguma violência para que de alguma forma fosse aceita, como no caso de um homem gay que para esconder sua sexualidade ou até mesmo ser aceito pelos amigos reproduzisse alguma piada como veículo de ofensa. Outro exemplo, quando uma mulher duvida do assédio que outra sofreu questionando sua culpabilidade. Quando me refiro a reprodução de violências, me baseio nestes tipos de situações.

Fanon (2008) em sua obra *Peles negras e máscaras brancas* problematiza o caso do quanto o reconhecimento da nossa essência pelo outro é uma questão central para a compreensão de quem, de fato, somos.

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida. Não há luta aberta entre o branco e o negro. Um dia o senhor branco reconheceu sem luta o preto escravo. Mas o antigo escravo quer fazer-se reconhecer. Há, na base da dialética hegeliana, uma reciprocidade absoluta que precisa ser colocada em evidência. (FANON, 2008, p. 180)

Nesta obra em questão, um dos temas suleadores é – entre tantos outros que se possam encontrar – a forma como o racismo se instaura na psique dos homens e mulheres negras que passam a não se dar conta que todas as interações sociais a eles dirigidas são formas de violências advindas do racismo. Para além desse tema, trazer o reconhecimento do outro como condição essencial para reconhecermos quem somos é basilar para a compreensão da luta por todas as pessoas deixadas à margem pela sociedade. Por esse e tantos outros motivos, considero a obra de Fanon como atemporal, pois traz apontamentos que se materializam em nossas vivências. Imagine estabelecer relações em que o reconhecimento do outro não é importante para as interações? É o que se observa frequentemente em nossas convivências. A necessidade de se impor ao outro é cada vez maior, reconhecendo um mínimo que possa receber ou não receber pela outra parte. Os reconhecimentos deveriam fazer parte de uma preocupação coletiva, desde que esses reconhecimentos sejam para legitimar existências.

Ao trazer este tema, não faço referência a reconhecimentos que oprimam pessoas e legitimam violências, uma vez que é este o movimento presente na sociedade como um todo.

O reconhecimento aqui é poder viver, pensar, sentir, amar de formas plurais, sem a balança da colonialidade, pois reconhecer exige ações de mudança de consciência e não um mero verbalizar. A partir do momento que eu reconheço o outro na sua singularidade e garanto o direito de existência dele, dela e delô, o coletivo torna-se prática efetiva. Mesmo com toda a divulgação das pluralidades humanas de vida e inúmeros movimentos para seu efetivo reconhecimento, a negação e rechaço ainda é um posicionamento majoritário.

Sobre isso, o autor afirma que não reconhecer ao outro é uma forma de se opor a ele e, segundo Fanon, a luta por este reconhecimento ocorre pela via do desejo. Temos desejo de sermos reconhecidos por aqueles que não nos aceitam, pois queremos existir. Quantas pessoas não existem estando vivas? Durante a escrita deste texto fui exposto a tantas notícias de mortes de mulheres trans, de desaparecimento de homens gays, de agressão física para com negros, indígenas e crianças. Todos protagonistas de uma não existência, pagando um alto preço sobre isso. Entre tantas desoladoras notícias, uma em especial me veio à memória: a de uma menina trans de 15 anos que foi morta, teve sua cabeça e seu dedo mindinho arrancados, tendo a sua família assinado uma procuração para sepultamento sem nem ao menos mostrar interesse pelo acontecido.²⁹

Com base neste fato, volto mais uma vez para a questão da necessidade coletiva de reconhecimento do outro, na sua singularidade como igual, no sentido de humano. Importante salientar que mais do que reconhecer é necessário se permitir conhecer, pois, para isso é preciso ser visto e o que ocorre é a invisibilidade dos sujeitos que estão às margens dos sistemas que mantém em seu fluxo colonialidades. Se aquela menina trans houvesse sido conhecida, legitimada sua trajetória e, a partir disso, reconhecida como humana, sem filtros colonizadores, ela não seria mais uma vítima brutal de homicídio.

Partindo destas realidades, é necessário reconhecermos estruturas de poder que manipulam e hierarquizam existências. Uma das formas de aprendermos isso darmos voz aos que são silenciados, apagados e violentados para que indiquem de que lugar estão falando, o que devemos aprender com estas vozes, para traçarmos caminhos a partir delas, em outras palavras, o lugar de fala destas vozes e o lócus enunciativo que se forma a partir delas.

Conceitualizar o lugar de fala, termo proposto pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro em sua obra *O que é lugar de fala*, é um convite a navegar pela história de vozes de mulheres

²⁹ G1.globo.com. Corpo encontrado decapitado e sem dedo em Natal era de travesti de 15 anos. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/10/19/corpo-encontrado-decapitado-e-sem-dedo-em-natal-era-de-travesti-de-15-anos.ghtml> A forma como esta notícia foi vinculada é também um desrespeito à vítima por usar o termo pejorativo *travesti* e não colocarem o nome social dela que era Stefany.

que não se calaram – e não se calam – pelos direitos de ser, de viver e de pensar. Focando em intelectuais negras a autora propõe pensarmos sobre este lugar, não como um eu que narra experiências, mas de lugares, instituições, sociedades que impedem com que essas vozes femininas fossem ouvidas e consideradas como válidas. Um exemplo são os apontamentos de Lélia Gonzales, feminista negra que discorreu inúmeras críticas sobre a colonialidade do saber, uma vez que o conhecimento entre homens e mulheres segue sendo hierarquizado, bem como o modelo europeu de ciência que decide a legitimidade das produções. Assim, as vozes femininas na ciência foram – e ainda são – colocadas em um lugar de menos destaque, quando não impedidas de chegarem a estes polos epistêmicos e de mercado profissional.³⁰

A validação da voz e dos movimentos de grupos que lutam pela decolonização do gênero, da raça, da sexualidade e dos saberes é o ponto principal para entendermos que há barreiras muito sólidas na sociedade que impedem o exercício do do(s) lugar(es) de fala, pois retomando Fanon (2008) o conceito de outro, como entidade necessária para a legitimidade da humanidade sequer existe. Djamila Ribeiro (2017)³¹ traz este tema explicando primeiramente este outro na perspectiva da filósofa Simone de Beauvoir em que a mulher não é uma pessoa a partir de si mesma, mas sim a partir do homem:

Segundo o diagnóstico de Beauvoir, a relação que os homens mantêm com as mulheres seria esta: da submissão e dominação, pois estariam enredadas na má fé dos homens que as veem e as querem como um objeto. A intelectual francesa mostra, em seu percurso filosófico sobre a categoria de gênero, que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem. Olhar este que a confina num papel de submissão que comporta significações hierarquizadas. (RIBEIRO, 2017, p.21).

É notável até hoje que este tipo de reconhecimento da mulher com base no homem é constantemente ressignificado, uma vez que mecanismos coloniais seguem sendo base para manter a mulher em lugar e papel de submissão. Há um movimento ainda pior quando olhamos em específico para a mulher negra. O racismo é responsável por colocar tantos homens e mulheres na posição – como já salientado – de não humanos, ou seja, passíveis das piores

³⁰ Minha atuação como professor de espanhol em empresas confirma esse dado. Meu público hoje nestes locais é predominantemente masculino, não à toa, a narrativa que ouço em muitos lugares é que preferem contratar homem pois mulher deixa o posto de trabalho para cuidar de filho ou qualquer outro contratempo. Claro que esta afirmação não é divulgada e tampouco comprovada, pois ocorre no sigilo, por meio de frases aleatórias e até mesmo em tom de brincadeira.

³¹ Opto, no decorrer desta seção, em referenciar à autora apenas como Djamila, em desacordo com as normais padrões da ABNT, que normatiza que seja o sobrenome Ribeiro (2017). A minha escolha é pautada no intuito de referenciar a pesquisadora mulher, evidenciando o lugar que ela ocupa como pesquisadora, negra, feminista que é. Djamila é um nome feminino, e merece, neste trabalho ser evidenciado, em um movimento de desobediência normativa.

brutalidades, no entanto, a mulher negra está abaixo do homem negro. A intelectual negra, psicóloga, teórica, artista e professora universitária Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*, é a intelectual responsável por esta análise uma vez que propõe a percepção do não reconhecimento da mulher a partir da categoria de gênero e raça. Entre inúmeras contribuições, aponta que as mulheres negras:

[...] foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. É por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres.” (MIRZA, 1997: 4). Nós no meio. Este é, é claro, um dilema teórico sério, em que os conceitos de “raça” e gênero se fundem estreitamente em um só. Tais narrativas separativas mantêm a invisibilidade das mulheres negras nos debates acadêmicos e políticos. (KILOMBA, 2019, p. 97).

Habitar em um lugar de vácuo é não habitar lugar algum. É como se as mulheres negras estivessem por trás de um espelho olhando e falando de suas lutas e dos seus não reconhecimentos para pessoas que não pudessem vê-las, tampouco ouvi-las. Este ponto é importante pois quando nos inserimos em lugares em que outras vozes são ouvidas, quando a fala do outro é acolhida, legitimada e transformada em ação, há reconhecimento da humanidade, da existência, de saberes, de consciências. Podemos observar muito esse lugar da não existência nas diversas práticas na língua estrangeira. Pela minha experiência como aluno e professor percebo que há constante fuga por parte de docentes em trazer opiniões, vozes, textos, materiais em geral na sala de aula que contribua para que os estudantes reflitam na língua estrangeira temas necessários para o reconhecimento de formas de sentir, pensar, viver diferentes do hegemônico. Há medo, desinteresse, preocupação por julgamento e com isso mantemos possibilidades de ensinar e trabalhar a língua estrangeira de forma afirmativa. Quantos de nós, docentes, seguimos mantendo na invisibilidade temas de discussão essenciais para uma ruptura no sistema de ensino colonial?

Como trazido anteriormente, lugar de fala, não configura o ato de falar ou lugar onde se fala, são as possibilidades em poder trazer as vivências, as necessidades para o protagonismo das ações sociais nos mais diferentes meios em que atuamos. Necessário apontar que de acordo com Djamila (2017), lugar de fala não está relacionado às experiências individuais, mas de lugares sociais de grupos historicamente calados, rejeitados e silenciados:

[...] quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma. (RIBEIRO, 2017, p.34).

Fica evidente que a autora evidencia este lugar como toda ação de escuta a qualquer grupo subalternamente considerado, trazendo possibilidades para que essas vozes sejam ouvidas de forma ativa, ou seja, por meio da implantação de ações afirmativas que atendam às necessidades. No entanto, discordo do posicionamento da referida autora, pois, com base nos trabalhos de Sueli Carneiro, Lélia Gonzáles, bell hooks, Grada Kilomba, Patrícia Hill Collins, Linda Alcoff, as experiências individuais dos sujeitos, podem e devem ser consideradas como lugares de fala, pois são vivências reveladoras de articulações coloniais que, se não expressadas, podem manter violências.

Além disso, é pertinente trazer à discussão que as experiências pessoais são manifestações do coletivo social de cada pessoa. Afirmer, como faz Djamila Ribeiro, que as experiências individuais quebram uma visão universal é deslegitimar toda a pluralidade de opiniões presentes em grupos de luta comunitária. Inclusive, o termo universal é manifestação colonial, pois é usado para deslegitimar, nesta discussão, outras formas de visão e experiências. É notável o quanto o compartilhar de experiências traumáticas, partindo de lugares de fala, revelam outras vozes que passaram pelo mesmo e assim possibilitam ações que revertam estes processos de violências e traumas. Assim, considero importante assumir a percepção, para este trabalho, de que lugar de fala também é o lugar social em que se encontram as vivências.

Partindo deste entendimento, é possível compreender que a leitura de mundo que possuo passa pelo filtro do eu quem sou. É por meio deste lugar bem definido que falo que surge a possibilidade de desconstruir meus preconceitos, privilégios ao entrar em contato com a fala de um lugar outro. É essencial apontar que o exercício da escuta sem ações que promovam de fato a inserção destes grupos silenciados, como mulheres, negros, indígenas, LGBTQIAP+ e pessoas com deficiência não resolveria os problemas, como salienta Djamila:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência

digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2017, p.34).

O cerne da questão trazido pela filósofa é que quanto mais se promova a inserção de múltiplas vozes em uma prática efetiva de afirmação, maiores serão as chances de rompermos com as matrizes coloniais de poder nas nossas existências. Um exemplo sobre o meu entendimento de que lugar de fala são os espaços sociais, de vivências próprias e de ações que promovam a escuta de vozes é quando penso no racismo. Não posso falar desta violência partindo do meu lugar de homem branco. No entanto, eu posso falar do lugar que me encontro e perceber como está sendo o movimento: se eu estou promovendo o racismo, se eu estou do lado da pessoa que sofre racismo, se estou no lugar de silenciar o racismo. Ao propor essa compreensão, nota-se que os grupos que gozam de privilégios sociais como brancos, héteros, sem deficiência, não perderão seus privilégios por refletir a partir de seus lugares, mas possibilitarão a ressignificação da forma como vejo o outro, a desconstrução de ações que mantenham estruturas coloniais, promovendo pluralidade de existências, impedindo ou, pelo menos diminuindo, as opressões físicas e ideológicas destinadas a raça, gênero, classe e sexualidade no percorrer do espaço-tempo.

Trazendo para a realidade do ensino de língua, da produção de materiais didáticos e por consequência, das avaliações de proficiência em língua estrangeira, percebe-se que em muitas aulas as estruturas sintáticas, os léxicos e as produções discursivas tanto orais como escritas são destinadas a ambientes que atendam ao mercado ou ao convívio social básico como: comida, aeroporto, restaurantes entre outros. É possível trabalhar todos estes temas que de fato são necessários, mas por que não trabalhar estes temas de forma mais complexa que dialogue com de fato as realidades do espaço social? Parto do ponto que não é necessário preparar uma aula sobre temas complexos, é utilizar do próprio tema da aula ou da avaliação para promover outras vozes. Falar de meio ambiente, de novas formas de educação, de lazeres e desenvolvimento urbano – temas frequentes nos manuais didáticos e nos exames de proficiência em ELE – é promover estruturas críticas de argumentação? Falar, escrever e compreender sobre famílias que vivem no lixo ou os tipos de comidas que são desperdiçadas nos restaurantes não seria, no aspecto argumentativo, mais complexo? A educação para surdos, tema que em língua estrangeira eu, como professor, nunca trabalhei, não seria uma forma mais plural em trabalhar com este tema?

Olhando para os percursos de ensino e avaliação, trazer questões de raça, gênero, sexualidade, deficiências físicas e psicológicas partindo de vozes que estão nestes lugares de

exclusão seria romper com as hierarquias de poder no ensino como um todo. Nas avaliações de proficiência, como exemplo, há possibilidades em trazer temas que sejam mais provocativos e que impulsionem produções linguísticas mais conectadas com as realidades. Produções textuais, audiovisuais, propostas de prática da oralidade como debates, e produções de expressão escrita que dialoguem com esses temas em maior ou menor complexidade, podem ser uma forma de aplicarmos o que expus até agora como lugar de fala.

A questão é mais difícil por se tratar de modelos de provas feitas para avaliar a língua por uma perspectiva mais estrutural, ou seja, reconhecimento e aplicação de estruturas por vezes gramaticais, porém sendo tais exames como uma materialidade de aspectos da sociedade nota-se que muitas vezes não estão relacionados com a realidade.

Por essa questão é que se faz urgente o desenvolvimento de produções escritas e orais nestes exames que tragam posicionamentos críticos, partindo de lugares plurais mostrando, de fato, um maior domínio da língua e, conseqüentemente, uma produção linguística que rompa com os elementos da colonialidade que se materializam na linguagem e na constituição dos exames de proficiência. Em outras palavras, reconhecer estruturas coloniais nos temas das provas e a partir delas, propor outros lugares de fala que tragam novas realidades, que busquem transpassar as barreiras das representações coloniais, isto é, traçar um pensar fronteiriço, partindo novamente de Glória Anzaldúa (2016) que nos leva a uma outra categoria importante - o locús de enunciação.

Glória Anzaldúa nos leva a pensar que, estando as pessoas nos lugares e situações fronteiriças em que muitos se encontram por meio da própria existência - por ser indígena, negro, LGBTQIAP+, portador de alguma síndrome, mulher entre outras - que acabamos desenvolvendo um lócus de enunciação, ou seja, a maneira como produzimos enunciados a partir do lugar de fala em que nos encontramos, mas como posicionamento político. Assim, parto do entendimento de que lócus de enunciação é a manifestação discursiva produzida a partir de um lugar em que se viveu ou se vive silenciamentos, discriminações, fobias, violências vividas entre outros aspectos relacionados a diminuição da humanidade. Livia Baptista (2019, p.127) define de forma esclarecedora lócus de enunciação “[...] remete a um espaço sócio histórico de enunciação, a partir do qual os sujeitos subalternizados, no âmbito da colonialidade/modernidade, podem alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de conhecimento como enunciadores”.

À vista disso, compreendo que o lugar de fala está relacionado com a pessoa do mundo social – um homem preto, branco, cis, indígena – enquanto que lócus de enunciação é a produção da linguagem onde as pessoas vão construir espaços para que ouvidas e consideradas

suas lutas. Partindo da prática na sociedade, o meu lugar de fala é de um homem, branco, gay que produz enunciados para que outras vozes se encontrem e assim criarmos discursos de resistência às colonialidades e seus efeitos nefastos.

Deste modo, podemos compreender o quanto a colonialidade procura desarticular a todo momento os espaços criados por meio do lócus de enunciação utilizando estratégias que deslegitimam formas de pensar, agir, viver e sentir. Por isso que o olhar sobre a produção discursiva seja ela oral, escrita ou por imagens é relevante, pois é no lócus construído a parte de qualquer espaço que percebemos o apagar ou validar identidades resultando em um espaço social que impede ou fomenta mudanças dos paradigmas coloniais.

Sobre isso, é mister trazer as contribuições do sociólogo porto riquenho, Ramón Grosfoguel, quando afirma que nas ciências ocidentais as produções em que os sujeitos são indeterminados na análise, desvinculados dos seus lugares de fala e dos seus lócus de enunciação, como discorre:

[...] e eu, na esteira de Fanon (1967) e Anzaldúa (1987), irei usar a expressão “corpo-política do conhecimento”. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Esta questão não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento nem com o facto de o nosso conhecimento ser sempre parcial. O essencial aqui é o locus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “egopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistémico étnico-racial/sexual/de género e o sujeito enunciator encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistémico étnico- -racial/sexual/de género, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistémico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia” (GROSFOGUEL, 2008, p.118, 119).

Aqui temos um ponto crucial para entendermos o quanto o lócus de enunciação é uma categoria de essencial importância para o desenvolvimento da análise linguística, pois sempre partimos de um lugar social e de um lugar de enunciação relacionado ao que somos. Como forma de exemplificar basta partirmos da nossa percepção de mundo enquanto pessoas já que o mundo se torna plural justamente na existência da diferença, e é nela que a forma como produzimos ciência se diferencia.

Grosfoguel partindo da leitura de Anzaldúa (1987) e de Fanon (1964) indica que trazer o gênero, a sexualidade, a classe social como elementos marcados nos textos científicos é uma ruptura com o conhecimento universal que, de acordo com a proposição cartesiana, deve ser

desvinculado a qualquer marca de autoria. Nota-se aqui, uma falácia da colonialidade, pois qualquer análise, estará vinculada ao sentir e ao pensar ao mesmo tempo, sendo esses dois elementos indissociáveis – percepção que desafia as produções de saber. É a partir do meu sentir que eu passo a pensar e, pensando, que produzo o meu lócus de enunciação que me leva a percepções sociais, científicas entre inúmeras.

O lócus enunciativo, está conectado com o posicionamento político – discursivo do *sentirpensar*³² e é por meio dele que lapidamos nossos filtros de compreensão de mundo. A presente dissertação está sendo redigida em primeira pessoa, como apontado na introdução, para que a minhas percepções decoloniais vinculadas às minhas práticas na sala de aula, sejam protagonistas, uma vez que o intuito é encontrar outros lócus enunciativos como os meus e juntos criarmos novos saberes. Este ato configura uma desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) pois percorre o caminho contrário de muitas diretrizes acadêmicas. Decolonizar as produções na universidade é um primeiro passo para assumirmos que não há neutralidade nem imparcialidade nas ciências humanas. O autor pode, por meio da indeterminação do sujeito na escrita, construir percepções puramente teóricas e metodológicas, mas o que está sendo dito faz parte da tentativa em se criar um lócus enunciativo baseado em experiências e vivências. Ocultar o lugar epistêmico de onde se fala segue sendo uma estratégia da colonialidade para silenciar e deslegitimar vozes na produção científica.

Um lócus enunciativo potente que trago para exemplificar esta ação de marcarmos nossos lugares enunciativos como prática discursiva político ideológica é a obra *Borderlands/La frontera. The new Mestiza* de Glória Anzúza. A pesquisadora chicana *queer* opta por mesclar a escrita de sua obra, majoritariamente em inglês, com termos do espanhol, nahuatl e outras variações presentes nesta língua. É como se ela mantivesse o seu sotaque, para deixar evidenciado o lugar de onde vêm e o espaço discursivo que pretende criar a partir deste posicionamento. *Borderlands* reverte toda uma lógica epistêmica que exige o apagamento das marcas de identidade nos textos acadêmicos. Ao longo de sua escrita ela desafia os silenciamentos pontuando o que é uma mulher fronteira, propondo uma desconstrução do discurso hegemônico sobre os sujeitos que vivem nas fronteiras e a construção de suas identidades.

³² Termo criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borba (2003) que entende que coração e mente estão interligados com o intuito de enfrentar as inconstâncias da luta libertadora. Esse pensamento incita a base eurocêntrica, positivista tradicional das investigações científicas, dos pesquisadores que defendem que razão e emoção têm que estar separadas, o que, observando a nossa constituição psíquica é tarefa impraticável. Não existe razão sem a emoção e vice-versa. Podemos ativar uma de forma mais consciente que a outra, mas dissociá-las é impossível. Sobre isso, podemos pensar que, reconhecemos o bem, por meio do mal, o doce, ao comparar com o salgado, a tristeza com a felicidade.

Na mesma desobediência às matrizes coloniais da produção de saberes, e no sentido contrário ao que Djamila Ribeiro (2017) assume, temos bell hooks que, partindo de suas experiências como mulher negra que viveu na época da segregação, afirma de que é possível pensar a trajetória pessoal como insumo para a formação de uma teoria. *Em ensinando a transgredir* (2013), a professora e intelectual do feminismo negro defende a importância do compartilhar as experiências desde paixões presentes em sua vida até as opressões causadas pelo racismo e machismo:

Reconhecer que através da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade; pois dentro do dualismo do pensamento metafísico ocidental, as ideias são sempre mais importantes que a língua” (hooks, 2013, p.233).

O lócus enunciativo é este lugar onde, a partir de nossas vivências, podemos criar linhas de raciocínio teóricos que nos auxiliam a compreender temas epistêmicos dentro da linguística aplicada. Nós, cientistas da linguagem aplicada já realizamos esta ação, o que se faz necessário é assumirmos a nossa prática como fundamental na realização das nossas pesquisas. Esse movimento resgata nossa ancestralidade, pois as mulheres consideradas feiticeiras nos séculos passados, faziam ciência com base na observação e prática de experimentação e o campo das ciências médicas só se desenvolveu graças aos conhecimentos delas, roubados pelos homens e silenciados sob a pena de bruxaria.

Pensando a partir disso, como seriam os exames de proficiência, se o lócus enunciativo - presente nos textos e nas propostas de atividades – proporcionassem conhecimentos que não estão disponíveis nos materiais didáticos? Como, por exemplo, a história por trás do termo *tiovivo*³³ em espanhol? Ou a questão de trazer a crueldade animal com que a Espanha sempre teve tradição? Ou ainda a forma como os jovens realizam o flerte. É por meio dos temas ali apresentados que temos uma troca de conhecimentos que geram posicionamentos, pois o ato da leitura evoca opinião sobre o que está sendo lido. Nas atividades de expressão oral e escrita, o espaço para esta troca é maior por permitir que o examinando construa seu próprio lócus. Ao pensarmos em avaliação em língua estrangeira, que lócus enunciativo está sendo construído? É um questionamento que nos leva a refletir que tipos de lugares e pessoas as agências de avaliação das línguas estrangeiras escolhem para proporcionar o diálogo. Quando o examinando se depara com algum tema que não é de seu conhecimento, a prática da língua exige melhor

³³ Tradução nossa: Carrossel.

(r)elaboração, o que, desde o preparatório para os exames, por meio dos manuais didáticos, não acontecem. Além dos temas considerados tabus serem inexistentes nestes exames, qualquer referência a sentimentos, crenças, desigualdade social não aparecem para evitar qualquer embate ou discussão. O preparo para estes exames é focado a falar no básico para não cometer erros, mesmo em níveis avançados. Qualquer outro comportamento ou até mesmo questionamentos, tendem a gerar surpresas e muitas vezes dificuldades.

Trago uma situação de uma experiência vivida na aplicação de um exame de nível C1 em que o examinando, respondendo a uma pergunta sobre alimentação, disse com orgulho que foi ele quem ensinou a esposa a cozinhar. Eu, como examinador, perguntei se ela não gostava de cozinhar ou não tinha tempo por conta do trabalho. Ele me respondeu que na tribo indígena em que ele a salvou, ela não cozinhasse. Disse ainda que até hoje ele a ensina e que agora sua comida está bem melhor. Neste momento, contrariando qualquer tipo de normativa no exame, perguntei o motivo que ele a salvou da tribo, se ela estava correndo algum perigo que o motivou a isso. A resposta, aos risos, foi que ele a achou bonita e queria ser namorado dela. Eu perguntei a ele se ela concordou com isso, pois este ato era sequestro. Ele a partir do meu questionamento não conseguiu desenvolver a resposta e disse que gostaria de passar para a próxima tarefa.

Vemos aqui que ambos partiram de lugares de fala distintos e que promoveram lócus enunciativos conectados com a maneira como vemos o mundo. Argumentar em língua estrangeira quando temos a nossa face atacada, como foi o caso da interação, deveria ser prática corriqueira na preparação destes exames, pois o contato com o estrangeiro, nos torna estrangeiros também e não queremos estar do lado de quem é visto como um não pertencente e principalmente nos lugares sociais em que estes exames são pedidos, serão os lugares que há grandes chances em sermos deslegitimados. Esse mesmo candidato, se falasse a mesma coisa na língua estrangeira para um grupo de amigos onde houvessem mulheres, como se sairia? Se o exame de proficiência avalia o uso da linguagem nos espaços sociais, deveria avaliar também as interações em que não há harmonia de opiniões – o que é a regra.

Livia Baptista analisando a constituição da identitária em Glória Anzaldúa aponta que a língua é constitutiva de suas subjetividades:

Como se observa, a relação dos sujeitos com a língua é constitutiva de suas subjetividades, haja vista que, de forma reiterada, se reivindica o direito de falar outras línguas e se evidencia a relação de subalternidade a que são submetidas as chicanas. Dessa forma, a luta pela legitimidade dessas muitas línguas, como se refere Anzaldúa, consiste na luta pela identidade mestiça, pela identidade étnica. A identidade da mestiça é híbrida e múltipla tal como

o são as sua(s) língua(s); portanto, se fusionam identidade étnica e identidade linguística[...]. (BAPTISTA, 2019, p. 139).

A língua é colocada na posição de subalternizada quando não a consideram como legítima, o que gera uma desconexão com o próprio reconhecimento da identidade e a luta por se fazer legítima e autorizada pelo outro. Quais línguas as agências avaliadoras da língua espanhola estão legitimando? O espanhol chicano? o que é falado nas fronteiras entre Brasil e países vizinhos? O das ruas? O da cátedra? A língua solicitada nestes exames é, normalmente, aquela falada no lugar social que este exame é feito e no país que este exame é elaborado. Com isso, quem realiza os exames deve estar apto a atender esta esfera da sociedade, estes sujeitos que circulam nestes espaços.

É por meio do lócus enunciativo que proponho mudanças para uma nova perspectiva de análise em língua estrangeira. Na prática de uma representatividade é que espero que estes lugares de invisibilidade e silenciamentos de pessoas, afetos e vivências sejam preenchidos por representação, ou seja, pessoas que como eu, nunca se viram em temas de textos usados dentro do ambiente da língua estrangeira. É urgente que trabalhemos temas que proporcionem um melhor reconhecimento nos examinandos, partindo de comportamentos presentes nas sociedades e pouco trazidos para a discussão em língua estrangeira.

No período pós pandemia, em que todas as relações sociais sofreram alterações, proporcionar um ambiente enunciativo sobre desafios em manter a saúde mental, ou como reconhecer relacionamentos abusivos, são pertinentes. Entre outros assuntos, podemos citar os males que uma dieta rica em carne pode causar, sobre a prática do *ghosting* nas relações afetivas e de trabalho, sobre a felicidade compulsória entre tantos outros que estão presentes na vida de qualquer pessoa. Pensando sobre temas reais e investigativos promovemos um espaço de enunciação que trouxesse outras vivências, auxiliando no processo de uso e desenvolvimento da língua naquele momento.

O lócus enunciativo que adquiri com as minhas vivências na língua espanhola deseja reverter as estruturas de poder colonial e propor representatividades com o intuito de trazer o falante de ELE como ele é e não como ele deveria ser. Para que isso aconteça, é necessário olharmos para todas as formas de interações sociais e neste caso, estou me referindo aos lócus enunciativos, lugares de fala, ideologias, discursos que configuram em todos as manifestações da linguagem, seja na forma verbal ou escrita e que são elementos basais para a percepção da formação identitária de qualquer falante, seja de língua estrangeira ou materna.

4.3 – O teatro da vida: questões de identidades, alteridade e performances

Escrever qualquer tema relacionado às identidades é um tornado de emoções: visitar, revisitar, conhecer novos trabalhos. Tarefa árdua quando pensamos em qual via deve ser tratado o tema: É a formação da identidade de professores? De alunos? Identidade de gênero, sexual, racial, de classe? A vontade em abandonar o tema por medo de errar, de ficar faltando me visitou inúmeras vezes. Tive a impressão de ter uma crise de identidade ao ler sobre formação de identidades e me veio dois questionamentos que me pareceram interessantes ao olhar para meu corpus: qual a minha identidade e como ela se projeta nas avaliações que estudo?

Parece óbvio que eu trate como ponto principal na formação de identidades aquelas relacionadas ao aspecto afetivo, ou seja, partindo do ponto de vista que sou um homem branco e gay. Sim, meu olhar epistêmico passa por este filtro. Está na minha pele, na minha constituição de vida, na forma como falo e escrevo. No entanto, essa não é a única identidade que tenho. Há tantas outras identidades que eu performo no meu dia-a-dia que fica difícil achar qual delas eu usarei como filtro para o presente trabalho.

O Márcio filho que muitas vezes depende da opinião dos pais, mesmo sabendo o que fazer? O professor que deu aula para crianças em um assentamento? Em colégios particulares? O amigo que tem necessidade de mandar mensagens pelo WhatsApp e que às vezes não tem ânimo em responder? O cozinheiro vegano amador que narra as receitas para um público imaginário na cozinha de casa e chama os comerciais? Que sente raiva, tristeza, cansaço, que procrastina? A pessoa que reconhece os defeitos e muitas vezes não sabe como mudá-los?

Dito isso, compreendo como identidade todos os elementos da minha humanidade, de um eu que se constitui na linguagem, no pensamento, na mente. Em um corpo que performa nas interações sociais, bem como nas escolhas políticas, étnicas, ideológicas, filosóficas e espirituais em um espaço histórico temporal. De acordo com o teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall as pessoas assumem diferentes tipos de identidades, o que ocasiona deslocamentos, dando sentido a nossa natureza instável e contínua, característica criticada pela colonialidade que associa a estabilidade com a segurança. Essa associação é um dos principais instrumentos de controle, fazendo com que busquemos a estabilidade financeira, emocional, afetiva a qualquer custo de modo que, enquanto não a conseguimos, não somos completos como diz:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de

nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13).

A fantasia da identidade plena e equilibrada é um delírio coletivo que nos impede de exercermos nossa humanidade perfeitamente fragmentada pelas múltiplas identidades que assumimos que dão conta das necessidades impostas pelos momentos da nossa vida, uma vez que, como exprime Hall (2003, p. 30) “as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera”.

A produção de uma identidade caracterizante de um determinado eixo funciona como processo seletivo dos grupos sociais presentes, resultando em uma sociedade cada vez mais intolerante as diferenças e apegadas a características de exclusividade, em um movimento de pertencer. Exemplificando o que acaba de ser apontado, este ano na sala de aula uma aluna que havia passado por transição capilar e agora apresentava um cabelo cacheado resolveu vir de cabelo liso. Outras meninas, ao verem ela com o novo cabelo, a julgaram dizendo que ela não fazia mais parte do grupo dos cabelos sem química.

Sabemos o quanto um cabelo tem poder na nossa autoestima e essa aluna ficou extremamente chateada por uma escolha que a fez se sentir melhor, mas não foi aceita pelo grupo que pertencia. Narrativas como estas passam por nós a todo momento. Somos levados pelo fluxo contínuo colonial da sociedade a manter uma identidade que agrade ao outro.

Sendo assim, noto que mesmo havendo inúmeras identidades totalmente diferentes que compõe a nossa existência há o ato em classificar quais são aceitas e quais não de acordo com as diretrizes do outro ou das pessoas com quem interagimos. Seguimos legitimando as identidades que nos agradam ou que nos servem, por isso, desde pequenos, escolhemos grupos. A questão é que também, dentro de um mesmo grupo, aprendemos a excluir os que não compartilham com as mesmas características que julgamos serem as melhores. Como brasileiro, professor e com minhas próprias subjetividades, percebo este movimento de que grupo gostaria de pertencer e o quanto eu me moldei a eles.

Como professor vejo de forma mais nítida as características que julgava – e julgo – como sendo essenciais para ser um bom profissional e isso está diretamente relacionada as identidades com quem me identifico e aquelas que mesmo não me identificando busco compreender. Tendo este ponto de referência, volto para o presente trabalho, com o intuito de ver quais são as identidades que se revelam nos exames em questões por meio dos textos

escolhidos, das imagens e das propostas elaboradas. Para que isso ocorra, parto de um lugar que observa ao outro como diferente de mim, um estrangeiro na interação com outro estrangeiro, ciente que estas diferenças são legítimas, mas não universais, portanto, minha posição é o da alteridade. Com disso surgem alguns questionamentos: Quem são estas pessoas? Em que aspectos eu me aproximo e me distancio delas? Reconheço essas situações no meu cotidiano?

Com esse cenário percebo o quanto o desconhecido, o diferente é um caminho que desafia à empatia, pois podemos não acolher. Essa ideia também se aplica quando estamos diante de algum texto verbal ou verbo-visual em que o assunto nos tire da zona de conforto e nos desafie a outras percepções. Quando ocorre o reconhecimento, não há defesa, nem ataque, há somente abertura e possibilidades, por isso trazer para os exames assuntos, situações e ilustrações plurais é essencial quando pensamos na quantidade de pessoas que realizam o exame. Tarefa difícil, porém, não impossível. Quando estamos diante de um texto que tenha uma linha crítica relacionado com situações na sociedade em geral, abre-se a possibilidade do candidato expressar-se.

Com imagens acontece o mesmo. Me lembro que em um exame, na parte de expressão oral, uma candidata escolheu uma imagem em que dois sujeitos comprem frutas na feira. Ela realizou uma descrição muito além do que estava ali, impresso. No momento em que eu tive que fazer algumas perguntas para ampliarmos o assunto tratado, perguntei como ela sabia tantos detalhes sobre feira e sua resposta foi que ela sempre ia à feira com a avó. Houve ali um reconhecimento de uma ação tão comum em nosso cotidiano, mesmo que muitas pessoas não tenham tempo para frequentar este ambiente. Este exemplo traz um elemento basal quando falamos de identidade: os aspectos culturais mostrados nos exames vivenciados por todos.

Observar a identidade é levar em consideração as culturas em que a pessoa viveu ou vive, ou seja, gestos, fala, formas de ser, agir, pensar que indicam as referências de lugar, de tempo, de ideologias selecionadas de maneira consciente ou não. Colocar a cultura como elemento integrante da identidade é um exercício necessário para que compreendamos as escolhas do outro que serão diferentes e igualmente legítimas. Sobre este aspecto, é pertinente trazer a frase do sociólogo inglês e acadêmico dos estudos de cultural Paul Giroy (2007): “a identidade nos ajuda a compreender a formação daquele pronome perigoso “nós”, e a levar em conta os padrões de inclusão e exclusão que ela mesmo cria sem querer”.

Este conceito poderia resumir muito do que entendo sobre identidade e alteridade. É como se usássemos o primeiro termo para inclusão e o segundo para exclusão, já que a primeira reação ao diferente seja, por vezes, o estranhamento, uma tentativa de olhar ao outro como não

pertencente a mim. De igual forma, a filósofa estado-unidense de origem judaica pós-estruturalistas Judith Butler (1997) também traz à discussão sobre identidades o papel da cultura: parece que o que esperamos do *termo identidade* é a especificidade cultural e que, às vezes, esperamos até mesmo que a identidade e especificidade funcionem de modo intercambiável”.

Butler foi uma das primeiras filósofas a trabalhar com este aspecto da fluidez das identidades, indicando que performamos de maneiras distintas conforme os momentos culturais. Da mesma forma Gilroy apresenta a questão compreendendo que o problema, está no ato de classificar as identidades sem levar em consideração outros aspectos como o lugar que elas estão inseridas e quais papéis podem exercer dentro do coletivo, como discute:

A vertiginosa variedade de ideias condensadas no conceito de identidade e a vasta extensão de assuntos aos quais o conceito pode se referir fomentam conexões analíticas entre temas e perspectivas que não são convencionalmente associados. Pode-se estabelecer elos entre preocupações políticas, culturais, psicológicas e psicanalíticas. Precisamos considerar, por exemplo, como se compõem os laços emocionais e afetivos que formam a base específica da similitude raciológica e étnica, e como estes se tomam atividades sociais padronizadas e dotadas de traços culturais elaborados. De que maneira esses laços são capazes de induzir atos conspícuos de altruísmo, violência e coragem? Como eles motivam as pessoas em termos de uma interconexão social na qual a individualidade é abandonada ou dissolvida no todo mais amplo representado por uma nação, um povo, uma "raça ou um grupo étnico? Estas são questões importantes porque, como vimos, graves consequências morais e políticas acontecem quando se faz uso da magia da identidade, seja em termos táticos, seja de modos manipuladores e deliberadamente supersimplificados. (GILROY, 1997, p. 127).

O que mais chama a atenção no fragmento do sociólogo é por vezes a identidade é compreendida como um aspecto igual a todas as pessoas pertencentes a um mesmo grupo. Se observarmos os grupos fascistas na Europa percebemos o quanto este discurso de igualdade para o reconhecimento da identidade é peça chave no processo da deslegitimação das diferenças. Na Espanha, na Itália, na Alemanha e atualmente no Brasil, este movimento por características morais e culturais únicas moldaram ideologias de exclusão. As religiões também apresentam características universais que: ou a pessoa se adequa ao que acreditam como verdade ou são excluídas e merecedoras da condenação eterna. As colonialidades funcionam sob este aspecto, de impor um padrão que normatize e regule as humanidades. Por isso a questão identitária também é importante para compreendermos as colonialidades presentes, pois nos deparamos a todo momento com silenciamentos identitários e quando há a possibilidade em

abordar outras formas de ser, professores, alunos e instituições reagem com uma alteridade negativa, ou seja, um outro no qual o eu não pertença:

Neste sentido, a identidade deixa de ser um processo contínuo de construção do eu e de interação social. Em vez disso, toma-se uma coisa a ser possuída e ostentada. É um signo silencioso que impede a possibilidade de comunicação através do golfo entre uma ilha de particularidade solidamente defendida e seus vizinhos igualmente bem fortificados, entre um campo nacional e os demais. Quando a identidade se refere a uma marca indelével, ou a um código de alguma forma inscrito nos corpos de seus portadores, a alteridade só pode ser uma ameaça. A identidade é assim um destino latente. Vista ou não vista, estando na superfície do corpo ou enterrada profundamente em suas células, a identidade aparta para sempre um grupo em relação a outros que sejam desprovidos dos traços particulares escolhidos que se tornam a base para a tipologia e a avaliação comparativa. (GILROY, 1997, p. 130).

A crítica feita por Gilroy é a formação da identidade como um conjunto de elementos que padronizam existências e que são reforçados por meio de avaliações sociais comparativas. Quem já esteve no lugar de avaliado socialmente pela existência que apresenta sabe o quanto a exclusão é latente a ponto de se anular e tentar se adequar ao que é socialmente aceito. É vestir o uniforme identitário que o reconhece como membro social. Assim, para o sistema colonial na sociedade, não basta ser, o esperado é ser de acordo com o que as instituições coloniais exijam que seja estabelecendo lócus enunciativos de exclusão dentro dos grupos historicamente excluídos. Mas como isso acontece? Entre tantos exemplos, por uma questão de lugar de fala, escolho exemplificar trazendo uma percepção que venho tendo na formação identitária do homem gay. Ao fazer uma leitura mais atenta dos perfis nos aplicativos de relacionamento, o homem que mais se aproxima das características heterossexuais é mais aceito se comparado aos homens que são considerados afeminados. O termo “mais aceito”, neste ambiente está relacionado com a maior possibilidade de encontros e de não ser ofendido.

A cultura machista e patriarcal hétero cis branca e sem deficiência determina os padrões de aceitabilidade na sociedade. A padronização de identidades gera também padrões de comportamentos: não basta ser igual, é necessário performar de acordo com as diretrizes que sustentam o sistema colonial. A prova maior disso é que o tema “não ter filhos” ainda é visto com espanto ou reprovação quando se trata de mulheres, dado que a função da maternidade, para as perspectivas coloniais é irrevogável. Tais perspectivas se materializam no discurso que forma uma cultura que desempenha um papel fundamental nos juízos de valores, pois a ideia em pertencer a uma identidade cultural faz com que as pessoas se sujeitem a ideologias e comportamentos que mantêm o poder colonial ativo por meio de discursos que padronizam e

normalizam humanidades, dito de outra forma, que controlem corpos, pensamentos, comportamentos e posicionamentos, que segundo Stuart Hall:

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2006, p. 59).

Parece óbvio o movimento de uma identidade nacional para a absoluta subordinação a esta imagem. Percebo essa fala de Stuart Hall quando vejo as propagandas de margarina. Eu sempre sonhei em ter um café da manhã estilo *Doriana*. Família feliz, todos conversando com a maior naturalidade, aquela mesa impecável com produtos simples, mas farta e a cremosidade que aquele pão com manteiga apresentava. Eu fantasiava nessa identidade, embora minha família tomasse café aos domingos. Estávamos na mesma reprodução que a propaganda, mas sem aquela atmosfera que o momento mostrava. A propaganda projetava um modelo de família que não é mais o padrão na sociedade. Isso mostra que identidade não está relacionada somente com pessoas, pode estar também nas situações do cotidiano como este café, nas formas de relacionamento, nos empregos e na vida social, no entanto, a projeção ainda é uma forma de exclusão de pessoas que não estão dentro do espectro colonial do aceitável.

Outra questão que merece atenção, ao meu ver, é a da representação identitária dos excluídos pelas hegemonias coloniais por meio das propagandas, filmes, novelas e outros veículos midiáticos como demonstra Hall:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto e agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, a ocupação dos de fora. E também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale não somente para a raça, mas também para outras etnicidades marginalizadas, assim como o feminismo e as políticas sexuais no movimento de gays e lésbicas, como resultado de um novo tipo de política cultural. (HALL, 2006, p. 338)

A representação, ou seja, inserir pessoas historicamente excluídas nas mídias é importante como primeiro passo no rompimento da lógica colonial, entretanto, é necessário que haja representatividade de identidades excluídas, por meio do protagonismo, de fato, destas identidades. Basta ver as propagandas em que há alguma identidade excluída como negros e gordos para vermos que não estão no plano principal da foto, do vídeo e de outras mídias. Toco neste assunto, pois quando vemos um negro, um gordo, um gay, uma lésbica, uma trans e uma

pessoa com deficiência na mídia, logo sentimos – dentro do nosso colonialismo estrutural – que estamos mudando, que há uma melhora, porém, deve-se notar qual a posição que ocupam essas pessoas para que não entremos na narrativa de superação de paradigmas, o que não acontece, como continua Hall:

Não quero sugerir, e obvio, que podemos contrapor a eterna história de nossa própria marginalização uma sensação confortável de vitórias alcançadas — estou cansado dessas duas grandes contranarrativas. Permanecer dentro delas e cair na armadilha da eterna divisão ou/ou, ou vitória total ou total cooptação, o que quase nunca acontece na política cultural, mas com o que os críticos culturais se reconfortam. (HALL, 2006, p. 338).

A representatividade das identidades como fator político e social acontece quando há reconhecimento natural do ser, ou seja, das identidades que optamos nas diversas ocasiões da vida. Quando a sexualidade, o corpo, a pele, a etnia, o gênero são vistos com naturalidade e não como um elemento exótico há, de fato, mudança na percepção da sociedade. Isso se reflete inclusive na linguagem quando se pode falar abertamente sobre o assunto sem medo de ser despedido do trabalho, de ser motivo de piadas ou até mesmo de ser silenciado. Tenho visto em algumas salas de aula um movimento que me dá esperanças sobre a representatividade, como quando um aluno me perguntou se eu tinha conseguido um namorado na minha viagem à Espanha. Quando eu disse que não, os alunos falaram que era uma pena. Essa cena, para mim, foi a maior mostra de que minha identidade é livre para ser exercida naquele ambiente e que não preciso me preocupar. Só quem já teve medo de ser quem é, sabe o quanto assumir a própria identidade marginalizada é essencial para viver e reconhecer ao outro com acolhimento ou reconhecimento independente da identidade é um presente sem preço.

Outro ponto importante é a relação entre identidades e a performatividade. Uma das teóricas que mais vem escrevendo sobre este conceito, como apontado é a filósofa Judith Butler.³⁴ Inicialmente é necessário pontuar que Butler entende que o gênero não é uma classificação biológica, não é uma essência, não é algo cultural, ou natural. Ela evita qualquer tipo de conceito, pois estaria entrando em novas normatização. Para ela, o gênero é uma performatividade, ou seja, uma forma de viver em um determinado momento da vida de forma fluída. Assim, gênero está associado a fluidez, algo que pode ser criado e recriado da melhor

³⁴ Não pretendo me aprofundar nas teorias de gênero, performance e performatividade em Butler. Para este trabalho apresento algumas impressões iniciais que me auxiliam na análise do corpus principalmente na questão dos atos performativos que textos, imagens e propostas escritas promovem por meio dos exames.

forma que as pessoas entendem. Em sua obra *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade* ³⁵ ela apresenta a concepção de performatividade³⁶:

[...] atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado. (BUTLER, 2003, p. 194).

Compreendo que Butler se refere à performatividade como atos de encenação das nossas identidades, guiadas pelas situações da nossa vida, como uma externalização do ser. Sendo assim, entendo essa externalização como os gestos, o tom da voz, as expressões corporais, o jogo da linguagem, no sentido de escolher o que falar, como falar, esperando ou não a mesma encenação do outro em um espaço tempo. A relação da temporalidade é importante para Butler pois está associada com as ações repetitivas que encenamos como um grande ritual do cotidiano:

[...] a ação do gênero requer uma performance repetida. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Embora existam corpos individuais que encenam essas significações estilizando-se em forma do gênero, essa “ação” é uma ação pública. Essas ações tem dimensões temporais e coletivas [...]. (BUTLER, 2003, p. 200).

As performatividades ocorrem como padrões de repetição. É um jogo de espelhamento dos seres em que eu faço o que o outro faz porque isso é o ideal e o normal, excluindo qualquer manifestação que não atenda a este padrão articulador de colonialidades. Assim, o Outro tem um papel essencial na legitimidade das performatividades pois há endereçamentos e recepção nesta troca e esse percurso é feito por meio da linguagem que classifica performances como

³⁵ Versão da publicação brasileira, mas no original *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity* de 1990.

³⁶ Há uma certa confusão entre os termos performance e performatividade para Butler. Em *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity* os dois termos aparecem simultâneos, no entanto, Sarah Salih em um artigo intitulado *On Judith butler and performativity* diz: Em uma entrevista dada em 1993 ela enfatiza a importância dessa distinção, argumentando que, enquanto performance pressupõe um sujeito preexistente, A performatividade contesta a própria noção de sujeito (GP: 33). (SALIH, 2006, p.56) (Tradução nossa). Esta distinção é importante pois, performance é compreendido como algo fixo, enquanto performatividade é algo fluído, conectando-se ao seu entendimento de gênero. No presente trabalho, opto pelo termo performatividade, visto que a própria autora em suas publicações posteriores foca neste termo.

aceitáveis ou não. Qualquer discurso que julgue ao outro é uma forma de anular uma performatividade e isso impacta de forma direta na construção das subjetividades, pois se não posso ser o que sou, devo se o que o outro deseja que seja. Em sua obra *Excitable Speech: Politics of Performative* (1997), ela inicia a discussão trazendo a importância do papel da linguagem nas legitimidades da performance do outro, como destaca:

Dessa forma, ser endereçado não significa ser meramente reconhecido pelo que já se é, mas ter o próprio termo conferido pelo qual o reconhecimento da existência se torna possível. A pessoa passa a "existir" em virtude dessa dependência fundamental do endereçamento do Outro. A pessoa "existe" não apenas em virtude de ser reconhecida, mas, em um sentido anterior, por ser reconhecível. Os termos que facilitam o reconhecimento são eles próprios convencionais, os efeitos e instrumentos de um ritual social que decide, muitas vezes por meio da exclusão e da violência, as condições linguísticas de sobrevivência. violência, as condições linguísticas dos sujeitos sobreviventes.³⁷. (BUTLER, 1997, p. 6 – Tradução nossa).

A dependência fundamental do reconhecimento do Outro é tão presente na nossa vida que por vezes mudamos toda as nossas ideias, discursos e comportamentos para se obter o aval do Outro nas nossas ações. Assim, a linguagem por meio do discurso tem o poder de decidir qual performatividade podemos ou devemos ter, por isso é tão potente. Como exemplo, volto a minha própria experiência: Tive uma performatividade como homem hétero por anos da minha vida por ter sido imposto a mim, por meio dos discursos de ódio e religiosos, que a homossexualidade era condenável. Todas as pessoas ao meu redor tinham certeza da minha sexualidade, menos eu. As repetições de discursos – ou apagamentos e silenciamentos - que diminuem existências são as responsáveis por instaurar todos os discursos de violência e morte e o mais grave é que não tarda para que estas violências saiam do campo verbal e se materializem no físico.

Há também a questão em delimitar as performatividades por meio dos discursos. Quando se quer controlar comportamentos, basta impor a reprovação na possibilidade, como quando nossas mães nos avisam antes de sair como devemos nos comportar, falar, agir. Indo mais além, a própria constituição das avaliações como as conhecemos é uma delimitação de performances. Nos exames de proficiência, por exemplo é visível como as pessoas performam determinadas identidades seja por não saber o posicionamento do Outro que está avaliando, seja

³⁷ “Thus, to be addressed is not merely to be recognized for what one already is, but to have the very term conferred by which the recognition of existence becomes possible. One comes to “exist” by virtue of this fundamental dependency on the address of the Other. One “exists” not only by virtue of being recognized, but, in a prior sense, by being recognizable. The terms that facilitate recognition are themselves conventional, the effects and instruments of a social ritual that decide, often through exclusion and violence, the linguistic conditions of survivable subjects”. (BUTLER, 1997, p. 6)

por não haver nenhuma possibilidade de performar na linguagem outro papel que não seja o exigido pelo exame, por meio das propostas que apresenta. Sendo assim, as avaliações partem de uma performatividade já pré estabelecida por seus articuladores, o que indica seus posicionamentos.

Em síntese, procurei traçar algumas perspectivas sobre identidades e performatividade com base nos autores que sentiram em suas próprias subjetividades o peso de serem e performarem de acordo com as suas necessidades. Embora o assunto seja complexo e inesgotável, para o presente trabalho as identidades plurais e suas performatividades devem ser vistas como pertencentes a qualquer grupo social, sem a roupagem da marginalidade ou subalternidade.

Para os exames de espanhol como língua estrangeira, observo quais as identidades materializadas em pessoas, espaços sociais e temas são evidentes e quais suas possíveis performatividades dentro da produção linguística que como vimos, configura um eixo central no reconhecimento das existências. Assim, na próxima seção, apresento, por meio da análise do discurso, como a linguagem articula ideologias, posicionamentos e silenciamentos por meio do verbal e do visual.

5. A LINGUAGEM NO DISCURSO VERBO - VISUAL

A linguagem no discurso textual, como visto até aqui, é um importante fator a ser analisado pois ela é articuladora de ideologias que possibilita existências. Vemos isso no atual cenário brasileiro, em que pessoas acreditam em determinadas informações a partir de uma ideologia internalizada e performam de acordo com suas concepções. Assim, podemos pensar como os gêneros discursivos e textuais funcionam como articuladores de posicionamentos, principalmente em um ambiente avaliativo, pois levam os examinandos, por meio da leitura e consequentemente das tarefas, a realizarem produções na língua estrangeira que são guiadas pelos assuntos abordados.

Nesta perspectiva, as produções e interpretações dos alunos serão guiadas ou gerenciadas por estes gêneros e seus assuntos. Parto da ideia de que toda escolha é ideologicamente guiada. Tal afirmação encontra escopo, no conceito apresentado por Voloshinov, membro do círculo de Bakhtin que estudava as questões linguísticas apontando que ideologia “[...] são todas as reflexões e interpretações da realidade social e natural presentes no cérebro do homem e se manifesta por meio de palavras [...] ou outras formas dos signos linguísticos.”³⁸. Tal definição não é a única dentro do círculo, havendo uma ampla discussão sobre o assunto e suas aplicações nos estudos da linguagem.

Dentre todas as proposituras contidas em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) trago o conceito de que o ser se reflete no signo, ou seja, é na palavra e consequentemente na linguagem e no discurso que se nota a materialidade do ser que enuncia: “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classe.” (Bakhtin, 1997, p.31).

Os signos ideológicos – ou ideologia – estará inserido em dois movimentos: de um lado àqueles que se reconhecem nela e, consequentemente a tornam base para sua produção discursiva e de outro àqueles que a rejeitam apresentando outros signos ideológicos. Para exemplificar tal conceito, Voloshinov observa o movimento de reconhecimento e rejeição do signo ideológico por meio das classes sociais e a expressão de seus interesses. Esta noção se mostra atemporal quando se observa os inúmeros grupos sociais e seus movimentos por reconhecimentos, pois um grupo que apresenta o mesmo interesse sobre um assunto, ao

³⁸ ‘Por ideología entendemos todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que tienen lugar en el cerebro del hombre y se expresan por medio de palabras [...] u otras formas sígnicas.’ (PONZIO, 1998, p. 107)

reconhecerem seus pares criam o *l*ocus enunciativo, ou seja, uma rede de discursos que alcançam grupos com as mesmas vivências ou necessidades. Pessoas que não se encaixam na perspectiva da branquitude *h*etero normativa não deficiente estão, a todo momento, resistindo ao *l*ocus enunciativos da ideologia da “normalidade” que exclui, violenta e mata.

Esta dissertação é uma tentativa em criar este *l*ocus de resistência, pois busca revelar pilares coloniais dentro de avaliações de língua estrangeira legitimados por documentos oficiais de avaliação que, por sua vez, sob a perspectiva da neutralidade, mantém padrões de produção linguística que não dialogam com a complexidade de seu uso na sociedade.

Cabe ressaltar que para os pensadores do *C*írculo, não há neutralidade no discurso, pelo contrário, quanto maior o engajamento das pessoas na defesa de determinados interesses sociais, maior a possibilidade do discurso converter-se em *l*ocus enunciativo e, conseqüentemente, em prática social. É de vital importância este posicionamento do *C*írculo pois nos permite desconfiarmos da neutralidade como elemento “norteador” da verdade. Aqui me refiro ao termo norteador como sinônimo de manipulador da verdade. As epistemes do norte, mesmo nos tempos atuais, utilizam de metodologias de pesquisa que, por vezes, não consideram as vivências do investigador como elemento essencial da *pr*áxis investigativa.

Como exemplo, trago uma vivência sobre o tema. Durante meu processo de capacitação em uma universidade da Espanha, financiado pelo programa Capes Print, tive a oportunidade, entre outras atividades, de apresentar minha pesquisa aos alunos do programa de Pós graduação em Linguística Aplicada. As críticas no geral estavam direcionadas ao meu questionamento sobre o possível motivo dos exames analisados não trazerem temas relacionados aos problemas sociais que eram visíveis em qualquer sociedade de fala hispânica. Citei a questão do desemprego, das inúmeras pessoas em situação de rua, a questão do preconceito, da misoginia e da imigração. De acordo com eles, os exames avaliam a língua e não a questão social. Que os exames apresentavam um caráter avaliativo objetivo, excluindo qualquer marca de subjetividade para um resultado mais fidedigno. Ao contra-argumentar que os exames avaliavam a língua nas interações sociais e qualquer pessoa que andasse na rua se depararia com esta situação. Retomaram dizendo que a avaliação deve ser sempre objetiva. A pesquisa anterior apresentada, por uma docente da Espanha, que pesquisou sobre os tipos de reação dos alunos às imagens apresentadas nos óculos de realidade virtual na sala de aula foi aplaudida sem nenhum questionamento.

A neutralidade pode ser vista como um elemento que justifica silenciamentos, uma vez que mantém uma estrutura que evita críticas, embates e qualquer outro assunto que dê margens para possíveis discussões. Dessa forma, qualquer escolha é um posicionamento subjetivo por mais

que haja estruturas objetivas de análise e de elaboração. Destarte, toda a concepção de uma avaliação - desde a seleção dos textos, das propostas até as imagens que as compõe passam pelo viés ideológico da equipe que as elaboram e, portanto, não configuram escolhas neutras. Há um motivo para que determinado texto, ou determinada imagem estejam presentes na prova. A questão que pretendo compreender é o que esta materialidade revela. Um questionamento se torna necessário quando procuramos observar as questões do signo ideológico e as estruturas que são encarregadas de uma possível semântica de neutralidade: onde estes elementos se revelam e como se materializam?

Para responder a esta pergunta, é necessário debruçar-se sobre os gêneros do discurso, que, como salienta Bakhtin (2003) são as formas estáveis e particulares em que produzimos nossos enunciados formando a construção de um todo. Essas formas estáveis de produção de enunciados que se materializam em textos orais e escritos produzido por todo ser humano não configura como uma atividade finalizada, como se fosse um livro, um produto acabado, pelo contrário, é na pluralidade de significados que estes enunciados constroem que definem a noção de gênero para o círculo. No entanto, o que quero chamar atenção não é para a noção de gênero, mas para o que o círculo chamou de tema ou unidade temática. Para observar aspectos (de)coloniais que configuram ideologias de silenciamentos de identidades e hierarquização dos seres é necessário observar o tema presente dentro dos gêneros discursivos. Assim, na primeira parte desta seção, me debruço sobre a questão temática dentro dos gêneros textuais. Em um segundo momento observo como as imagens exercem um papel importante na materialização do que são pessoas, espaços e situações. Com isso, pretendo compreender como as ideologias (de)coloniais se revelam nos gêneros discursivos presentes nas avaliações de ELE.

5.1 Tecendo questões de linguagem e ideologia nos gêneros textuais

Como abordado na seção anterior, parto da noção que a linguagem funciona como um caleidoscópio, com inúmeras possibilidades de ser, sentir, viver, etc. Essas variadas formas se materializam em enunciados que são transmitidos por meio da linguagem. Eixo central de qualquer interação humana segundo Bakhtin. O círculo trouxe inúmeras contribuições para o campo dos estudos da linguagem, realizando uma pesquisa de natureza decolonial por pensarem em vertente diferentes das epistemes da Europa na época. Saussure e outros estudiosos da linguagem estudavam a língua na sua materialidade sistêmica, Bakhtin pensava nas questões dialógicas dos enunciados. Na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008), na discussão

O Discurso Dostoievskiano, Bakhtín afirma que é no campo do discurso seu real objeto de estudos:

[...] temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. (BAKHTIN, 2008, p. 181).

O discurso é a manifestação da integridade da linguagem, pois é por meio dele que os falantes expressam suas consciências e posicionamentos em relação ao mundo. Quando trabalhamos aspectos decoloniais na linguagem estamos observando os elementos discursivos que evidenciam posicionamentos de natureza colonial ou qualquer fragmento que diminua existências. Será na produção de enunciados que se formarão os discursos e consequentemente sus posicionamentos ideológicos. Os movimentos de resistência, como os discursos ecofeministas, os LGBTQIAP+, bem como todo e qualquer um que traga perspectivas de afirmação aos dissidentes, são um extraordinário exemplo de que os enunciados são reveladores de mudança social e consequentemente uma formação discursiva que venha tanto para dar vida, como fomentar a morte, como percebemos nos discursos de ódio, racismo, misoginia e tantos outros que matam. Partindo deste ponto, nota-se um outro aspecto importante para os estudos bakhtinianos sobre o discurso: que os signos linguísticos não apresentam um significado fixo, eles são mutáveis de significação dependendo do lugar, do contexto, da época e dos falantes:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (BAKHTÍN/VOLOSHINOV, 1997, p. 77).

Mais do que no contexto, a palavra é moldada também pelo lugar de fala das pessoas e pelo lócus enunciativo que se formam. O termo *viado* serve como um bom exemplo. É normalizado entre pessoas do meio LGBTQIAP+ chamarem um homem gay de *viado*. O lugar de fala reconhece como afeto o termo vindo de uma pessoa da mesma comunidade ou até mesmo por pessoas hétero, como amigos e parentes, desde que não seja falado com intuição depreciativa. No mundo hétero, um homem chamar outro homem de *viado* só é permitido

quando se estabelece amizade, pois entre homens hétero cisgênero a depreciação ao tratar ao outro pode ser marca de afetividade. Nas situações envolvendo esportes também é comum o emprego do termo como forma de cumprimento. No entanto, não sendo nestas situações o emprego do termo é altamente ofensivo. Vale dizer, portanto, que as palavras não possuem significados por si.

O que determinará seu sentido será o contexto em que são usadas e os sentidos ideológicos que ela ativa dentro da enunciação, como salientam Bakhtin/Voloshinov ao afirmar que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin/Voloshinov, 1997, p.70).

Se as palavras despertam ressonâncias ideológicas significa que há interlocutores que compartilham ou rejeitam tais ressonâncias. Dessa forma, todo diálogo é uma resposta a um enunciado feito por outro interlocutor, gerando um círculo de respostas a enunciados anteriores que podem ser destinados a uma pessoa, a um texto – pensando nas avaliações de forma geral – e até a outros enunciados. O ponto principal neste entendimento é o papel social que o outro exerce na perspectiva dialógica da dinâmica da produção enunciativa. Nesta interação dos discursos produzidos por enunciados, nota-se a formação de novas perspectivas identitárias do falante que ao entrar em contato com ideias, princípios, posicionamentos ditos pelo outro, reconfigura seu próprio discurso, mantendo ou não o mesmo posicionamento.

Assim sendo, a preservação da alteridade quanto sua constante construção, foi nomeado por Bakhtin como dialogismo que consiste “em uma abordagem de “não finalização” e do “vir-a-ser”, configurando um princípio da “inconclusividade”, da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade” (DI FANTI, 2003). Os enunciados produzidos na relação com o outro nem sempre configura como uma resposta afirmativa ou negativa ao que foi dito, pode ser também o surgimento de novos tipos de enunciados, algo que será construído adiante, por isso não há enunciado neutro nem interlocutor passivo na relação dialógica. Todo discurso produzido por alguém e para alguém, mesmo sendo por textos e imagens, exige uma ação e consequentemente uma troca.

Na perspectiva dialógica, os efeitos de sentido não provêm unicamente do indivíduo, provém a partir da presença do outro por meio das instituições históricas sociais, de forma dinâmica e contributiva, construindo um cenário em que ambas partes se ressignificam na interação verbal. Se pensarmos que o “eu” que fala usa os elementos do outro que falou, entendemos que textos escritos trazem, refletem e recriam sentidos que serão usados de inúmeras formas pelos leitores. Assim, por meio da atividade verbal ou verbo- visual, seja por

meio de textos escritos, da fala, ou da imagem podemos localizar o que se fala, para quem se fala e o objetivo do que se deseja comunicar, além da capacidade de construir outros significados não esperados pelos locutores. Com isso, nos estudos do Círculo, percebe-se que a relação dialógica nunca é um produto final, pois a possibilidade em dialogar com outros discursos é recorrente, fato que gera novos enunciados e contextos na interação.

Importante salientar que o contexto em que os enunciados são produzidos determinam o seu grau de estabilidade, ou seja, uma conversa informal entre amigos apresentará enunciados com léxicos e estruturas gramaticais menos monitoradas que na defesa desta dissertação, por exemplo. Durante a apresentação deste trabalho, os enunciados produzidos na relação dialógica entre mim e as professoras que estarão na banca terão características linguísticas que se adequarão ao momento. No entanto, após a defesa, essa mesma interação com as mesmas professoras apresentará outros tipos de enunciados.

É a partir desta plasticidade estável dos enunciados que Bakhtin conceitua o que é gêneros discursivos, ou seja, enunciados relativamente estáveis usados em contextos sociais. Portanto, o domínio das regras gramaticais não é fator decisivo para o efetivo uso da linguagem que depende de outras esferas para a concretude do gênero do discurso, como se nota quando Bakhtin afirma:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 279).

Dessa forma, produzir enunciados de acordo com o lugar social em que os falantes se encontram e, a partir deste ponto, utilizar a gramática e o repertório lexical configurará um maior alcance da linguagem. Em relação à língua estrangeira, observa-se que muitas vezes a prática discursiva está muito mais focada no domínio da gramática e dos vocabulários ainda ensinados por eixos temáticos. Como professor, não vejo que esta forma de conduzir a língua seja um problema, afinal de contas a materialidade sistêmica da língua é um fator crucial na produção discursiva, o que observo é a desconexão destes manuais didáticos e das avaliações de proficiência com outros usos sociais da língua que vão além daqueles abordados. Como

iniciar uma conversa em aplicativos de relacionamento, por exemplo? Ou saber impor limites para ações desconfortáveis que partem do outro na interação verbal? Como falante de espanhol como língua estrangeira estes temas não foram abordados durante minha trajetória como falante. Trazer todas as possíveis interações da língua é uma atividade complexa, mas pensar em contextos em que as produções dos enunciados em língua estrangeira sejam mais focadas em situações mais próximas da realidade, pode ser um ponto de partida, utilizando textos, áudios, imagens com uma perspectiva que não seja tão desvinculada da vida social da maioria das pessoas como aparecem muitas vezes nos livros.

É na produção dos gêneros discursivos, na interação com o outro que percebemos os lugares de fala e os lócus enunciativos que se formam e, conseqüentemente, todas as ideologias presentes que revelam todas as marcas das colonialidade do ser, do saber, do sentir, do poder e de tantas outras que legitimam comportamentos, sentimentos, pensamentos na sociedade que vivemos. O sistema de ensino de qualquer área do conhecimento, em especial das humanidades, passa por um momento delicado para reverter este cenário.

Cada vez mais a normatividade, por meio dos discursos da neutralidade, tem impedido de trabalhar questões que levem ao pensamento crítico e a mudança de posicionamentos. No entanto, é necessário apontar que o giro decolonial³⁹ está ocorrendo, de forma discreta, nas instituições de ensino, por meio dos discursos de resistência e de afrontamento de alunas, alunos e alunes que entendem a pluralidade das formas de ser, viver, sentir, pensar e se relacionar. É nas rachaduras do sistema colonial que nascem as ferramentas para o combate da colonialidade, trazendo o esperançar. É nesta troca com o outro que inúmeras possibilidades e expectativas surgem e se mantêm. Por isso o papel do outro na relação dialógica é essencial.

Bakhtin (2010) afirma que as palavras do outro, quando introduzidas na nossa fala, são impreterivelmente envolvidas por algo novo do que compreendemos e avaliamos sobre o assunto, ou seja, tornam-se “bivocais”. Sintetizando, é quando o discurso do outro é utilizado no discurso do enunciatador da mensagem, atribuindo e reconceituando valores, significados, ideologias, outros posicionamentos e até resistência. Há, neste movimento, o encontro de duas vozes, a que foi citada e a que passa a ser citada. Trazendo este conceito para a relação entre o exame e o candidato à proficiência, percebemos que este outro pode ser o texto ou até mesmo

³⁹ Termo utilizado inicialmente por Maldonado Torres, em 2005, durante um encontro em Berkeley – Estados Unidos em que o grupo Modernidade e Colonialidade se encontrou com filósofas e filósofos caribenhos para discutir sobre a decolonialidade. Este termo significa a resistência epistemológica a qualquer lógica de matriz colonial. No Brasil, durante congressos da área já ouvi o termo Gira decolonial, fazendo uma associação ao movimento de gira realizado em cerimônias de religiões de matriz africana, que por si, constituem resistências ao fundamentalismo religioso no Brasil.

a imagem que informa – nesta relação de troca, o falante da língua alvo nos exames se adequará ao gênero do discurso proposto:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Nas interações de língua estrangeira é necessário construir enunciados que alcancem o outro na interação. A materialidade do gênero discursivo, estás nesta relação ao que está sendo proposto pelo falante para o seu interlocutor. Quando pensamos na interação em língua estrangeira, observa-se que este movimento linguístico-discursivo pode ser um desafio dependendo do nível, pois produzir determinados gêneros do discurso levando em conta o tema pretendido, como nas propostas das provas de proficiência pode não fazer sentido na língua e nas interações orais e escritas do falante estrangeiro, como por exemplo propor uma viagem de aniversário para um familiar, ou escrever uma carta para uma escola falando sobre os benefícios da música⁴⁰.

Isso nos leva a pensar que muitos dos assuntos presentes nas provas e nas tarefas de escrita levam o examinando a produzir determinados gêneros discursivos que se adequem a necessidade social que o exame julga ser necessária. Bakhtin salienta que os gêneros do discurso produzidos dependem da natureza da comunicação, assim, se o diálogo ocorre nas diferentes áreas da vida cotidiana, então pertencem aos gêneros primários, caracterizados como interações discursivas imediatas, porém, se o diálogo acontece por meio das interações institucionalizadas, como as produções elaboradas, então pertencem aos gêneros secundários como explica:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2010, p. 263).

⁴⁰ Estas propostas estiveram presentes nas últimas avaliações do DELE, nas atividades de expressão oral e nas atividades de produção escrita. Tais informações partem da minha experiência como examinador do DELE, não estão nos exames analisados no presente trabalho.

Dessa forma, é importante salientar que nos exames oficiais como o DELE, CELU e SIELE, a produção de gêneros discursivos na prova de compreensão leitora são complexos levando à construção de habilidades que serão utilizadas na sociedade em ambientes relacionados com a esfera profissional. Já na prova de habilidade oral, mesmo tendo um texto de base, a produção discursiva, por se dar do ato da interação, é pertencente ao gênero primário, por estar na interação imediata. Vale ressaltar uma vez que todo enunciado produzido, seja nos gêneros secundários ou primários, constitui um lócus enunciativo e um lugar de fala que acaba se adequando a demanda exigida na língua estrangeira. Todo falante produzirá na língua a sua cosmovisão de mundo, independente da língua falada e, inclusive, a nova perspectiva como salienta Bakhtin (2010):

O falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta a concepção dominante. Em realidade, a questão é bem mais complexa. Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo do objeto e do sentido. (BAKHTIN, 2010, p. 296).

Os enunciados configuram como um sistema que vai além do sistema linguístico. É a materialidade dos lugares, das pessoas, das vivências, das crenças que são utilizados como repertórios na hora da comunicação. Além destes elementos que são basais na aquisição de língua materna e estrangeira, Voloshinov ainda aponta um outro elemento importante no uso dos enunciados: o tema. Para a linguística do círculo, pode-se entender como tema o sentido universal do enunciado que para o círculo tanto texto como a fala são enunciados. De forma pontual, entendo tema como se recuperássemos o sentido total de determinados enunciados como aponta Voloshinov em *Marxismo e filosofia da linguagem*:

O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu tema. O tema deve ser único, caso contrário não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em sua essência, o tema deste é individual e irrepetível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado. (VOLOSHINOV, 1997, p. 227, 228).

A discussão sobre a questão do tema, ou unidade temática – como também é denominado – é extensa e está presente em quase todas as obras do Círculo. O tema deve ser único, mas os significados podem variar de acordo com o tempo, os espaços que os temas circulam e sua percepção social. Shoffer (2009), exemplifica o tema usando as cartas de amor. Segundo a autora, os temas nas cartas de amor são as relações amorosas, ou seja, o sentido

global dos enunciados produzidos nesta esfera, no entanto, cada carta pode trazer um assunto específico. Trazer este exemplo para pensar sobre tema é um exercício efetivo para compreendermos o tema. Desde os enunciados produzidos nas cantigas de amor na época do trovadorismo até os produzidos nas mensagens em aplicativo de relacionamento versam sobre a possibilidade do amor, no entanto, as formas como os enunciados se articulam mudaram efetivamente.

Pensando sobre as estruturas coloniais na linguagem, penso que a produção de discursos que subalternizam existências seja mais uma ferramenta em manter as colonialidade em nossas vivências. Sobre isso, retomo a questão do tema para as provas de proficiência, pois a coletânea de textos e de imagens presentes configuram sentidos que revelam em que situações a língua, a partir destes exames, devam ser avaliadas. Essa percepção tem me acompanhado desde que era um estudante de proficiência de ELE. Nos livros preparatórios que eram formados por provas dos anos anteriores, os assuntos eram variados, no entanto, os ambientes, as situações de interação nas habilidades de expressão oral, como os gêneros textuais requisitados nas habilidades escritas mantinham um foco para interações em um âmbito mais formal da língua, ou seja, em ambientes que variavam entre trabalho e universidade.

Nesta percepção, a ideologia está relacionada como uma língua usada para servir ao mercado de trabalho destinado a empresas e centros de ensino. Como dito anteriormente, ideologia para o círculo são as interpretações da realidade social que se manifestam por meio de palavras materializadas em discursos orais ou escritos. Assim sendo, a ideologia que podemos compreender desta realidade social é que somente pessoas que consigam usar a língua nestes ambientes de um nível básico ao avançado é que obterão aprovação no exame.

Pode parecer um tanto como teoria da conspiração, mas e se pensarmos nas pessoas estrangeiras em situação de imigração no país, que precisam de provas de proficiência para conseguirem trabalho? Muitos destes gêneros discursivos e textuais presentes nas provas requerem um acesso a cursos preparatórios que não são acessíveis a estas pessoas. Outro ponto para pensar é que mesmo os imigrantes que conseguem estudar, dependendo do nível, terão muito mais dificuldades em conseguir dominar certas performatividades na língua como o domínio do objeto direto e indireto na mesma frase, ou situações que necessitem do uso passado do subjuntivo.

Estas estruturas que aparecem em exames como o DELE e o SIELE, por exemplo, são mais complexas e necessitam de mais tempo para seu domínio, que não impede que o falante estrangeiro fale, mas pode ser uma dificuldade quando pedido um uso sistemático em avaliação. A questão da produção de determinados gêneros textuais como carta e artigo, também

configuram como barreiras para comprovar a proficiência de pessoas nesta situação já que são gêneros complexos mesmo para falantes da língua em formação escolar.⁴¹

Pensando em todos estes aspectos, nota-se que as escolhas em produzir determinados gêneros discursivos, em ler e interpretar determinados gêneros textuais e estar em contato com determinadas imagens são movimentos ideológicos pensados para a formação de falantes e identidades linguísticas que atendam as principais necessidades de um eixo da sociedade. É por meio da linguagem e de suas manifestações minuciosas e implícitas que busco ver como as provas de proficiência articulam saberes e conhecimentos.

Como visto, partindo da palavra, formando enunciados e construindo discursos é possível perceber desde ideologias até silenciamentos, porém antes da linguagem se revelar em palavras, ela se manifestou em imagens que foram pintadas nas cavernas como forma de comunicação. De modo análogo, no presente trabalho, as linguagens verbo-visuais contidas nas provas de proficiência nos levam a refletir sobre quais funções exercem. Na próxima subseção aponto como as imagens também configuram objetos de análise partindo das contribuições do círculo de Bakhtin.

5.2 A linguagem além das palavras: a imagem como discurso

Pensando em como poderia iniciar o tema das ideologias e discursos provindos das imagens, entre algumas opções me veio a seguinte frase: “uma imagem vale mais que mil palavras”. Esta afirmação em tom de ditado popular tem muito sentido quando pensamos na importância que damos no valor simbólico que as imagens exercem na nossa vida. Além de serem uma forma de comunicação, os sentidos despertados por ela ativam inúmeras sensações, memórias, viagens ao passado, ao futuro e fuga do presente. Pergunto a você, que está lendo essa dissertação, que imagem de comercial te marcou na infância? Qual a imagem que ficou eternizada dos seus entes queridos? Fazemos o mesmo percurso de reviver momentos com outras percepções como o olfato e com o paladar.

⁴¹ A Universidad de Nebrija criou um exame de proficiência que certificava imigrantes na Espanha a um nível A2. Com o objetivo em proporcionar certa autonomia linguística para que estas pessoas pudessem se comunicar nos níveis de trabalho básico e assim conseguir empregos, o D. LETRA – Diploma de lengua española para trabajadores inmigrantes foi um êxito, configurando umas das principais vias de acesso para gerar empregos a este público. O exame surgiu com a necessidade em oferecer alternativas a estas pessoas que não fosse o DELE, por conta do difícil acesso e aprovação, por apresentar tarefas que estes imigrantes, mesmo trabalhando com atendimento ao público, não conseguiam desenvolver. Projeto de perspectiva decolonial que esteve em vigor até 2016, ano em que as verbas destinadas ao preparo e implantação das provas foi cortada devido a novas prerrogativas que determinaram o DELE e o SIELE como os únicos diplomas válidos para atividade laboral em território espanhol. Para mais detalhes do funcionamento deste projeto: <http://www.diplomalettra.com/>

Na era das linguagens multimodais as imagens exigem um papel importante na aquisição e internalização de conteúdo. Somos seres imagéticos e por isso o estudo sobre esta categoria é tão importante para qualquer área, pois ela comunica, sintetiza, ressignifica e dá o tom do discurso desejado.

Como salientado nas seções anteriores, em que afirmo que toda escolha é ideológica e conduzida de maneira consciente para um fim, a escolha das imagens segue o mesmo posicionamento. Escolhemos fotos, ilustrações, desenhos, figuras, cores por meio do que consideramos mais adequado para comunicar. A cultura visual é um mundo interessante em se explorar pois nos mostra a quem se está comunicando principalmente. Olhamos para os dias mais atuais. É visível o quanto os anúncios publicitários de cosméticos e roupas por exemplo, para atender outros públicos, estão inserindo pessoas de diferentes belezas e corpos. Não é à toa esta escolha é muito bem analisada pois só compramos onde, de alguma forma, reconhecemos a nós também. Fanon (2008) quando nos diz que somos quem somos a partir do reconhecimento do outro, provavelmente não pensava na questão das escolhas de imagem do mundo publicitário, mas faz sentido.

Trazendo a discussão do tema para o presente trabalho, todos os exames trabalham com imagens, principalmente na prova de expressão oral, em que o examinando deve, com base na imagem disponibilizada, descrever o que vê. Dependendo o nível, essa proposta é vinculada com narrar alguma experiência, criar um diálogo. Se os exames trazem em si imagens de espaços sociais e de agentes sociais, significa então que esta escolha também é um elemento que merece atenção, com objetivo de compreender o que elas revelam, pois foram escolhidas para descrição de atividades e, por si, também comunicam.

Assim sendo, as imagens podem ser compreendidas como discursos e, portanto, formadores de posicionamentos e ideologias. Bakhtin como filósofo e pensador da linguagem entende que as manifestações linguísticas vão para além do sistema material da língua. As significações que os discursos podem trazer na interação com o outro provêm de fatores extralinguísticos como gestos, entonação e outros referências que podem ser utilizadas na relação dialógica.

A imagem também constitui um elemento pulsante quando pensamos em ideologias e formação discursiva. Somos influenciados pelos estímulos visuais a todo momento. Inúmeras propagandas foram usadas para catequizar comportamentos, formas de viver, agir, pensar. Atualmente este poder que exerce a imagem está mais presente nas redes sociais. É necessário dar voz as nossas interpretações sobre as imagens com base nos lugares de fala que pertencemos.

Pensando na importância das manifestações verbo visuais, a linguista e pesquisadora do Círculo de Bakhtin Beth Brait revela que “A constatação de que o pensamento bakhtiniano pode contribuir para análise de discursos verbo-visuais vem sendo objeto de projetos cujos resultados podem ser avaliados em várias publicações.” (MENDES, 2013, P. 38). A autora escreveu diversos trabalhos evidenciando a importância em se pensar os discursos verbo-visuais (Brait, 2008b, 2009a, 2010, 2011) e as contribuições que podemos traçar a parte da palavra não materializada em verbos e sim em imagens que assumem protagonismo em manter ou mudar discursos.

Sobre isso, noto que comportamentos machistas, misóginos, racistas e fóbicos usam da divulgação das imagens para reproduzir seus discursos. A gordofobia é o exemplo mais básico que temos. Se você que está lendo este texto pensou em roupas que são vestidas em modelos sempre magras e esguias, parabéns, você acertou uma estratégia. Há inúmeros discursos provindos de imagens que associam a qualidade de vida ao peso corporal. Quem nunca comprou um rótulo escrito light, ou diet, pensando que estaria sendo feliz comendo o que quer mais sem tantas calorias que atire o primeiro chocolate.

A indústria de alimentos constantemente associa à gordura o papel de vilã nos produtos e consequentemente, associamos à gordura corporal às doenças, no entanto, nenhuma empresa fala do açúcar, dos produtos de origem animal que são prejudiciais à saúde. Basta olharmos para as imagens com o intuito de confirmar que esta percepção de que o corpo gordo foi sendo modificado no percorrer da história.

Segundo Lemos (2015) desde a antiguidade, passando pelo renascimento e pelo barroco, há quadros e esculturas em que os corpos gordos configuravam como um padrão de beleza e sensualidade. Com o tempo, o padrão magro, esguio foi tomando cada vez mais força no cenário da padronização dos corpos que ainda segue com força, embora haja campanhas publicitárias e movimentos nas redes sociais que reverterem essa padronização apresentando corpos gordos.

Mais uma vez utilizando de hooks (2013) para justificar o uso de nossas vivências nos trabalhos científicos, exemplifico com minhas trajetórias de que forma a nossa percepção de mundo e corpo está relacionada com o que as ideologias verbo visuais. Eu fui uma pessoa obesa. A partir dos 5 anos eu comecei a engordar. Após um período de emagrecimento em que eliminei 50 quilos sem cirurgia, vi o quanto o olhar e a aceitação do corpo mudam na sociedade. Cheguei a ter indícios de anorexia por conta da compulsão por magreza a ponto de achar um elogio quando falaram que eu estava mais magro que uma pessoa desnutrida. Voltei a ganhar peso, efeito normal no processo, e o enunciado: “nossa, você estava mais magro” ecoa por vezes ao

encontrar as pessoas. Trago esse exemplo, como forma de confirmar o quanto as imagens externas reforçam discursos que agem diretamente na percepção da nossa própria imagem.

Além das imagens em publicidade, nos livros, nas revistas, na televisão constroem um discurso sobre a magreza, da mesma forma, há uma constante afirmação sobre as formas de afeto. Me lembro quando a empresa de perfumaria O Boticário lançou uma propaganda de dia dos namorados com duas mulheres e dois homens. Para quem nunca foi representado nas propagandas, essa ação foi muito significativa.

Infelizmente houve inúmeras reações de ódio, clamando por moral e bons costumes provindos de pessoas que perceberam o seu mundo hétero, cis, branco, normativo, sem deficiência, religioso e frágil sendo ameaçados, pois quando os agentes das colonialidades perdem seu lugar de privilégio a reação é o ódio.

A representatividade por meio dos discursos visuais tem ganhado cada vez mais espaço e trazendo reconhecimento para aqueles que sempre sentiram a diminuição da sua existência na *flor da pele verbal*⁴². Partindo destas vivências, é importante ressaltar que Bakhtin (1997) discorre que o signo também são as representações artísticas, as imagens que as compõe, os signos religiosos e que todos estes elementos trazem ideologias:

No interior do próprio campo dos signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o *caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos*. (BAKHTIN, 1997, p. 93,94).

O signo como materialidade visual também é objeto de estudo para o Círculo, embora não tenha nenhuma referência direta sobre uma metodologia que avalie os enunciados que emanam das imagens e dos símbolos em geral. No texto *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2010) no texto “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma análise filosófica” Bakhtin evidencia a importância da imagem na percepção dos sentidos ao trazer as diferentes formas de um autor expressar a sua obra:

Encontramos o autor (percebemo-lo, entendemo-lo, sentimo-lo) em qualquer obra de arte. Na obra pictórica, por exemplo, sentimos sempre o autor (o

⁴² Expressão neológica usada no intuito de explicar que sentimos na pele os discursos e consequentemente as ideologias que diminuem nossa existência. Da mesma forma que a expressão à flor da pele designa na superfície da pele, usada, normalmente, para expressar sentimentos muito intensos, resolvi acrescentar o termo verbal, pois as palavras provocam diversas reações em nosso corpo.

pintor), mas jamais o vemos do mesmo modo que vemos as imagens que ele representa. Por toda parte, nós o percebemos como princípio ativo da representação (sujeito representador) e não como imagem representada (visível). O mesmo sucede com o autorretrato: o que vemos não é o autor representando-se, mas unicamente a representação do pintor. Estritamente falando, a imagem do autor é *contradictio in adjeto*. A imagem do autor é, na verdade, de um tipo especial, distinta das outras imagens da obra, mas apesar disso é uma imagem, com um autor: o autor que a criou. (BAKHTIN, 2010, p. 336).

Como dito anteriormente e reforçando este posicionamento é que toda imagem representa algo. Utilizando o exemplo da pintura, nota-se que toda produção visual terá seu própria significado por meio de quem as vê. Isso é perceptível ao recordarmos de qualquer foto vista por duas pessoas diferentes em que elementos podem ser vistos da mesma forma e outros podem divergir dependendo da interpretação que cada uma faça. Neste sentido, o belo, o feio, o aceitável, o inaceitável, e legítimo e o ilegítimo sempre terão base na constituição subjetiva de cada um, nos lócus enunciativos, nos lugares de fala, nas vivências e nos sentimentos e em nossas ideologias:

Entretanto, qualquer corpo físico pode ser percebido como a imagem de algo; por exemplo, um único objeto pode encarnar o ciclo e a necessidade da natureza. Essa imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico. O objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade. (BAKHTIN, 1997, p. 91).

A afirmação de que um objeto físico já é um produto ideológico e que é transformado em signo abre uma possibilidade para análise de qualquer objeto visual no campo dos estudos relacionados à linguagem, pois todo signo atua em nós diferentes áreas da nossa construção de vida. Além disso é importante reforçar que as colonialidades reconhecidas nos discursos verbo visuais são muitas vezes vistas apenas pelas pessoas que não são representadas ou que apresentam uma consciência de mundo e privilégios muito bem definida. Ressalto esta questão pois uma interpretação de uma imagem revelando algum fragmento colonial está por vezes fadada a um julgamento de que determinada a imagem não tem nada demais, ou que é fruto da imaginação de quem vê.

Como tratado nos parágrafos acima, nossa percepção visual também passa pelo filtro das nossas vivências, da retomada de consciências e ideologias e também pela interação do olhar do outro. Dessa forma, toda estética terá algum valor atribuído a partir de um lugar externo. É este lugar que fará com que uma imagem tenha significados distintos. Este movimento, em considerar um valor a partir do olhar externo do outro, é conhecido como

exotopia, termo presente na obra *Estética e criação verbal* (2010) e que só acontece por meio do excedente de visão, ou seja, este olhar do outro partindo de um tempo, de um espaço e de valores diferentes:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem. Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim. (BAKHTIN, 1997, p. 43).

Neste excerto encontro a justificativa para utilizar os estudos bakhtinianos na compreensão dos significados que emergem das imagens e ilustrações apresentadas na prova de compreensão e expressão oral partindo do meu olhar como professor, como falante da língua estrangeira e como aprendiz nos estudos sobre (de)colonialidades. Ao colocar-me neste lugar e externalizar a minha visão sobre os signos visuais disponíveis no corpus, apresento possibilidades de compreensão tornando-me também autor do que estou vendo.

Essa interpretação, partindo da minha existência, será guiada não apenas no que vejo, mas no que poderia haver. Por ser professor e ter meu olhar condicionado para atividades de produção crítica e na representatividade plural, observo os lugares, as pessoas e as atividades envolvidas nas avaliações. Estes elementos serão suleadores para compreender quais ideologias e discursos emergem destas imagens.

A vista disso, os elementos que revelam pessoas, classes sociais e de trabalho, mostram que tipo de sociedade é evidenciada com base no meu olhar para outro, pois como ressalta Bakhtin (1997) “meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim.”

Dessa forma, é importante apontar qualquer leitura ou interpretação não é absoluta, pelo contrário, é um convite para que outras caminhos possam ser trilhados e vistos, uma vez que é partindo da leitura subjetiva de cada pessoa sobre os mais variados temas que se forma a

pluralidade e dentro destas diferenças sempre haverá leituras que se aproximam. O ser humano é coletivo, esta é uma das principais razões para que nossa espécie tenha sobrevivido, e coletivo não significa ser igual e sim estar junto, mesmo nas divergências. O ponto chave é ter a consciência que o diferente não significa estar errado, é apenas uma outra leitura, que traz outras vivências para a formação de uma opinião. Esta leitura que faço dos exames de proficiência é um convite para àqueles que se interessam pelo tema. Para os posicionamentos favoráveis aos meus, cabe o acolhimento, para os desfavoráveis cabe o diálogo e a abertura de novas possibilidades.

6 ANÁLISE DOS EXAMES ELE – PERSPETIVAS DECOLONIAIS

Os presentes apontamentos sobre os exames de proficiência de espanhol como língua estrangeira – DELE, SIELE, CELU, traz perspectivas advindas das teorias que me guiaram até aqui. Partindo da linguagem como articulador de aspectos (de)coloniais, observo como as tarefas do exame conduzem o falante estrangeiro à determinados discursos, espaços sociais, formas de viver e pensar presentes nos textos e imagens que ilustram as propostas.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que escolhi os modelos de exame nos sites oficiais e, com isso, analiso como estes indicam a percepção de mundo para a comprovação da proficiência. Assim, com o objetivo de desvendar (de)colonialidades nos respectivos exames analiso em casa tarefa: Em 6.1 – a compreensão leitora, em 6.2 – a expressão escrita e em 6.3 - a expressão oral.

Em cada uma das partes, foram analisados: os gêneros do discurso, os lócus enunciativos, e as representações de pessoas, lugares, situações representadas e como deve ser a performatividade de um falante dentro destas bases.

Com o intuito de facilitar a condução das análises, seguiremos a seguinte ordem: primeiramente serão analisadas as tarefas do DELE – Diploma de Español como Lengua Extranjera, depois do CELU – Certificado de Español Lengua y Uso – e finalizaremos com as do SIELE – Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.

6.1 A compreensão leitora: Que mundos revelam os textos?

A compreensão leitora nos exames de proficiência é a prova em que há uma série de textos que normalmente são retirados de jornais, revistas e blogs. O objetivo é verificar se o candidato compreende os assuntos elencados no texto. A compreensão leitora é trabalhada de diferentes formas pelos exames. O DELE e o SIELE avaliam esta habilidade com testes objetivos em que há 3 alternativas para cada pergunta e apenas uma resposta correta. Em contrapartida o CELU avalia pedindo para que o examinando produza um texto escrito respondendo a alguma proposta, como escrever um e-mail, uma nota, um informe. A complexidade dos textos varia de acordo com o nível da prova no DELE e no SIELE. No CELU é a mesma prova para todos os níveis. Neste caso é a partir da produção do examinando que determinará seu nível de proficiência.

6.1.1 - DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera

Na seção de avaliação da leitura temos, no modelo disponibilizado – a prova do ano de 2012⁴³ – cinco tarefas que respectivamente são cinco textos para que o aluno demonstre a compreensão leitora que exige outras habilidades como a semântica, pragmática, o conhecimento de regras gramaticais, bem como de léxico e expressões do cotidiano da língua. As tarefas nos exames são em formato de testes trazerem temas relacionados ao cotidiano de falantes da língua.

Na primeira tarefa temos seis textos que narram tipos de programas na televisão. Junto com os textos temos seis ilustrações de pessoas que comentam sobre algum dos programas. Os programas são típicos da emissora de televisão TVE, que traz uma demonstração de como funciona o entretenimento:

Figura 1: Tarefa 1 da compreensão leitora – DELE

 0. AURORA	Me encantan los culebrones que ponen después de comer. Aunque la gente diga que este tipo de series no tienen mucha calidad, a mí me relajan muchísimo.
 1. ISABEL	Soy una gran aficionada a los programas de divulgación científica. Me interesan sobre todo los programas que hablan del universo.
 2. OSCAR	Me gusta mantenerme informado de lo que está ocurriendo en cada momento, pero no me conformo solo con una opinión. Por eso los debates son mis programas favoritos.
 3. TINA	Soy muy competitiva y por eso me apasionan los concursos. Los sigo incluso por Internet, porque en muchos de ellos puedes participar a través de las redes sociales.
 4. ADRIÁN	Soy aficionado al buceo y me encantan los animales, así que no me pierdo los documentales que te ayudan a descubrir la espectacular fauna marina.
 5. EVA MARÍA	Desde que tuve a Carla, apenas tengo tiempo para ver la televisión. Lo único que puedo ver son los dibujos que echan mientras le doy la merienda.
 6. DAVID	Quiero transmitir a mis alumnos de secundaria la importancia de estar concienciado con los problemas medioambientales. Y una manera de hacerlo es viendo programas que traten de estos temas.

Fonte: Exame DELE – Modelo 2012. Disponível em:
https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

⁴³ Site oficial do exame DELE: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

Figura 2: Tarefa 1 da compreensão leitora – DELE

PROGRAMAS DE TELEVISIÓN RECOMENDADOS	
A	¡Artzooka! Este programa desarrolla habilidades manuales de manera lúdica y sencilla. El presentador, Bruno, explica a los niños cómo pueden hacer obras de arte con material de desecho que hay en cualquier lugar de su casa. En el próximo capítulo aprenderemos a hacer unas simpáticas marionetas.
B	El escarabajo rojo Esta semana el programa estará dedicado al agua, el elemento considerado por muchos expertos como el petróleo del tercer milenio. Un reportaje que analiza en profundidad los pros y los contras de la privatización del agua con expertos en la materia.
C	Redes En el próximo capítulo Vlatko Vedral, físico de la Universidad de Oxford, explicará a Eduard Punset cómo los objetos subatómicos pueden estar en más de un sitio a la vez y cómo dos partículas situadas en extremos opuestos de una galaxia pueden compartir información instantáneamente.
D	La fuerza del destino Adolfo logra hablar a escondidas con Matilde y aclarar los malentendidos. Ella le confiesa que está esperando un hijo. Para salvar la hacienda de la ruina, Humberto obliga a su hija, Matilde, a casarse con el adinerado Mendoza. Cuando Matilde le cuenta a Adolfo los planes de su padre, estos deciden huir juntos.
E	59 segundos Cinco expertos en diversos ámbitos disponen de 59 segundos para exponer sus puntos de vista y responder a las cuestiones planteadas en la mesa del plató. Destaca la labor de Mario Casado, que actúa como moderador del programa. El programa se puede seguir en directo por la web, donde los internautas pueden participar a través de las redes sociales.

Fonte: Exame DELE – Modelo 2012. Disponível em:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

Figura 3: Tarefa 1 da compreensão leitora – DELE

F	La sirena Rita Rita, la sirena, se da cuenta de que algunos animales del mar están enfermando. La culpa la tiene una bacteria maligna. Veremos cómo, en su lucha por salvar el océano, Rita y el cangrejo Sebastián enseñan a los más pequeños de la casa a respetar el medio ambiente.
G	El buscador de historias Este programa describe la realidad de manera cercana con un lenguaje coloquial y próximo que crea empatía con el espectador. El hilo conductor es un reportero, y cada programa recoge un solo tema que se expone desde varios puntos de vista.
H	Que pase el siguiente El reconocido presentador Carlos Soriano es el encargado de conducir el programa y formular las preguntas a los jugadores. Soriano estará acompañado de actores, cantantes, magos y gente del espectáculo, que a través de distintos números sorprenderán al público y a los espectadores.
I	Origen Hace cinco años una agencia espacial descubrió la posibilidad de vida extraterrestre en nuestro Sistema Solar. Para recolectar muestras, puso en órbita una nave tripulada que alcanzó el objetivo, pero, al regresar a la Tierra, la nave se perdió en la selva de América Central. Así arranca este largometraje, que recibió numerosos premios por sus efectos especiales.
J	La inteligencia del pulpo El pulpo es una de las especies más complejas de los océanos. Y también estamos ante la inteligencia más avanzada de todo lo que no respira aire en este planeta. Una clase de inteligencia distinta, extraña, que a veces es capaz de poner los pelos de punta e invitarnos a soñar. O a tener pesadillas.

Fonte: Exame DELE – Modelo 2012. Disponível em:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

Os textos da tarefa 1 são descritivos, trazendo algumas características sobre programas variados. Os assuntos abordados são de diferentes áreas como ciência, tecnologia, histórias e dramas de novela. Em relação aos enunciados, há estruturas de presente, passado e futuro e também de heterogênicos “*un lenguaje*”, “*um largometraje*”, “*um reportaje*” (textos G, I, E), heterossemânticos como a palavra “*experto*” (textos B e E) que significa especialista e estruturas próprias do espanhol como “*la culpa la tiene una bacteria maligna*” em que temos a construção do verbo culpar com o objeto direto *la*. Com estas mostras nota-se que a questão do domínio de estruturas da língua é uma preocupação do exame, embora a atividade seja de associação de enunciados.

De acordo com Bakhtin, os gêneros discursivos presentes nos textos participam da vida humana, criando lócus enunciativos a partir da interação e das vivências. A presente atividade avalia se o candidato sabe compreender estruturas de descrição de programas de televisão - interação comum em todas as áreas do nosso cotidiano. Importante notar que o exame preferiu utilizar características de programas locais do que exemplos de plataformas via streaming, por exemplo, como forma de inserir o falante estrangeiro na cultura, revelando que provavelmente o lugar de fala é de um espanhol.

Em relação às ilustrações, temos pessoas de diferentes perfis: homens e mulheres da sociedade com idades e gostos diferentes. Se o exame funciona como uma reprodução das pessoas que falam espanhol como língua materna, nota-se que nesta sociedade não há negros, nem gordos nem indígenas com base nas características apresentadas. Utilizando do lugar de alteridade, esse aspecto é pulsante pois a colonialidade funciona principalmente no apagamento de sujeitos. As imagens são reveladoras de ideologias, pois todo signo é também uma linguagem. Fanon em *Peles negras máscaras brancas* (2008 – p. 26, 27) revela que o racismo é tão impactante no reconhecimento da própria identidade que o “negro não é um homem” e que “o negro quer ser branco”. Isso ocorre pois não há representação e nem representatividade do negro e nem de outras identidades que não seja a branquitude.

Devo salientar que quando se parte de um lugar de fala socialmente excluído a percepção de possíveis apagamentos torna-se mais sensível. Portanto as ideologias aqui reveladas por meio das imagens são de uma sociedade constituída por pessoas majoritariamente magras e brancas. O lócus enunciativo que construo como alguém que já foi obeso não encontra representatividade nesta atividade, mesmo performando como um homem e sendo branco, dado que meu corpo é excluído pela norma colonial da magreza e uma vez que se sente o amargo fel da colonialidade, as manifestações de exclusão passam a ser reconhecidas. A performatividade que as ilustrações representam e consequentemente, demonstrando os tipos identitários é de

peessoas bem-informadas por gostarem muito de programas de divulgação científicas (Isabel), reportagens (Óscar) e documentários (Adrian). Além de serem pessoas competitivas (Tina), que tem opinião própria (Aurora), que são mães dedicadas (Eva María) e profissionais comprometidos (David). Sendo assim, a presente atividade foca em estruturas linguísticas com vocabulários diversos e pontuais, apresenta perfis de pessoas que são bem instruídas, brancas e magras, revelando uma sociedade com identidades típicas da Europa e de classe média alta.

Na segunda atividade, há novamente uma atividade de interpretação, mas agora é um texto intitulado “*el misterio de las joyas en concha*” como se vê na imagem a seguir:

Figura 4: Tarefa 2 da compreensão leitora – DELE

Tarea 2

Instrucciones

Usted va a leer un texto sobre las joyas de concha en el México prehispánico. Después, debe contestar a las preguntas (7-12). Seleccione la respuesta correcta (a / b / c). Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

EL MISTERIO DE LAS JOYAS DE CONCHA

Al igual que la turquesa, las plumas de aves exóticas y el oro, la concha (lo que conocemos como concha de mar) era un material precioso en el México prehispánico (anterior a la conquista y colonización españolas). Así lo prueban los cientos de piezas elaboradas con diversos tipos de conchas recuperadas en las distintas excavaciones a lo largo de todo el país: solo en las excavaciones que se realizan desde 1978 en la zona arqueológica del Templo Mayor de Tenochtitlan se han recuperado más de 2.300 objetos hechos con concha. Las piezas, que han ido apareciendo en diferentes excavaciones, eran depositadas en las tumbas como ofrendas funerarias para recrear el inframundo acuático.

Para los mexicas, así como para las diversas culturas de Mesoamérica, la concha tenía una connotación sagrada, pues al ser un elemento acuático se asociaba con ese líquido esencial en el desarrollo de la vida. Además, por lo difícil que resultaba su obtención, era considerada un material de lujo, al que, por ejemplo en Tenochtitlan, solo tenía acceso la clase gobernante.

El arqueólogo Adrián Velázquez Castro busca desde hace quince años las huellas de las herramientas empleadas por los artesanos prehispánicos en la elaboración de los objetos de concha. Y es que, a pesar de la gran cantidad de piezas recuperadas, no se han encontrado hasta ahora en la zona del Templo Mayor de Tenochtitlan restos de ningún taller o del área de producción de estos adornos.

Velázquez empezó a trabajar en la clasificación de la colección de objetos de concha del Templo Mayor, pero su interés por conocer las formas de elaboración de estas piezas lo llevó a crear un proyecto de arqueología experimental que se convertiría, con el tiempo, en un taller de fabricación de la concha. Con este taller se pretende conocer, mediante la reconstrucción de las piezas antiguas con conchas modernas, las técnicas con las que se trabajó este material en la época prehispánica. Gracias al taller se ha podido saber, por ejemplo, que la producción del Templo Mayor fue muy estandarizada (se utilizaron la misma técnica y los mismos materiales), fue controlada por la clase gobernante y estuvo enfocada, casi exclusivamente, a la creación de objetos ornamentales.

Al principio el taller se limitó a estudiar la colección de objetos de concha del Templo Mayor, pero poco a poco se extendió, y ya lleva realizados más de setecientos experimentos con otros objetos de concha del México prehispánico. «En gran parte gracias al trabajo de estudiantes de arqueología, tenemos ya un buen número de colecciones estudiadas, que van desde el norte de México hasta la zona maya, desde las etapas más tempranas, durante el período formativo, hasta el posclásico tardío, con la conquista española», comenta Adrián Velázquez Castro.

(Adaptado de www.eluniversal.com.mx. México)

O texto, mais uma vez, descritivo traz informações sobre o valor das joias feitas de conchas no México pré-hispânico. O texto é extenso e descreve com detalhes as investigações do arqueólogo mexicano Adrián Velázquez Castro. O texto foi publicado na seção de cultura do jornal on-line El Universal⁴⁴ e adaptado ao exame. O contato com uma coletânea de textos que traga diversos assuntos é um campo promissor para avaliar a língua em diferentes competências, inclusive a cultural, foco da presente atividade. É notório que os gêneros do discurso e textuais são fomentos para compreensão do mundo e das diferentes realidades estrangeiras. A sociedade é complexa nos seus acontecimentos e apresentar elementos culturais faz com que surjam posicionamentos. Nesta atividade, por se tratar de uma curiosidade antropológica, não há qualquer possibilidade de posicionamento, mesmo não sendo uma atividade de escrita ou dissertativa. Ao terminar de ler o texto temos informações sobre as joias feitas de concha, um dado interessante para o repertório linguístico, mas que impossibilita qualquer performatividade do falante sobre o assunto.

O texto não apresenta qualquer informação crítica, sendo uma informação cultural. O lugar de fala é de um especialista que dedica sua carreira a achados antropológicos, mas que não cria qualquer lócus enunciativo a partir do texto, pois não promove qualquer discussão, visto que é informativo descritivo. Estes achados - as joias de concha - revelam a própria colonialidade, pois houve aniquilação de uma cultura inteira. De forma análoga, o exame ao trazer este tipo de texto, sem nenhuma articulação argumentativa ou interação com o seu leitor, revela que a performance identitária esperada é de um falante que apresente conhecimentos gerais, mas que não argumente sobre eles.

A tarefa 3 apresenta como tema a organização de uma festa de aniversário. O examinando deve relacionar os textos em que três pais apresentam as festas de seus filhos. Falar sobre a festa de aniversário pode ser uma tarefa interessante para a percepção da própria cultura, no sentido de aproximação ou distanciamento. Isto porque a língua alvo tem fortes tradições católicas que, no mundo hispânico, se mesclam com as culturas indígenas – configurando práticas sobre este tema. Nos textos evidencia-se a preocupação central com o meio ambiente e o uso de poucos recursos para fazer a festa de aniversário. Nestas aproveita-se do espaço urbano – como praças, parques – para a sua realização; estas são as informações presentes nos três textos. Nenhuma das imagens que acompanha os textos mostra o aniversário em si, apenas os pais com seus filhos como vemos:

⁴⁴ Para acessar a reportagem do jornal: <https://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/69061.html>

Figura 5: Tarefa 3 da compreensão leitora – DELE

A. Pablo



Debía decorar el salón para el cumpleaños de mi hijo pequeño, pero mi presupuesto era bajo y no resultaba fácil. De repente se me ocurrió: ¡cubrir las paredes con carteles! Todo lo que les guste a los niños está bien: sus actores y cantantes favoritos de TV, los personajes de los dibujos animados, etc.

En una de las paredes del salón puse un gran papel blanco que la cubría entera para que los niños hicieran sus propias creaciones con pinturas al agua, ya que estas se lavan fácilmente. Fue un éxito rotundo. Los niños disfrutaron mucho dejando volar su imaginación y manchándose las manos y la pared sin que ningún adulto les riñera. Al final, cada pequeño recibió un premio como recompensa a su esfuerzo creativo.

B. Ana



Creo firmemente que hay que ser respetuoso con el medio ambiente. Por eso decidí organizar un cumpleaños un poco diferente a lo que estaba acostumbrada, aunque eso representara un mayor esfuerzo y gasto.

Empecé con el tema de las invitaciones. Usé Internet en lugar de invitaciones de papel, así ahorré papel y dinero.

Luego también compré vasos y platos reutilizables en vez de comprarlos de papel.

Para la decoración, rechacé la idea de usar globos, que a menudo explotan antes de que finalice la fiesta. En su lugar, utilicé papel reciclado para hacer flores y carteles e hice sombreros de fiesta que los niños colorearon con pinturas y les sirvieron de disfraz.

C. Nicolás



Mi hijo tiene seis años. A esa edad los niños tienen una energía agotadora y, cuantos más niños hay, más energía parecen tener. Por eso hice caso a mis padres, que viven en una urbanización, y celebré el cumpleaños en su casa. Para evitar las quejas, pedí permiso a todos los vecinos.

Celebramos el cumpleaños en la zona comunitaria ajardinada de la urbanización, lo que me permitió organizar actividades que en el salón de casa hubiera sido complicado llevar a cabo. Por ejemplo, contraté a unos payasos que lograron entretener un buen rato a los niños.

También organizamos una fiesta de disfraces, y al final los críos votaron el disfraz más original, el más divertido..., y entregamos un obsequio a cada uno de los niños.

[Adaptado de www.airedefiesta.com. España]

Fonte: Exame DELE – Modelo 2012. Disponível em:
https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

Um dos elementos fundamentais do pensamento colonial é a exclusão. Estamos falando de um exame que projeta internacionalmente a língua. Por isso trazer outras realidades que não sejam a espanhola é essencial para que o falante de língua estrangeira entenda que há outras formas de se comemorar o aniversário. Mais do que isso, é conduzir o falante a pensar de outras formas sobre este assunto, inclusive pelo viés crítico – a impossibilidade de se fazer o aniversário – fato que, inclusive, faz parte da realidade da Espanha. Mesmo antes da pandemia a economia do país mostrava declínios alarmantes e muitas pessoas vivendo abaixo da linha da

pobreza⁴⁵. O processo de enunciação, segundo Volochinov (2013), é sempre determinado pela situação social comunicativa por meio da interação. Portanto a enunciação aqui se faz na interação entre as informações do texto e o leitor.

Partindo da ideia de que as sociedades são plurais, ao trazer apenas a imagem de pessoas brancas (aparentemente cisgênero e heterossexuais, sem deficiências) a questão contribui para o apagamento da esmagadora porcentagem de pessoas não brancas no mundo hispânico. Este fato mantém um padrão cultural de universalidade da branquitude. Focando em uma discussão que pode ser muito pertinente em termos culturais, todo texto informa, reage com o leitor de língua estrangeira – o que se tem aqui é uma realidade: todos aproveitam os espaços e sabem lidar com as dificuldades.

Não defendemos a ideia de que um exame de proficiência deva trazer somente os problemas encontrados na sociedade, estamos falando da possibilidade de trazer outras realidades para o texto, trabalhando o questionamento daquilo que é considerado padrão. Isto leva a pensar que o examinando, ao estar em contato com diferentes manifestações deste tema, poderá se reconhecer em alguma situação – o que conduziria a um maior engajamento com a proposta.

As imagens que ilustram também são importantes sinais da projeção da língua para o outro. Temos aqui pessoas brancas – não há como falar de situações do entorno social que é a matriz de elaboração do exame e não inserir pessoas negras, indígenas, gordas entre outras. No decorrer do exame, observa-se que as pessoas – que aqui denominaremos como atores da representação social – seguem o mesmo padrão: brancos, cisgênero. Esta escolha é consciente – não é, de todo modo, aleatória.

Concluindo a atividade, nota-se a ausência de qualquer representação plural na proposta de leitura, seja na articulação com o tema – que configura uma descrição entre pessoas do mesmo recorte social – ou na escolha das pessoas que ilustram as narrativas. O lócus enunciativo emerge de uma parcela da sociedade que festeja o aniversário com poucos recursos e a performatividade é de uma pessoa que narra o aniversário. Essa atividade me leva a pensar como um texto como esse contribui para a avaliação da língua. Me leva a pensar em quantas vezes na língua estrangeira este assunto foi pertinente e de uso no meu cotidiano como falante da língua espanhola.

⁴⁵ GÓMEZ, Manuel V. El paro en España supera el 25% por primera vez en la historia. El País, Madrid. 26 de outubro de 2012. Disponível em: https://elpais.com/economia/2012/10/26/actualidad/1351234757_130837.html. Acesso em: 20 de julho de 2022.

Na sequência, temos o texto usado na tarefa 4 que é um exercício no qual o examinando deve inserir, entre vários fragmentos de frases disponibilizados, aqueles que dão continuidade ao assunto. Há disponíveis 8 fragmentos⁴⁶ para que o aluno escolha seis deles para inserir nas lacunas. O intuito é a compreensão da construção textual, pois o aluno deve encaixar os fragmentos que dão sentido ao parágrafo. O texto, como os outros é descritivo e aborda o percurso histórico dos usos do símbolo “@” desde sua origem na Idade Média, pelos copistas, até o seu uso atual. As informações são pontuais, tornando a leitura interessante – novas informações são apresentadas a cada parágrafo, como vemos na imagem:

Figura 6: Tarefa 4 da compreensão leitora – DELE

LA HISTORIA DE LA @ (ARROBA)

Es posible que usted crea que la arroba es un invento propio de la «era Internet», un símbolo creado para dar forma a las direcciones de correo electrónico. Sin embargo, su origen es mucho más antiguo.

19. _____. En cuanto al símbolo @, esa especie de «a» encerrada en un círculo, se sabe que tiene sus orígenes en la Edad Media, y que era utilizado por los encargados de copiar libros en latín, por supuesto a mano. 20. _____. Parece lógico que fuera una forma de ahorrar trabajo cuando se tenían que escribir decenas de veces cientos de páginas.

Uno de los documentos más antiguos en el que aparece el símbolo @ es una carta enviada desde Sevilla a Roma por un mercader italiano en 1536. 21. _____. En la carta puede leerse lo siguiente: «Así, una @ de vino, que es 1/13 de un barril, vale 70 ducados». En ese contexto, representaba sin duda una unidad de medida.

Con el paso del tiempo, la arroba dejó de utilizarse de forma generalizada, aunque se siguió usando en algunos lugares. 22. _____. Solía aparecer en medio de la descripción de una operación: «15 cajas @ 5 dólares», que venía a significar '15 cajas a 5 dólares cada caja'. Tiene sentido, ya que en inglés «@» se dice «at», que significa 'a' (y también 'en', 'de' y 'hacia'). 23. _____.

La relación de la «@» con el correo electrónico es muy posterior. Data de 1971, cuando el ingeniero Ray Tomlinson, creador del correo electrónico, buscaba un signo que sirviese para separar el nombre de la persona de la dirección de destino. 24. _____.

En los últimos años, para evitar la discriminación por género, se está extendiendo la costumbre de utilizar la «@» como recurso gráfico para integrar en una sola palabra las formas masculina y femenina de los sustantivos y adjetivos. Con este signo, que incluye en su trazo las vocales «a» y «o», se consigue economizar y evitar el repetitivo «-o/-a».

(Adaptado de www.neoteo.com. España)

Fonte: Exame Dele - Modelo 2012. Disponível em:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

⁴⁶ Estes fragmentos não estão presentes nesta análise, por ter sido considerado que seu conteúdo não interfere nas intenções de observação propostas.

Nota-se aqui o que Bakhtin (1992) caracteriza como atividade plurilinguística, ou plurivocidade, que é o encontro de vozes sociais no espaço enunciativo-discursivo. Cada informação sobre o tema constitui uma voz social que explica as mudanças do uso do símbolo através dos tempos e finaliza com uma informação muito relevante – a que atualmente o símbolo em voga é usado para evitar a discriminação de gênero, como recurso gráfico que representa tanto o masculino como o feminino de substantivos e adjetivos.

Com esse tema percebe-se a intenção de apresentar outros saberes sobre a marcação de gênero, informação que apresenta uma fissura/ruptura com a binaridade própria da matriz colonial do poder. É importante ressaltar que este tema ainda encontra resistência, inclusive entre linguistas. O modelo disponibilizado para análise, como dito, é de 2012, época que este tipo de discussão não apresentava os avanços de uso e debate como vemos atualmente. Este fato, em nossa análise, gera um ponto inicial de desconstrução de um conhecimento não padronizado.

A língua espanhola possui, entre muitas agências de estudo da língua, a Real Academia Española – RAE –, instituição fomentada pelo Governo espanhol para normatizar a língua nos países hispânicos. A RAE, como muitos linguistas, se posiciona contra o uso da linguagem com marcas inclusivas como o “@”⁴⁷ e o “e” – desinência que não marca feminino nem masculino. Entre os inúmeros apontamentos feitos no documento *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*⁴⁸, o que fica definido é que o uso do masculino plural já configura uma linguagem inclusiva.

É mister apontar que o documento em questão sobre linguagem inclusiva data do ano de 2020, portanto o exame ter selecionado um texto que apresente um trecho que subverta a lógica do binarismo de gênero é de toda uma informação relevante. No entanto, dentro de um conjunto de textos que mantêm padrões coloniais pode ser apenas um graveto fora da fogueira, uma informação que passa despercebida.

Para uma mudança efetiva da colonialidade na linguagem em um texto, é necessário que do começo ao fim as informações estejam articuladas com este propósito e que as atividades relacionadas estejam alinhadas a este objetivo. Nota-se mais uma vez, que o exame exige que seus examinandos performem em conhecimentos culturais conectados com a área intelectual,

⁴⁷ Importante ressaltar que já há debates mais recentes, pelo menos no português, que criticam o uso de @ e X, uma vez que pessoas com deficiência frequentemente podem ter dificuldades de leitura – como autistas para compreensão ou deficientes visuais na leitura digital, por exemplo.

⁴⁸ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. Madrid, 2020. Disponível em: https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2022.

pois este texto tem mais chances de circulação em ambientes intelectuais como universidades do que em um jornal, por exemplo.

Partimos para a análise da próxima atividade de leitura, a tarefa número 5, destinada às destrezas gramaticais. Nesta o examinando deve preencher as lacunas com a correta opção gramatical⁴⁹, sendo normalmente solicitada a adequação aos tempos verbais, pronomes interrogativos, objeto direto e indireto e conjunções. No material analisado, o conteúdo do gênero apresentado é o e-mail de Mariana, contanto as novidades para sua amiga Ana. Um detalhe que chama atenção no texto é a presença do pronome pessoal de segunda pessoa “vos”, característico de países da América Central e do Sul como vemos:

Figura 7. Tarefa 5 da compreensão leitora – DELE

Instrucciones

Lea el texto y rellene los huecos (25-30) con la opción correcta (a / b / c).

Marque las opciones elegidas en la **Hoja de respuestas**.

The screenshot shows a computer window titled "Mensaje sin título" (Untitled message). It contains an email from Mariana to Ana. The email text has several blanks numbered 25 through 30, which correspond to the grammar exercise instructions. The interface includes a menu bar with options like "Archivo", "Edición", "Ver", "Insertar", "Formato", "Herramientas", "Tabla", and "Vista". There is also a toolbar with various icons for text formatting and editing. The email text is as follows:

Querida Ana:

Disculpá que no te haya escrito antes, pero tuve problemas con la computadora y estuve dos semanas sin poder conectarme a Internet.

Por acá todo bien, sin demasiadas novedades. La semana pasada 25 haciendo un curso de formación de dos días en Buenos Aires. Una de las noches arreglé con Celia para ir a cenar. Me dijo que 26 muy bien: consiguió un trabajo nuevo y está saliendo con un chico muy simpático. Me preguntó por vos y me dijo que muere por verte. ¿Por qué no 27 mandás un *mail*?

Yo también tengo muchas ganas de verte. ¿28 planes tenés para las vacaciones? Se me ocurre que podríamos ir a la casa que tiene mi hermana en la playa. Cuando 29 los días que vas a venir, escribime, así ya te pido la casa. Espero que esta vez puedas quedarte más 30 dos días porque la última vez no tuvimos tiempo para hacer nada.

Bueno, Anita, te dejo que tengo que hacer un montón de cosas hoy. Seguimos en contacto.

Un beso enorme,

Mariana

Fonte: Exame DELE Modelo 2012. Disponível em:
https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

⁴⁹ Assim como na análise anterior, foi considerado que estes trechos não contribuem para a análise. Sua ausência, portanto, não prejudica os apontamentos realizados.

Introduzir uma variante da realidade linguística das Américas é, de certa forma, romper com hegemonia da variante do espanhol peninsular – que ainda hoje é vista como uma variante linguística de maior prestígio se comparada às variantes das Américas. Infelizmente esta é uma crença bastante presente na realidade do professor de espanhol como língua estrangeira pois, por conta do discurso colonial de que países da Europa detém maior conhecimento linguístico, os alunos questionam qual espanhol é melhor – como se houvesse uma classificação de qualidade na língua⁵⁰.

Observa-se dentro do ensino o quanto as crenças relacionadas à língua estrangeira seguem presentes. Há muitos materiais didáticos que reforçam este caráter de classificação linguística, trazendo apontamentos – por vezes superficiais – relacionados ao uso do “*voseo*”. Em contrapartida, todos trazem a marca da segunda pessoa do plural na variante peninsular que é o “*vosotros*”. Isso nos leva a refletir a maneira como os materiais didáticos da língua ainda apresentam uma perspectiva pouco plural quando pensamos nos pronomes de tratamento e direcionamento.

Dentre todas as informações apresentadas por Mariana – a pessoa que escreve – chama atenção o fato de que uma personagem, Célia, está saindo com um rapaz. Aqui observa-se uma das maneiras de atração afetiva – a homossexualidade. Cabe refletir como seria trazer duas pessoas do mesmo gênero que estivessem saindo, pois essa seria uma possibilidade mais plural e crítica para o leitor que está inserido em um mundo marcado pelas relações heterossexuais. Toda a avaliação pode ser um meio de comunicação e até mesmo de significar formas de pensar, pois em tese, quem vai sair de uma prova reclamando que ela traz questões que vão contra a moral e os bons costumes?

Não sabemos quais pessoas estão por trás da elaboração desta questão, apenas sabemos que ela foi aplicada e desenvolvida pelo Instituto Cervantes em Madrid. A Espanha foi um dos primeiros países a legalizar o casamento entre pessoas do mesmo gênero e a primeira parada do Orgulho foi em 1977 em Barcelona; em 1980 aconteceu em Madrid⁵¹. Ou seja, em 2012, ano que o exame foi aplicado, a questão da pluralidade entre afetos já era debatida há muito tempo. No entanto, esta percepção parte de um lugar de fala de uma pessoa homoafetiva, pensando que o exame é de nível internacional e que a homossexualidade e cisgeneridade são as performances dominantes em quase todo o mundo.

⁵⁰ Materiais que esta questão do *voseo* aparecem de forma tímida e pouco articulada e que foram e são muito utilizados no ensino de ELE – Prisma, Ven, Aula Internacional – todos de produção da Espanha.

⁵¹ El diario.es. 1977: El día en que la homosexualidad salió de la clandestinidad para tomar la calle. Catalunya. Disponível em: https://www.eldiario.es/catalunya/barcelona/homosexualidad-salio-clandestinidad-calles-barcelona_1_3317802.html. Acessado em: 20 de julho de 2022

Sendo assim, não se espera que um país com perspectivas coloniais de ensino e de formas de avaliar pense em pluralidades, bem como um caráter crítico de proposta textual. No entanto, esta constatação segue legitimando apagamentos e silenciando quaisquer possibilidades de inclusão de pessoas e situações que existem.

Os próprios enunciados trazem a ideologia de que pessoas que performam no feminino falem do interesse em homens e de possibilidades de encontrar os amigos e passar por bons momentos. A construção deste lócus enunciativo é comum entre amigos, e ocorre a todo momento, o que aproxima o gênero discursivo da realidade, se afastando dos outros textos que eram descritivos afirmativos. Nesta atividade há uma performatividade da identidade do falante de língua estrangeira real, ou seja, situação de interação da linguagem com grandes chances de acontecer na vida real.

Realizada as análises do respectivo exame na prova de compreensão de leitura, é importante retomar que a intenção dessa pesquisa é observar de que forma posicionamentos de matriz colonial se apresentam nas escolhas de textos e imagens dos exames de proficiência de ELE refletindo no uso da linguagem. Estas escolhas e posicionamentos revelam lócus enunciativos e caminhos de performatividade identitária.

Com isso, na análise noto a força/intensidade que o discurso hegemônico colonial se revela por meio de apagamentos e silenciamentos autorizados pelo viés da normatividade. Como demonstrado, as cinco provas do DELE que foram analisadas apresentaram textos com temáticas que mesclam entre situações do cotidiano do falante – como aniversário, falar de programas de televisão, conversa por e-mail com uma amiga e temáticas que se aproximam de um ambiente intelectual acadêmico, como o texto descrevendo os achados arqueológicos e a informação sobre a história do “@”.

Nota-se que não há nenhuma perspectiva crítica sobre os pontos abordados, apresentando textos informativos e descritivos⁵² como norteadores⁵³ da avaliação do conhecimento, assim o uso da língua tem que estar associado a estes tipos de situação e perspectiva. Dessa forma, para um falante ser considerado como um nível B1 é necessário compreender e interagir em situações do dia a dia desde que não haja embate ou defesa de opinião de maneira argumentativa. Os lugares de fala compreendidos são de pessoas brancas,

⁵² Por textos informativos, narrativos e descritivos compreende-se, para esse trabalho, textos que não trazem assuntos que provoquem ou apresentem fissuras em relação a qualquer normatividade.

⁵³ O termo norteador tem a função de evidenciar o quanto as escolhas textuais na configuração do exame analisado estão baseadas em aspectos do norte epistêmico.

heterocisnormativas, não deficientes que produzem lócus enunciativos a partir destes lugares, indicando performatividades identitárias no mesmo viés.

6.1.2 CELU – Certificado de Español Lengua y Uso

A configuração do exame CELU apresenta a compreensão leitora associada com a destreza escrita, em que o examinando deve ler o texto com base nele e propor uma solução para o tema apresentado. Esta associação é interessante, pois na produção escrita o examinando mostrará seu posicionamento relacionado à temática do texto de apoio. Tal abordagem da compreensão leitora se diferencia do DELE e do SIELE, pois estes avaliam a compreensão leitora no formato de testes. No site oficial do exame⁵⁴, há cinco modelos disponíveis para estudo, não sendo informado os anos em que cada um foi utilizado.

A ordem dos exames disponíveis para consulta vai do número 2 ao número 6. Para esta análise optamos em apresentar o número 6, que é o primeiro a aparecer no site e se entendeu que poderia ser o exame mais atual.

Na primeira tarefa temos a situação em que uma companhia aérea perde as malas e o cachorro de uma cliente. Após 10 dias de explicações sem solucionar o caso, a companhia aérea comunicou a cliente que seu cachorro, Astro, está perdido. O examinando, interpretando o chefe do departamento de comunicações da companhia, deve escrever um comunicado dando explicações e pedindo desculpas pelo acontecido. Este texto mostra a preocupação da dona com o cachorro, onde ele poderia estar, como estaria se alimentando. Ao mesmo tempo, o texto traz a informação de que a companhia aérea oferece um outro cachorro para a passageira, que recusa e pontua que não quer outro, quer Astro. Esta forma de tratar um assunto tão delicado pois estamos falando de uma vida, pode revelar distintos posicionamentos, como o de se posicionar contra este tipo de atitude ou ainda não estabelecer sentimento com o ocorrido.

Percebe-se, nestas possibilidades, a tessitura de vozes nos enunciados do texto – estas demonstram variedades de ideologias relacionadas com o tratamento entre pessoas e animais inclusive as possibilidades de performatividades identitárias, já que a nossa performance está direcionada com a visão de mundo que estabelecemos. Como forma de ilustrar o acontecimento, o exame traz a foto do cachorro Astro em uma situação de viagem com a sua tutora como vemos na figura a seguir:

⁵⁴ Site oficial do exame CELU: <https://www.celu.edu.ar/es/content/actividades-del-examen-0>

Figura 8: Tarefa 1 da compreensão leitora e escrita – CELU⁵⁵

Ante la difusión del siguiente caso, usted como jefe del departamento de prensa de Aerolíneas Argentinas, escriba un comunicado a la prensa para dar explicaciones y pedir disculpas por lo que sucedió con Astro. Tome la información del texto que está a continuación.

Perdido en vuelo: “No sabemos dónde está su perro”

Por **Pocas Pulgas**

Miércoles 7 de marzo del 2012 13:53

Una pasajera de Aerolíneas Argentinas denunció que la empresa aérea le perdió las valijas y el canil con su perro hace ya 10 días. Ya presentó diferentes denuncias en busca de ayuda, pero aún no consiguió respuestas. Mientras tanto, sigue esperando el reencuentro con su mascota.



Alejandra Vanesa Navarro tiene 30 años y nació en Salta, pero hace tiempo que vive en Ushuaia junto a su marido y a sus tres hijos. Como viajaba con la familia a su provincia natal, decidió no dejar solo a Astro, un caniche toy gris, durante esos días y se lo llevó.

En el regreso, el 25 de febrero, Alejandra volaba de Salta a Ushuaia, mediante un transbordo en la Capital Federal. El vuelo Salta-Buenos Aires (AR2461) salió con demoras por lo que al arribar a Aeroparque se dirigió de inmediato, según aseguró que le pidieron, a los mostradores de Aerolíneas. En los siguientes veinte minutos, ya estaba en vuelo a Tierra del Fuego (AR2880).

Al arribar a Ushuaia, ninguna de sus pertenencias había llegado a destino. Tampoco Astro. Pero estaba tranquila: le aseguraron que llegarían en el próximo avión que ya estaba en vuelo. A partir de esa respuesta alentadora, todo lo demás estuvo colmado de ambivalencias, excusas, silencios y crudas verdades. “No sabemos dónde está su perro”, le dijo un supervisor horas después del primer reclamo. Y la misma frase, entre otras explicaciones, escuchó los días siguientes hasta hoy. El día que se perdió el rastro de Astro, Navarro realizó una denuncia formal en la Policía Aeroportuaria local (número 0005/2012) y asentó la queja en un Parte de Irregularidad de Equipaje, con el número USHAR21678. También reclamó lo ocurrido con una detallada carta a la oficina de Defensa al Consumidor. Pese a la insistencia, no hubo solución. “Me ofrecieron darme otro perro, pero estoy buscando a Astro. No puedo seguir diciéndole a mis hijos que su mascota está en un hotel de vacaciones”, le explicó telefónicamente Alejandra, con la voz entrecortada, al equipo de “Pocas Pulgas”. Desde la redacción de este blog, los intentos de comunicarse con las autoridades o el departamento de prensa de la aerolínea esta mañana fueron en vano. Lo mismo ocurrió en los reiterados llamados a la sección de prensa de Aeropuertos Argentina 2000. De todas formas, en la página de Aerolíneas Argentinas, en el enlace de Rastreo Equipajes, aparece el reclamo detallado de Alejandra al ingresar la referencia USHAR21678 donde se confirma la búsqueda -o pérdida- de Astro.

Para poder transportar a su perro, Navarro tramitó un certificado en el Colegio Médico Veterinario de Tierra del Fuego (código 00004360) y obtuvo la autorización del médico particular de Astro, Claudio Capurro Varela (MP. 251). Lo último que le queda de Astro son recuerdos, fotos y el ticket de control de equipaje del canil.

“Si me lo robaron por lo menos está comiendo y lo sacarán a pasear, pero si se perdió me quedo con la intriga, capaz que jamás salió de su jaulita y está sin comer”, concluyó Alejandra, desesperada.

Fonte: Exame CELU Modelo não especificado. Disponível em:

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/cuadernillo-celu-6.pdf>

A informação que gera indignação na reportagem é a companhia aérea oferecer um outro cachorro no lugar do que foi perdido. Este posicionamento representa um grupo de pessoas que não levam em consideração a subjetividade dos animais, pois um discurso como este nutre a ideia de que o animal é um objeto (com valor monetário) e não um ser senciente. Tal posicionamento demonstra o especismo estrutural presente na matriz colonial do poder

⁵⁵ Optei por disponibilizar recortes parciais dos textos a fim de melhor otimizar o espaço deste artigo."

(OLIVEIRA, 2021). Da mesma forma, percebe-se que o posicionamento da passageira representa um discurso contrário ao da companhia, e que se aproxima da maioria das pessoas que sentem afeto por animais. De igual modo, se vê que o exame de proficiência, não se posiciona criticamente em relação a um fato tão grotesco, pedindo na produção escrita para agir como o diretor de imprensa para dar explicações e pedir desculpas.

Ao demonstrar a compreensão textual por meio da produção escrita, o examinando assumirá o papel de protagonista no processo de enunciação. Todo enunciado, de acordo com Bakhtin (2010), parte de um locutor para um destinatário. Nesta tarefa, em um primeiro momento, o texto é o locutor do enunciado e o examinando seu destinatário. Ao requisitar uma solução por meio da escrita, nota-se a inversão destes papéis, sendo o examinando o locutor e o destinatário uma outra pessoa – o corretor da prova, neste caso.

Dessa forma, por se tratar de uma prova de âmbito internacional, a temática representada no texto não é direcionada a qualquer pessoa. Partindo da proposta de escrita, a produção se destina a pessoas com experiência de viagem internacional ou de traslado de animais de estimação, ou seja, pessoas situadas em lugares de privilégio na sociedade e que precisam resolver um problema. No entanto, a mesma atividade poderia ser mais humanizada, requisitando uma produção em que a companhia aérea assuma o erro, pedindo desculpas e propondo os próximos passos para encontrar o cachorro, na tentativa de mostrar que vidas animais importam.

Trazer temas que envolvam parcelas plurais da sociedade seria um possível caminho para a construção de falantes mais conscientes da realidade social em que vivem⁵⁶. Não há a construção de um lócus enunciativo que demonstre preocupação e responsabilidade social e sim um lócus destinado à solução objetiva de mercado, possibilitando uma performatividade identitária que atenda ao mercado internacional. Noto, desta forma uma representação da colonialidade da linguagem no sentido de avaliar a língua estrangeira para que ela atenda a um objetivo do nativo.

Baseando-se nessa linha de pensamento, o segundo texto é um exemplo pontual para se observar como um tema pode gerar posicionamentos críticos, reconhecer lugares de fala e lócus enunciativos e performatividades identitárias a partir das ideologias presentes. Este consiste em

⁵⁶ Parto do pensamento que a formação crítica do falante é estrutural pois, se as provas de proficiência – de forma geral – trouxessem questões sociais pertinentes a toda a sociedade como a questão da fome, do machismo, das fobias, questões culturais, entre outros temas, tanto os materiais quanto os professores teriam acesso a estas temáticas e as deveriam trabalhar com seus alunos. Corre-se o risco de materiais didáticos e professores anularem esse tema em aula, ou até mesmo reforçar essas violências. No entanto, faz-se necessário buscar observar de que maneira podemos provocar fissuras no sistema.

uma matéria publicada no jornal *La Nación*⁵⁷ sobre um fato ocorrido em janeiro de 2010 como se vê na reprodução a seguir:

Figura 9: Tarefa 2 da compreensão leitora e escrita - CELU

Regalos corporativos

Usted trabaja con la empleada que ha recibido el obsequio navideño de la empresa española mencionada en el artículo siguiente. Escríbale a su compañera de trabajo un correo electrónico para darle su punto de vista acerca de la situación.

Regalos corporativos, fuente de conflicto

Por Jorge B. Mosqueira para *La Nación*

(10 de enero de 2010)



Una empleada de una empresa española recibió en su casa y a su nombre una canasta navideña importante que incluía una pata de jamón entera. Contenta con el obsequio institucional, compartió su contenido con familiares y amigos en los días festivos en su pueblo natal. Al volver a su trabajo, hizo comentarios a sus compañeros, con entusiasmo, sobre el obsequio recibido y todo estuvo muy bien hasta que fue requerida por el Departamento de Recursos Humanos, donde le recriminaron haberse apropiado de una cesta que no le correspondía porque los obsequios se hallaban segmentados por categorías.

Ella, por ser de nivel inferior, debió recibir algo bastante más modesto que lo que se destinaba a puestos de mayor jerarquía. El error fue detectado dentro de las 24 horas del envío y fue imposible comunicarse con ella hasta su vuelta. La pretensión de la empresa, manifestada por un representante del área de Recursos Humanos, era que devolviera el total de los comestibles ya consumidos, o el costo

equivalente, que alcanzaba el valor de unos 400 euros. En caso de negarse a restituir todo, lo que era imposible, se le descontaría en dinero de su próximo sueldo, por considerar que se trató de una apropiación indebida.

El caso fue expuesto en un programa de la televisión española que recoge, aunque sin fuerza de ley, estas situaciones. Interviene el público con sus comentarios a favor o en contra y finalmente un letrado da su veredicto, que en esta ocasión absolvió a la empleada, que expuso que la perjudicaba el descuento en sus haberes.

Se trata de una escalada de errores que podían haberse minimizado empleando, por un lado, el sentido común y, por otro, un criterio menos rígido. El obsequio de la canasta navideña a los empleados en algunas compañías es un acto simbólico que termina perteneciendo al menú de los rituales folklóricos. Se incluyen en los presupuestos de diciembre y su tamaño, calidad y variedad pueden ser motivo de cambios, dependiendo de los resultados del año o de las intenciones de los que deciden al respecto. (...)

Habría que bucear en los fundamentos de la segmentación por niveles jerárquicos. A qué se debe que los de más bajo nivel reciban menos, cuando es probable que sean los que más necesitan, o para qué diferenciar unos de otros, cuando los discursos habituales suelen ponderar la importancia de la colaboración de todos, desde el primero hasta el último, en la célebre cadena de la calidad de servicio. Hay distintas teorías de administración de remuneraciones y beneficios que justifican diseñar todas esas diferencias, pero en las ciencias sociales las teorías sólo tienen validez cuando se las aplica a una situación determinada, con sentido común y sensibilidad incluidos.

Fonte: Exame CELU – Modelo não especificado. Disponível em:

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/cuadernillo-celu-6.pdf>

⁵⁷ O Jornal *La Nación* é um jornal diário argentino que funciona desde 1870. É um jornal de grande tiragem, considerado uma forte liderança da direita conservadora do país, por ser historicamente um mecanismo utilizado por setores da Igreja Católica, das Forças Armadas e dos ruralistas argentinos.

O texto apresenta a seguinte narrativa: uma empregada recebe em sua casa uma cesta de natal da empresa espanhola na qual trabalha. O texto informa que a cesta é muito boa, incluindo até uma peça inteira de Jamón⁵⁸. A funcionária, muito contente com o seu presente, divide os produtos que vieram na cesta com todos os seus familiares e amigos. Ao voltar para o trabalho, é chamada pelo departamento de Recursos Humanos – que a recrimina por ter aceitado aquela cesta, pois funcionários com cargos como o que ela ocupava deveriam receber uma cesta com produtos mais modestos. Assim, ela deveria pagar o valor total da cesta – que seria em torno de 400 reais – ou, caso se negasse, seria descontado do seu próximo salário. O caso foi exposto na televisão até que, entre muitos comentários do público, um especialista dá o veredicto: ela deveria ser absolvida – se trata de um erro da empresa, afinal. Ao final do texto, há uma discussão afirmando que é injusto que funcionários que ganham menos, recebam menos e funcionários que ganham mais recebam mais⁵⁹.

Observa-se, uma série de opressões nesta atividade. A primeira que se apresenta é a hierarquização da relação pessoa/trabalho, no sentido de que funcionários com cargos melhores na empresa recebem mais – um presente de melhor qualidade, além de melhor remuneração. Por outro lado, funcionários em cargos menores, subalternos, recebem menos. A relação hierárquica no trabalho afeta diretamente a subjetividade do ser que, por uma espécie de merecimento, recebe menos comida, ou comida de pior qualidade. O eixo condutor é o alimento – independentemente da posição exercida na esfera do trabalho, deveria ser igual para todos, pois se trata de uma bonificação dada pela empresa. Até nesta bonificação há quem deva usufruir mais ou menos. No entanto, há um outro eixo da matriz colonial que pode passar despercebido ao falante: a subalternização do gênero feminino.

Quem sofre todas as ações – desmerecimento, posição inferior nas relações de trabalho, humilhação no trato com o departamento de Recursos Humanos, injustiça ao ser obrigada a pagar por um erro que não cometeu – é uma funcionária. Aqui observamos o discurso não citado que, nesta atividade, não está implícito. O foco do texto é a diferença entre as bonificações de final de ano, como revela a imagem. Na perspectiva bakhtiniana as relações complexas entre sociedade e linguagem se materializam na atividade discursiva, revelando as ideologias

⁵⁸ Jamón é uma perna de porco curada ou cozida por inteiro, um item cultural da alimentação espanhola e mediterrânea que possui um recorte de classe bastante específico, dado ao alto custo do produto.

⁵⁹ Transcrevo aqui a informação: Habría que bucear en los fundamentos de la segmentación por niveles jerárquicos. A qué se debe que los de más bajo nivel reciban menos, cuando es probable que sean los que más necesitan, o para qué diferenciar unos de otros, cuando los discursos habituales suelen ponderar la importancia de la colaboración de todos, desde el primero hasta el último, en la célebre cadena de la calidad de servicio.

provenientes destas vivências (BAKHTIN, 1997). Estas ideologias de subordinação do feminino estão presentes de forma tão enraizada que, apesar do problema apresentado da diferença de cestas de natal dadas aos funcionários, a questão da vítima da injustiça ser com uma pessoa do gênero feminino não está em destaque o que indica a ideologia presente no exame. Se não há representação de grupos socialmente diminuídos nas propostas, nos textos e nas imagens do exame e haver qualquer indício de inércia frente ao tema, fica evidente que a atividade é uma ode à opressão e injustiça de gênero. Além disso, é visível que o lugar de fala que parte o exame é um o do machismo estrutural criando um lócus enunciativo de que as injustiças às mulheres e funcionárias seguirão acontecendo.

Em relação às violências sofridas pela funcionária, nota-se a naturalização da dominação sobre as mulheres, pois o texto apenas as menciona, não destacando como um aspecto válido para denúncia da situação. Outro fator a ser considerado é que o texto foi escrito por um homem e – mais importante – a produção textual que o examinando deve realizar é um e-mail destinado à funcionária para dar seu ponto de vista.

O texto nos apresenta uma injustiça seguida por constrangimentos a uma pessoa do gênero feminino e a produção escrita solicitada é uma forma de “dar pitaco”⁶⁰ o que a meu ver é uma performatividade alegórica no sentido de que nada se pode fazer. Se o posicionamento do exame fosse crítico, a produção seria baseada no chefe do departamento do RH pedindo desculpas e dando explicações, a mesma proposta de escrita da atividade anterior. Portanto, vejo a ideologia colonial nesta atividade em que a não solução do problema pelo examinando é um posicionamento machista e misógino.

O próximo texto – que encerra o exame de compreensão leitora – apresenta como tema saúde e meio ambiente, indicando a existência de um grupo de pessoas denominadas *plasticarianos*. Estas seriam pessoas que abandonaram, na medida do possível, qualquer uso de produtos que possuam plástico. Um dos feitos é sempre levar talheres, copos e utensílios consigo, além de consumir alimentos frescos em que o plástico seja evitado. O texto aponta que essa prática é crescente em países como Inglaterra, Holanda, Dinamarca e Estados Unidos. A organização do texto está dividida em 3 partes: 1) apresentação deste grupo de pessoas; 2) informação sobre porque se deve viver sem plástico; 3) indicação dos efeitos nocivos do uso do plástico – tanto ao meio ambiente como à saúde. Ao final do texto, traz o exemplo de uma família austríaca que vive sem plástico. A composição do design do texto também está alinhada com o tema do meio ambiente, como vemos:

⁶⁰ Adoto uma expressão da linguagem informal falada, por considerar que esta sintetiza melhor o descuido do exame em não trabalhar o tema de forma crítica e relevante.

Figura 10: Tarefa 3 da compreensão leitora e escrita - CELU

Usted, como miembro de la Asociación de Plasticarianos de su ciudad, escriba un folleto que será distribuido entre los vecinos con el fin de informarles acerca de las consecuencias de usar objetos de plástico y sugerirles que dejen de hacerlo. Tome la información del siguiente artículo.



VIVIR SIN PLÁSTICO

PLASTICARIANOS

TE CONTAMOS QUIÉNES SON Y CÓMO SE LAS REBUSCAN LOS QUE SIGUEN ESTA NUEVA CORRIENTE A FAVOR DEL MEDIO AMBIENTE.

POR CONSTANZA CROTTO. ILUSTRACIÓN DE TONY GANEM

» A simple vista, parece sencillo vivir sin plástico. Evitar las botellitas, las bolsas del súper... ¿y listo? Claro que no. Si mirás a tu alrededor, te vas a dar cuenta de que este material sintético está en casi todo lo que consumís a diario: en el teléfono, el peine, la computadora, en tu cepillo de dientes, los envases, los cables, *blisters* de medicamentos y tantos etcéteras como te puedas imaginar. ¿Se puede vivir sin plástico en un mundo tan "plastificado"? Parece que sí. De a poco, crece una movida que hoy hace ruido en el terreno internacional y que empieza a tomar fuerza también por nuestros pagos: los plasticarianos.

¿Quiénes son?

El plástico siempre fue controvertido y, desde que la conciencia ecológica copó la escena, existen quienes lo usan lo mínimo indispensable. Pero hace un tiempo que se viene gestando una comunidad bastante más extremista de hombres y mujeres que, en la medida de lo posible, eligen erradicarlo completamente de sus vidas. Todavía no se sabe con precisión cuántos son, pero en Canadá, Gran Bretaña, los Estados Unidos, Australia, Alemania, Dinamarca y Holanda el número de integrantes creció tanto que quienes boicotean este derivado del petróleo fueron bautizados "plasticarianos". Uno de sus mayores exponentes es Beth Terry. Esta contadora de 48 años, oriunda de California y que abandonó el plástico hace seis años, escribió un libro al respecto (*Plastic Free*, disponible en inglés) y relata sus experiencias en su blog "My Plastic Free Life". Con orgullo, cuenta que pasó de consumir más de 18 kilos de plástico en 2007 a menos de un kilo en 2011 y que una de sus claves es llevar siempre consigo su taza, recipientes, utensilios y una bolsa de tela. Al principio, le costó, sobre todo porque estaba acostumbrada a vivir de productos congelados (cuyos envases también contienen plástico), pero después de años de investigación fue encontrando alternativas para casi todo. Además, aprendió a cocinar alimentos frescos y empezó a comer más sano.

¿Por qué vivir sin plástico?

Un ejemplo cotidiano: la botellita de agua que compraste en el kiosco y tiraste al tacho apenas terminaste de tomarla tarda ¡más de 400 años! en descomponerse. Esta es la principal lucha de los plasticarianos: poner punto final al hábito de usar y tirar. Aunque en la sociedad actual la cultura del reciclaje esté instalada, dista de ser una solución popular. Aún es poco lo que se reutiliza en comparación con lo que va a parar a los mares y océanos y que los contamina a tal punto que no

¿Por qué vivir sin plástico?

Un ejemplo cotidiano: la botellita de agua que compraste en el kiosco y tiraste al tacho apenas terminaste de tomarla tarda ¡más de 400 años! en descomponerse. Esta es la principal lucha de los plasticarianos: poner punto final al hábito de usar y tirar. Aunque en la sociedad actual la cultura del reciclaje esté instalada, dista de ser una solución popular. Aún es poco lo que se reutiliza en comparación con lo que va a parar a los mares y océanos y que los contamina a tal punto que no

Fonte: Exame CELU - Modelo não especificado. Disponível em:

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/cuadernillo-celu-6.pdf>

A preocupação com meio ambiente e com a saúde é um tema recorrente no ensino e aprendizado de línguas – a maioria dos materiais didáticos apontam para este tema e nos exames não é diferente. A proposta de produção escrita é a elaboração de um informativo indicando os usos prejudiciais dos produtos que contêm plástico. Este tema merece atenção, afinal estamos imersos em uma sociedade que produz toneladas de lixo todos os dias e a conscientização, apesar de haver, ainda é baixa, mas o exame não pede uma reflexão sobre a questão ambiental. Essa impossibilidade de argumentação é uma forma de silenciamento, uma vez que a língua só é avaliada para fins acadêmicos e de mercado. O que chama a atenção no texto são os lugares

em que vivem as pessoas que estão adotando uma vida sem plástico. Todos os exemplos são potências do Norte Global que são frequentemente consideradas como detentoras de conhecimento. Aqui, ao citar estes países, esta ideia está sendo resgatada e legitimada.

É pertinente pontuar o caráter internacional do exame, pois se a língua castelhana é falada em todas as Américas como língua materna, onde estão os exemplos de ações voltadas para a preservação do meio ambiente nos países hispânicos? Ao citar estes países como os lugares em que os *plasticarianos* vivem, por meio do discurso não revelado estes países são associados a um exemplo de combate ao uso de plástico. Esta perspectiva é inversa quando se nota que países como Estados Unidos, Alemanha, Canadá, Grã Bretanha são os que mais consomem, segundo o Greenpeace⁶¹.

Após análise dos três textos que compõe a coletânea de produção textual do CELU, nota-se mais uma vez que as ideologias presentes nos gêneros discursivos e textuais do presente exame revelam lugares de fala coloniais, pela falta de posicionamento crítico e argumentativo das propostas e textos construindo lócus enunciativos na mesma perspectiva. Não se observou qualquer texto ou proposta que houvesse representatividade ou possibilidade de performatividade de identidades plurais por não haver essas temáticas nos textos apresentado.

6.1.3 SIELE: Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.

O exame SIELE apresenta uma constituição semelhante ao exame DELE. A compreensão textual é feita por meio de testes. O método para avaliar os níveis dos examinandos é semelhante ao CELU, no sentido de que quanto maior o alcance da língua nas habilidades, maior a pontuação – assim, maior será a sua proficiência. O CELU avalia o nível com base na produção escrita, enquanto o SIELE avalia conforme o aluno avança nas tarefas de compreensão leitora, gerando pontos que indicarão seu nível. Para este recorte, foram selecionados dois textos presentes nas tarefas 3 e 4.

O exame, como dito anteriormente, avalia do nível A1 ao C1. Cada tarefa avalia a um nível – a tarefa 1 é destinada ao nível A1, e assim sucessivamente. Estas contam com um ou mais textos que serão trabalhados através de perguntas de múltipla escolha ou preenchimento de lacunas com as respostas corretas – modelo igual ao DELE. Foram selecionados para a análise três textos que se aproximam do formato do B1 do DELE, já que não há como saber em

⁶¹ GREENPEACE. Datos sobre la producción de plástico. España. Disponível em: <https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/consumismo/plasticos/datos-sobre-la-produccion-de-plasticos/>. Acesso em: 21 de julho de 2022

que atividade se inicia a avaliação do nível B2. O SIELE apresenta gêneros textuais que variam entre um e-mail - também utilizado no DELE – e descritivos. O primeiro texto é um e-mail escrito de uma mulher para outra como vemos:

Figura 11: Tarefa 2 da compreensão leitora e escrita – SIELE

Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tiempo prueba: 00:32:26
---------	---------	---------	---------	---------	--------------------------------

Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

CORREO ELECTRÓNICO

Hola Sara, ¿qué tal todo?

Perdona, ayer no te llamé para comer juntas porque me dolía mucho la cabeza. Pero por la tarde ya me sentí mejor y fui a dar un paseo por el centro. Por cierto, ¿sabes con quien me encontré? Con Eugenia, que salía del cine. Llevaba el vestido que le compramos para su cumpleaños y estaba guapísima. Me preguntó por tí y me dijo que está muy contenta porque ha empezado a trabajar en una tienda de decoración.

En el centro siempre me encuentro con gente conocida: hace dos días vi a tu hermano en una exposición. Me contó que lo pasó muy bien en el concierto de Maná, pero después leí en el periódico que empezó treinta minutos tarde. Decían que los músicos llegaron tarde y que la gente estaba bastante enfadada. Tienes que decirme qué pasó. Ya sabes que me encanta Maná y estuve triste por no poder ir.

Estaba muy ocupada con los exámenes. Sin embargo, la próxima semana quiero descansar, por eso voy a reservar una habitación en un hotel en la montaña. Está muy cerca de la casa donde pasaba los veranos con mis abuelos. ¿Te apetece venir? He visto que va a hacer buen tiempo, podemos pasear y montar en bici.

Si quieres, podemos vernos mañana y lo hablamos. Por la tarde tengo que ir a la biblioteca de la universidad que está cerca de tu oficina. Puedo verte en la cafetería que está enfrente de la biblioteca, esa donde ponen un café tan rico. Dime algo.

Un beso y hasta pronto,

Isabel

Fonte: Exame SIELE Modelo não especificado. Disponível em:

https://examendemo.siele.org/cl_00.htm?language=es

O texto é de caráter informal, contando sobre o dia a dia. A presença de textos que representam o cotidiano do falante é algo recorrente nos exames da Espanha, enquanto o CELU apresenta textos que são mais informativos e que circulam em jornais e blogues. A protagonista Sara escreve a Isabel sobre sua vida na semana que foi agitada, marcada por encontros, desencontros, convites e deveres. Não há qualquer indício de tema que leve à identificação de um posicionamento em específico e quando se observa formação do lócus enunciativo de uma pessoa com trabalhos e lazeres.

O que se percebe com isso é o desejo do exame – disponibilizar um texto para avaliar se o examinando compreende as informações. A ausência de assuntos críticos, como a onda de desemprego na Espanha, a falta de pagamento de pensões dos aposentados, por exemplo, poderia configurar no e-mail. Bakhtín (1997) afirma que nada no discurso é neutro e percebemos que a colonialidade trabalha no silêncio, pois aquilo que não se fala, que não se expõe segue sendo alvo de reproduções e fortalecimento das hegemonias. Um texto que não apresenta nenhuma particularidade da língua, da cultura ou da sociedade evidencia o caráter de franquia linguística do exame.

Na sequência, temos o texto 3 que são as narrativas de três chilenas que contam como foram suas experiências em um intercâmbio:

Figura 12: Tarefa 3 da compreensão leitora e escrita – SIELE

Comprensión de lectura

Tarea 1

Tarea 2

Tarea 3

Tarea 4

Tarea 5

Tiempo prueba: 00:55:32

Usted va a leer tres textos en los que unas jóvenes chilenas hablan sobre su experiencia como estudiantes en un país extranjero. Elija la opción correcta para cada una de las ocho preguntas.

GABRIELA

Tenía varios compañeros que se habían ido anteriormente a estudiar al extranjero y me dijeron que la experiencia era fantástica y que por qué no buscaba la forma y hacía lo mismo. Pensaba ir a Alemania por seis meses, pero me gustó tanto que me quedé todo el año. Al principio lo pasé muy mal porque, aunque estudiaba mucho, el idioma me resultaba muy complicado y no me enteraba de nada. Sin embargo, al final conseguí aprobar los exámenes y me sentí muy feliz conmigo misma. Estuve viviendo con dos familias y tuve mucha suerte con las dos: nuestra relación fue muy linda y familiar. Mi experiencia fue excelente. Me divertí y aprendí muchas cosas, entre ellas, a organizar mi economía y a convivir con más gente.

PAULA

Yo quería escapar del día a día y esta fue la principal razón por la que fui a Holanda a estudiar. Debo decir que el colegio me impresionó muchísimo. Al principio no sabía ni una palabra de holandés y, como soy tímida, me daba vergüenza cuando no entendía lo que explicaba el profesor. Pero mis compañeros de clase me recibieron muy bien y me trataban como a una amiga. Para mí fue un año muy positivo y siempre recordaré con cariño esta experiencia. El único problema que tuve fue el dinero, porque el coste de vida era muy alto.

SARA

La experiencia de irse a otro país es increíble, se lo aconsejo a todo el mundo sin dudar. Cuando pienso en lo que viví, siempre es con una sonrisa en la cara. Lo que más recuerdo es la llegada a la casa de la familia en Bélgica, sin saber muy bien lo que iba a encontrarme y con ganas de conocerlo todo. La familia con la que viví era la mejor, tuve mucha suerte con ellos y les estoy muy agradecida por lo bien que se portaron conmigo. Siempre me hicieron sentir como una más. Lo que viví allí me enriqueció personalmente porque aprendí a solucionar los problemas por mí misma. Me gustaría volver algún día porque quiero hablar mejor el idioma.

(Adaptado de www.yfuchile.cl/opiniones. Chile)

Fonte: Exame SIELE Modelo não especificado. Disponível em:

https://examendemo.siele.org/cl_00.htm?language=es

A primeira delas, Gabriela, viajou para a Alemanha; Paula foi estudar na Holanda e Sara foi estudar na Bélgica. São pontuadas algumas dificuldades, como a questão da língua, e o alto custo de vida, no caso de Gabriela. As narrativas apresentadas demonstram um certo encantamento pelo país e pelas pessoas que ali vivem. Sara, por exemplo, pontua que a sua família era a melhor. Gabriela conta que todos a tratavam como uma amiga e que foi muito feliz com as duas famílias com quem viveu. Este encantamento apresentado por elas é vivenciado e verbalizado por muitas pessoas que passaram por experiências semelhantes. No entanto, quando se trata de uma pessoa nativa de país latino que viaja para estudar na Europa, o que mais gera estranhamentos é a relação com as pessoas. Isto porque, no geral, o tratamento entre pessoas é culturalmente diferente.

Lendo o texto, não é apresentado nenhum outro inconveniente além da língua e do custo de vida. Esse discurso linear de que tudo é muito bom e enriquecedor apresenta a realidade de um recorte social bastante específico, apenas. Quem já viveu algo semelhante ao que as jovens chilenas relatam sabe que há muitos problemas a serem enfrentados que vão além da dificuldade da língua. Os problemas a que me refiro – e estes são traços da colonialidade que perpassa continentes por meio do discurso – são relacionados à falta de hospitalidade para com estrangeiros. Nós latinos somos conhecidos por sermos acolhedores, simpáticos e isso se nota na nossa forma de ser, mas não é só essa opinião.

Há um lado que somos vistos por meio do viés sexual, de que somos pobres, de que não temos uma estrutura governamental. Aqui a ideologia é que o mundo é um lugar ideal para outros povos e que nos apresenta um lugar de fala de quem não teve nenhuma experiência ruim. A idealização de experiências é um traço colonial com o objetivo de manter a fantasia do ideal, perfeito. Como nos outros textos não há a intenção em mostrar a sociedade na sua realidade, mas a sociedade da forma como gostariam de ser.

Na sequência temos a tarefa quatro, que em que os alunos devem selecionar os fragmentos que melhor completam as frases – modelo de atividade igual ao DELE. O último texto, intitulado *El nuevo consumidor en panorama de cambio*, traz a discussão do quanto o perfil do consumidor está mudando com o uso da internet. O texto parte de uma notícia disponibilizada no Peru, adaptada para o contexto da prova. Observando o tema perfil do consumidor, chama atenção o fato do protagonismo que este exerce sobre as empresas e seus produtos.

Afirmar que o consumidor sabe o poder que tem nas mãos, revela uma tática muito utilizada pelas empresas – fazer com que os consumidores associem felicidade a dar as ordens.

que na minha leitura, passa a ser secundária no processo de compra como nota-se no segundo parágrafo:

Figura 13: Tarefa 4 da compreensão leitora e escrita – SIELE

Comprensión de lectura

Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5
---------	---------	---------	----------------	---------

Tiempo prueba: **00:48:05**

Usted va a leer dos textos en los que faltan cuatro fragmentos. Elija el fragmento correcto para cada hueco.

De los cinco fragmentos, solo tiene que utilizar cuatro.

Para ver y seleccionar los fragmentos que faltan, pulse --Elija-- y aparecerán las cinco opciones.

Texto 2

EL NUEVO CONSUMIDOR EN UN PANORAMA DE CAMBIO

Cada día los profesionales de la mercadotecnia y de la publicidad intentan comprender el comportamiento del consumidor y hallar las verdades humanas que lo mueven. --Elija-- ⊕ Lo cierto es que en los últimos años el perfil de los consumidores ha cambiado. Hoy nos encontramos ante un consumidor más informado y exigente, que interactúa con distintos medios para distintos propósitos.

Internet ha revolucionado el mundo del consumidor, que se siente capaz de convertirse en un entendido sobre cualquier sector del mercado que le interese y de elegir con conciencia. Y como valora mucho su tiempo, busca informarse de la forma más rápida que le sea posible. --Elija-- ⊕ Conoce muy bien las marcas y es consciente del poder que tiene entre sus manos. Víctor Lozano, de la consultora *Future Labs*, comenta que hoy en día «el consumidor puede ejercer su poder de manera mucho más concreta y clara. Es crítico, hace saber lo que piensa en las redes sociales y tiene la capacidad de destruir una marca a través del boca a boca».

--Elija-- ⊕

El nuevo consumidor quiere sentirse parte de la empresa y adquirir un papel protagonista en la creación de los productos. Desea ser escuchado y tomado en cuenta. Para satisfacer esta necesidad, las empresas se han visto obligadas a establecer puentes que ayuden a acercar la marca a los posibles compradores.

--Elija-- ⊕

(Adaptado de <http://beta.udep.edu.pe>. Perú)

Fonte: Exame SIELE Modelo não especificado. Disponível em:

https://examendemo.siele.org/cl_00.htm?language=es

O presente texto, como o anterior, aponta uma tendência que por vezes não é a realidade que conhecemos no processo de compra e venda – ainda mais quando se pensa na internet. Estes enunciados produzidos pelas empresas alimentam a ilusão da existência de uma relação dialógica de intimidade e exclusividade com o consumidor, lugar pelo qual muitas pessoas anseiam. No entanto, essas questões não são trabalhadas no exame, pois o objetivo é somente verificar se o examinando consegue articular os enunciados que faltam no texto revelando que a performatividade é saber usar a língua como instrumento acadêmico ou de mercado, sem argumentação ou criticidade.

Com a mesma perspectiva que o DELE, o SIELE apresenta textos que demonstram uma parcela pequena das interações sociais. Como um exame que exige reconhecimento de estruturas linguísticas para a interpretação, os textos não apresentam imagem e prezam por

temáticas neutras, que revelam o caráter do exame: fast proficiência⁶², em que pagou, acertou, levou o certificado.

Após a análise de todos os textos dos exames selecionados, me posiciono no sentido que tanto o DELE como o SIELE apresentam a ideologia de que a sociedade é formada por falantes que performam em ambientes intelectuais que não há enfrentamentos, problemas ou qualquer tipo de dificuldade. As pessoas representadas nos exames pertencem a uma classe que frequenta bons lugares e com acesso à educação. Nenhum texto, imagens ou assuntos relacionados a pessoas em vulnerabilidade econômica, em situação de rua, desempregados, pessoas negras, indígenas, portadores de deficiência ou LGBTQIAP+ foram apresentados.

Em relação ao CELU observei, durante as minhas leituras, a presença de textos com situações complexas como o caso do cachorro que sumiu e da injustiça contra a mulher na empresa, no entanto, neste exame analisado, as propostas de escrita revelam um posicionamento machista e especista, por propor produções escritas que pouco se importavam com os problemas apresentados. Concluindo, as provas de compreensão de leitura apresentam silenciamentos e apagamentos na pluralidade das pessoas, situações, lugares, indicando que a colonialidade na linguagem mantém o foco nas estruturas da língua padrão culta como estratégia para não abordar temas que poderiam fomentar à criticidade ou a exposição de uma sociedade real e plural. A performatividade identitária repousa no padrão colonizador em que a hegemonia heterocisnormativas sem deficiência se faz presente e onipotente.

Tendo esta percepção dos modelos de leitura, passo agora para a análise da expressão escrita.

6.2 A Expressão escrita: a língua ideal para o intelecto?

A expressão escrita é a parte em que o aluno produz determinados gêneros textuais exigidos pelos exames. Esta competência tem como objetivo avaliar a prática do uso da escrita com foco na adequação do gênero, nas estruturas gramaticais e léxicos. Cada proposta apresenta textos e áudios motivadores que auxiliam na composição de cada tarefa, o que indica que a prova é integrada com outras competências. Nesta seção, observo quais são os gêneros textuais pedidos nestes exames e qual a característica da escrita eles estão avaliando, uma vez que estas escolhas nos levam a entender qual o ambiente de interação escrita é necessário para este nível

⁶² Neologismo utilizado com o intuito de comparar como termo fast food, em que o que importa é a praticidade da compra, não importando a qualidade do que se está consumindo, no caso do exame, não importando o que está sendo avaliado.

e para o falante estrangeiro. A análise seguirá a seguinte dinâmica: primeiramente o DELE, na sequência, por serem propostas semelhantes, analiso o SIELE e por último, mas não menos importante o CELU.

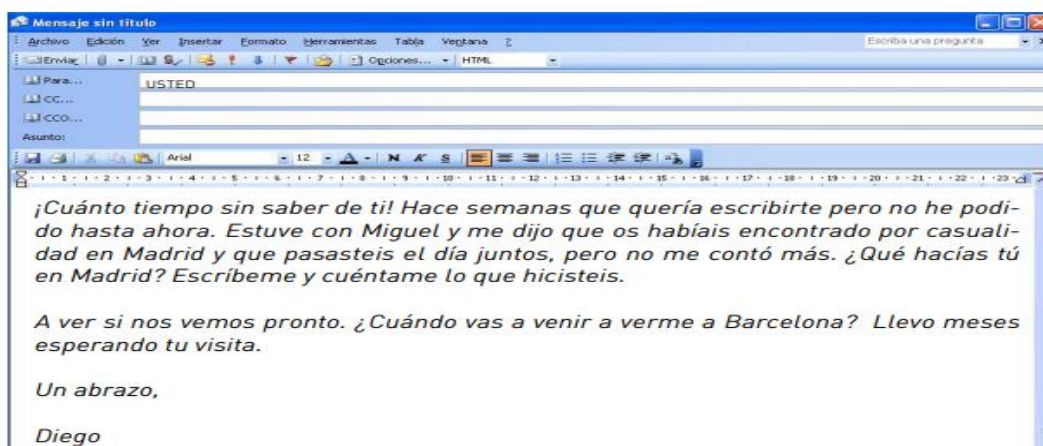
6.2.1 DELE – Diploma Español como lengua extranjera

O DELE apresenta duas propostas de produção escrita. Cada uma apresenta uma quantidade de palavras que é requisito eliminatório. A primeira proposta é um e-mail para um amigo espanhol. A produção tem que ter entre 100 e 120 palavras e deve conter os componentes destacados pelo exame como saudar, contar o motivo da viagem a Madrid, dizer como foi o encontro com outro colega de nome Miguel, sobre os planos de ir à Barcelona e a despedida como se vê:

Figura 14: Tarefa 1 da expressão escrita - DELE

Instrucciones

Usted ha recibido un correo electrónico de un amigo español:



Escríbele un correo electrónico a Diego para responder a sus preguntas. En él deberá:

- saludar;
- contar los motivos del viaje a Madrid;
- decir dónde y cómo fue el encuentro con Miguel y qué hicieron juntos;
- explicar cuándo tiene pensado ir a Barcelona;
- despedirse.

Número de palabras: **entre 100 y 120.**

Fonte: Exame DELE Modelo 2012. Disponível em:
https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

É de conhecimento de todos que e-mail é um gênero importante na interação da língua, pois qualquer contanto, profissional ou acadêmico, se realiza por e-mail. O espaço social em que acontece a interação é a Espanha, uma vez que a proposta nos dá esse dado. A intenção da presente proposta é certificar que o examinando consegue produzir este gênero. O que me chama atenção é que se trata de uma produção guiada, ou seja, embora o candidato consiga ter certa liberdade de criação, há os requisitos que devem ser respeitados, inclusive em relação a quantidade de palavras que é contata pelos corretores. Todo gênero tem condições de produção

A presente proposta dialoga com a tarefa 5 da compreensão leitora, mas aqui o protagonista é um homem e o tom da conversa apresenta nuances de ser mais séria. Mesmo sendo o mesmo gênero textual, nesta tarefa não aparece nenhuma menção à relacionamento como na proposta anterior – em que uma pessoa do gênero feminino escrevia - revelando mais uma vez um posicionamento ideológico, pois falar de afetos não configura no mundo das masculinidades.

Como apontado no decorrer de todo o trabalho, não há neutralidade na linguagem e nem em nossas escolhas e mais uma vez vemos uma perspectiva colonial disfarçada por meio de uma produção escrita. Nesta atividade como nas outras a performatividade é guiada pelo gênero textual requerido, revelando monitoramento sobre o que se deve falar e como falar.

Na segunda proposta o exame apresenta duas opções de escrita: um comentário em um blog de gastronomia e um texto para a prefeitura apontando o que gostaria de ver na próxima festa e relatando as experiências das festas passadas. Diferente da proposta anterior, a quantidade de palavras é maior – entre 130 e 150. As propostas seguem um roteiro linguístico bem definido: avaliar o uso dos pretéritos da língua, já que o roteiro dos elementos que devem estar na produção estão nos passados e exigem que o examinando os utilize no passado. Tanto a gastronomia quanto festas populares revelam lugares de fala em que os usuários participam destas atividades ou tem contato com elas, revelando que o lócus enunciativo será formado por pessoas que frequentam estes ambientes.

A performatividade identitária é de alguém que interaja no meio social e que se posicione em relação a isso, principalmente em relação a festa na cidade que procura identificar os conhecimentos do candidato para a cultura de seu país local. Em relação a esta atividade, noto um movimento de interação com outras culturas, pois trazer informações partindo do lugar de fala do candidato, em que ele escreverá sobre alguma festa da sua cidade é partir da vivência do outro. A atividade gastronômica também revela este caráter em partir de outras vivências, como vemos:

Figura 15: Tarefa 2 da expressão escrita - DELE



Expresión e interacción escritas
 Página 3

B 1

Tarea 2
Instrucciones
 Elija solo una de las dos opciones que se le ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1
 Lea el siguiente mensaje publicado en un blog dedicado a la gastronomía:

En nuestro blog de gastronomía estamos recopilando colaboraciones de nuestros seguidores sobre la importancia de la comida en los momentos especiales de la vida. Nos gustaría que nos contaraís vuestra experiencia de uno de esos momentos de vuestra vida personal, profesional o familiar.

Escriba un comentario para enviar al blog en el que cuente:

- de qué momento se trataba;
- con quién estaba usted y por qué;
- qué comió;
- quién preparó la comida;
- por qué lo recuerda como un momento especial.

Número de palabras: **entre 130 y 150.**

OPCIÓN 2
 Lea el siguiente mensaje que aparece en la página web del Ayuntamiento de su ciudad:

FIESTAS DE LA CIUDAD

Invitamos a todos los ciudadanos que lo deseen a participar en el foro de la página web del Ayuntamiento. Pueden participar opinando sobre las fiestas del año pasado y comentando qué actividades les gustaría que se programaran en las próximas fiestas de la ciudad.

Redacte un texto para enviar al foro en el que deberá:

- presentarse;
- decir a qué actividades asistió el año pasado durante las fiestas;
- explicar qué actividades de las fiestas del año pasado le gustaron más y cuáles menos y por qué;
- proponer varias actividades para las próximas fiestas.

Número de palabras: **entre 130 y 150.**

Fonte: Exame DELE Modelo 2012. Disponível em:
https://examen.es.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

Por mais que esta segunda atividade não traga questões conectadas com uma leitura crítica da sociedade, elas apresentam, ao meu ver, o movimento de trazer outras vivências para o exame, configurando uma atividade enunciativa plurilinguística e cultural. A ideologia que se observa é construída a partir do outro e, confirmando a minha hipótese, pode ser vista como um aspecto decolonial, pois dá voz ao estrangeiro, partindo de suas vivências.

Dessa forma, o exame DELE apresenta uma prova de expressão escrita conduzida por gêneros mais informais como o e-mail e os textos da segunda proposta. Nesta atividade, por mais que o primeiro texto tenha apresentado um posicionamento de que homens não falam de afeto, há a possibilidade de criação partindo de um eu que fala e suas subjetividades. Assim, se

comparado ao restante do exame, a produção escrita, pode ser vista como uma tentativa, ainda que discreta em trabalhar frentes que são mais próximas da realidade do falante.

Na sequência, analiso as produções do SIELE, pela constituição da prova se aproximar com o DELE.

6.2.2 SIELE – Servicio Internacional de la lengua española

O SIELE, em sua produção escrita no modelo Global, também apresenta duas produções de gêneros textuais diferentes, sendo a primeira um e-mail de uma amiga chamada Nuria e a outra produção também apresenta duas opções: uma para escrever um texto de opinião para um jornal local e o outro com produção destinada a se posicionar pelo fim de um café. As produções também são guiadas por requisitos em que o examinando deve respeitar e o número de palavras varia. Na primeira proposta temos de 100 a 150 palavras e segunda de 250 a 300. O motivo desta diferença é que o modelo Global avalia de acordo com a produção. Como a mesma prova certifica do A1 até o C1, as atividades escritas são mais extensas. Na primeira produção escrita temos a seguinte proposta:

Figura 16: Tarefa 1 da expressão escrita – SIELE

Tarea 1
Tarea 2

Tiempo prueba: **00:49:51**

Usted ha recibido un mensaje de una amiga y va a responderlo.

En el mensaje a su amiga usted debe:

- saludarla;
- decir cómo es su casa en Granada, qué medios de transporte hay y cómo es la zona donde está;
- decir qué cosas le gustan y qué cosas no le gustan de su nueva vida;
- contar qué cosas ha hecho en el extranjero durante estos años;
- despedirse.

CORREO ELECTRÓNICO

CORREO
CALENDARIO
CONTACTOS
AGENDA

Hola, ¿qué tal?

Me ha dicho Miguel que estás viviendo en Granada porque has encontrado un trabajo aquí. ¡Qué bien! ¿En qué zona estás? ¿Cómo es tu casa? ¿Te gusta la ciudad? Díce también que has estado en el extranjero. ¿Qué has hecho allí? ¿Cómo te ha ido?

Escribeme y cuéntamelo todo.

Nuria

Número de palabras recomendado: entre 100 y 150

Fonte: Exame SIELE Modelo não especificado. Disponível em:

https://examendemo.siele.org/cl_00.htm?language=es

O primeiro texto fala, com dito anteriormente apresenta uma proposta semelhante ao DELE, que é escrever um e-mail. O exame apresenta um roteiro com elementos que devem obrigatoriamente estarem na produção escrita. A temática acaba sendo a mesma, falar sobre sua experiência no estrangeiro. Como no DELE temos uma proposta em que há um lugar específico, no caso Granada na Espanha e nesta produção também não vemos nada relacionado a afetos. Chama a atenção, a possibilidade em falar o que não gosta de fazer e inventar sobre as experiências no exterior. Um lócus enunciativo de alguém que apresenta uma performatividade que viaja e que tem a liberdade de pontuar o que foi bom e o que não foi. Essa liberdade eu entendo também como uma possibilidade em dar voz ao falante estrangeiro e, portanto, quando se tratam de exames em que a maioria das produções são guiadas por aspectos coloniais, a possibilidade de criação configura também como uma fissura no padrão do exame.

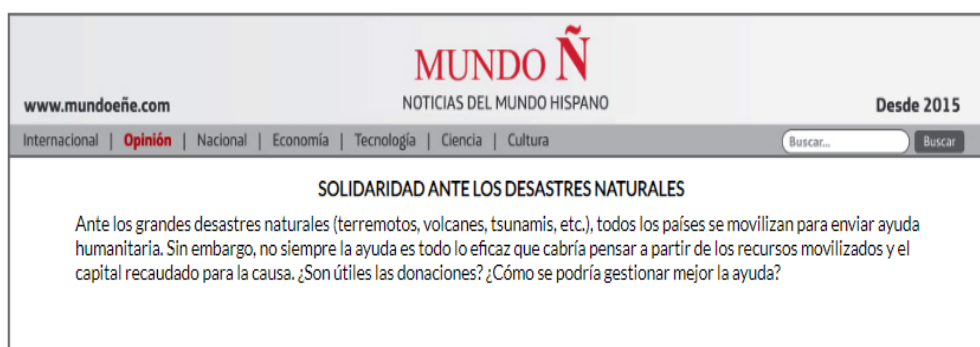
No texto 2, haviam duas possibilidades como vemos na sequência:

Figura 17: Tarefa 2 da expressão escrita – opção 1 – SIELE

Opción 1. Escribir un texto de opinión

Lea la siguiente noticia y escriba un texto de opinión para un periódico local sobre la solidaridad ante los desastres naturales. En él deberá:

- presentar el tema;
- expresar su opinión al respecto;
- exponer argumentos que apoyen esa opinión;
- elaborar una conclusión.



Número de palabras recomendado: entre 250 y 300

Fonte: Exame SIELE Modelo não especificado. Disponível em:

https://examendemo.siele.org/cl_00.htm?language=es

Escrever para um jornal local sobre solidariedade ante a desastres naturais, por mais que seja importante este tipo de produção, não configura como uma atividade que o falante da língua utilizará na sua prática. Eu enquanto professor e aluno nunca produzi um texto pedindo ajuda

para estes problemas. No entanto, uma produção em que se prioriza à solidariedade, por mais que seja algo superficial e pouco conectado com a realidade, é um gênero do discurso que dialoga com problemas sociais e críticos. Dessa maneira, a atividade revela uma produção em que o lócus enunciativo produzido será de alguém engajado na causa, possibilitando da mesma forma, uma performatividade identitária destinada a um problema social. Assim, há uma ruptura com as atividades apresentadas anteriormente, indicando uma possível fissura nos aspectos coloniais vistos até o momento.

Na segunda opção da tarefa 2, temos a proposta de uma carta dirigida a um jornal chamado Mundo Ñ, se posicionando em relação ao fechamento de um famoso café, como vemos:

Figura 18: Tarefa 2 da expressão escrita – opção 2 – SIELE

Opción 2. Escribir una carta a la redacción de un periódico

Usted es cliente habitual del café Olímpico y no está conforme con el cierre del mismo. Lea la siguiente noticia y escriba una carta dirigida a la redacción del periódico Mundo Ñ en la que exponga:

- los motivos de su inconformidad con el cierre;
- qué otros problemas pueden generarse con esta medida;
- cuáles son las alternativas de solución al problema existente;
- la respuesta que espera de las autoridades locales.



Número de palabras recomendado: entre 250 y 300

Fonte: Exame SIELE Modelo não especificado. Disponível em:

https://examendemo.siele.org/cl_00.htm?language=es

A segunda proposta, como a primeira, não é uma produção rotineira na língua estrangeira. Escrever para um jornal é algo que o falante da língua dificilmente produzirá ainda mais falando de um café famoso. O tema não apresenta qualquer conexão com a realidade do falante estrangeiro. Em língua materna esta atividade é desconexa com a realidade de uso da língua, embora não seja impossível. A produção é novamente guiada por tópicos informativos

que devem conter na escrita e por mais que haja liberdade de criação, é uma atividade sem produção crítica a algum tema de relevância social.

Assim, a produção escrita do exame SIELE, apresenta produções muito próximas ao DELE, inclusive na existência de um roteiro para guiar as informações que devem ter os textos. A atividade 1 apresenta uma proposta que demonstra certa preocupação com uma questão social - relacionada a ajuda às vítimas de desastres naturais. No entanto, a atividade dois se relaciona com um caráter pessoal em narrar experiências ou escrever uma carta falando de um café, o que se distancia de qualquer temática com uma questão mais próxima a qualquer problema social. No presente trabalho qualquer possibilidade de fissura com uma realidade colonial é vista como uma perspectiva plural e aqui, mesmo de maneira superficial, se observa uma fagulha desta perspectiva na primeira atividade.

Por último, analiso a produção escrita do CELU, que é composta pela realização de dois textos com a ajuda de informações contidas no áudio da tarefa.

6.2.3 CELU – Certificado de Español lengua y uso

O CELU, é um exame que trabalha a compreensão e a expressão da língua por meio da escrita. Desde a interpretação, como visto anteriormente, as produções são escritas e tem como uso de repertório alguma notícia vinculada à mídia. A prova de expressão escrita segue dois áudios que servem como repertório para a produção. São notícias de rádio que abordam o tema. A prova de expressão escrita no CELU apresenta temas culturais como preservação de uma parede Maia na Guatemala e um espetáculo musical na Argentina.

O tema da expressão escrita da primeira tarefa são murais Maias que foram encontrados em uma casa situada em um povoado da Guatemala. Durante a reforma da casa, estes murais foram encontrados na parede. Ao contrário dos outros exames, o CELU traz uma imagem para exemplificar a situação. O gênero é carta que direcionada ao ministro da Cultura pedindo ajuda para conservação das obras descobertas.

Escrever uma carta configura uma atividade importante, mas me questiono se de fato é comum esta produção, ainda mais solicitando apoio para conservar. Como mencionei ao longo do trabalho, os exames são representações da realidade dos falantes de língua espanhola e o gênero carta é destinada a setores mais intelectuais da sociedade, embora todos possam produzir o gênero. Como vemos a seguir:

Na segunda produção exigida pelo exame, temos a produção de uma resenha sobre um espetáculo de percussão que, ao que tudo indica, ocorre na Argentina. A produção de uma resenha compreende a exposição de uma opinião, o que é muito válido para dar legitimidade a voz do outro. No entanto, a produção é guiada para um tema cultural como vemos na sequência:

Figura 20: Tarefa 2 da expressão escrita – CELU

Espectáculo de percusión

Usted escuchará un programa de radio en el que se escucha una entrevista a Santiago Vázquez, músico en un programa cultural de Radio Nacional (Argentina). [Click aquí para acceder al audio](#). El audio se pasará dos veces.

Usted trabaja en una revista de turismo y asistió al espectáculo que se describe en el programa de radio que escuchará a continuación. Escriba una reseña para explicar de qué se trata el espectáculo y recomiéndeselo a los lectores.

En la página siguiente, usted tiene una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fonte: Exame CELU - Modelo não especificado. Disponível em:
<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/cuadernillo-celu-6.pdf>

Como na atividade anterior, o lugar de fala é de uma pessoa que transita no meio cultural da música e dará sua opinião em relação ao espetáculo, criando um lócus enunciativo de crítica musical e cultural. A performatividade, como na produção anterior também é a de uma identidade que é ativa no meio social. Por meio dos enunciados propostos, percebe-se que há um discurso que, transitar neste meio e saber argumentar em relação a ele é importante para o status da proficiência do estrangeiro. A mesma preocupação de posicionamento argumentativo não foi vista nas atividades que abordavam temas de injustiça social e isso, no meio entendimento, é revelador de uma colonialidade velada, que procura evidenciar a cultura, como

forma de conexão com a sociedade. Dessa forma, observo que o exame CELU, nas atividades de produção escrita, se distancia dos temas sociais apresentados na compreensão leitora e foca na questão cultural, solicitando aos estrangeiros que se posicionem em relação a isso.

As produções escritas nos exames de proficiência de espanhol como língua estrangeira revelam uma proximidade com situações de interação em ambientes acadêmicos ou de trabalho. As situações em que as produções escritas abordam são acessíveis a uma parcela da sociedade, pois não são todos que tem a oportunidade em ver uma apresentação de música, ou de falar a experiência de uma viagem, ou ainda de escrever a um jornal pedindo ajuda às vítimas de desastres culturais.

Assim, as performatividades na produção escrita estão relacionadas à formação de identidades que atendam a interesses de situações cultas, partindo de lugares de fala de pessoas com amplo convívio social em lugares de prestígio, como cafés, concertos e viagens. Noto a formação de um lócus de enunciação que parte de um lugar intelectual. Assim exposto, passo para a última competência analisada no exame, a prova de expressão oral.

6.3 A Expressão oral: Quem são os protagonistas?

A prova de expressão oral é o momento em que o examinando apresenta a suas destrezas na oralidade. Cada exame apresenta uma maneira de avaliar a competência oral. O CELU, por exemplo, apresenta 5 temas em que o aluno deve escolher uma para descrever a imagem e simular um diálogo com o examinador. O SIELE, por ser um exame global, apresenta desde perguntas básicas como nome, profissão, planos para as férias, até a apresentação de um tema. O DELE, apresenta cinco tarefas, sendo a primeira para falar sobre um assunto que é preparado previamente por 15 minutos, a segunda atividade é a ampliação deste assunto, em que o examinador faz perguntas. A terceira é a descrição de uma imagem e ampliação do tema e a quarta é uma simulação. Para este trabalho, optei por avaliar a atividade destinada a descrição de uma situação em que tenha pessoas em alguma situação de interação social.

A justificativa desta escolha encontra sentido no fato de ser a única atividade presente nos três exames e por demonstrar em imagens uma projeção de alguma situação social que os próprios exames reconheçam como importantes.

As atividades de expressão oral revelam perspectivas ideológicas, uma vez que todo signo, de acordo com Bakhtin (1997), é constituído de discursos e posicionamentos. Assim, analiso as imagens e os discursos que podem ser compreendidos a partir de suas representações.

6.3.1 DELE – Diploma Español como lengua extranjera

A imagem escolhida para a realização das destrezas orais na tarefa de descrição costumam estar associadas com algum momento do dia a dia ou do final de semana. Tendo como objetivo analisar a habilidade descritiva, a atividade conta com um roteiro em que conduz o examinando nas partes que consideram essenciais para a realização da atividade, como vemos:

Figura 21: Tarefa de descrição da expressão oral - DELE

Instrucciones

Le proponemos dos fotografías para esta tarea. Elija una de ellas y obsérvela con detalle.

EJEMPLO DE FOTOGRAFÍA:



Describa con detalle, durante 1 o 2 minutos, lo que ve en la foto y lo que imagina que está ocurriendo.

Estos son algunos aspectos que puede comentar:

- Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen.
- El lugar en el que se encuentran: cómo es.
- Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son.
- Qué relación cree que existe entre estas personas.
- ¿De qué cree que están hablando?

Posteriormente, el entrevistador le hará algunas preguntas.

La duración total de esta tarea es de **2 a 3 minutos**.

Fonte: Exame DELE Modelo 2012. Disponível em:

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_modelo0.pdf

Bakhtin em estética da criação verbal (2010), apresenta a noção de exotopia que é a visão do outro a partir de um lugar externo, um olhar que parte da alteridade. Assim, segundo o filósofo da linguagem, quando eu observo deste lugar, consigo ver o que a própria pessoa em que estou olhando, não conseguiria, como partes do corpo, expressões do rosto. É o que venho fazendo durante todo o percurso desta pesquisa, vendo do lado de fora, pelo viés dos estudos decoloniais e discursivos, vendo o que talvez algumas pessoas não conseguem ou que não

concordam com meu ponto de vista. Com base nesta percepção, meu lugar de alteridade, reconhece duas mulheres, brancas, magras, sem deficiência que estão em seu ambiente de trabalho. Há interpretação do que elas estão fazendo é o núcleo da atividade do exame, podendo o examinando criar, desde que siga o roteiro que basicamente leve o falante a falar de todos os elementos da foto.

Vale ressaltar, mais uma vez, que todas as escolhas configuram como um posicionamento ideológico e que aqui não seria diferente. As mulheres representadas na imagem estão interagindo e percebe-se uma expressão de surpresa e de leveza nos respectivos rostos. As roupas, como esperado para um ambiente corporativo, são fechadas e com tons sóbrios. Se trazermos as outras análises para esta atividade, nota-se que o exame avalia a língua principalmente para o meio acadêmico e de trabalho e esta imagem vem “*fechar com chave de ouro*” esta percepção. Ao meu ver, os enunciados que emergem desta imagem indicam uma conduta a ser respeitada nestes ambientes, configurando como um reconhecimento dos lugares em que os examinandos trabalham e que podem vir a trabalhar com a língua alvo. A performatividade identitária revela também uma forma de interação entre mulheres, que é mais caricata e menos séria, na perspectiva colonial. Importante questionar se dois homens, hétero cis normativos sem deficiência estariam performando da mesma forma, no mesmo ambiente com a mesma situação. Tenho a impressão que colocariam os dois de forma mais séria, contida.

As interpretações dos discursos verbo-visuais podem propiciar um amplo campo de percepção de mundo, tendo como fundamento que toda escolha parte de subjetividades e ideologias que podem ser conscientes como podem ser resultado de discursos reproduzidos.

Nesta mesma linha de compreensão parto para as duas imagens que contém pessoas no CELU, visto que as outras imagens não apresentam estes elementos importantes para a análise.

6.3.2 CELU – Certificado de Español lengua y uso

O exame CELU, apresenta uma proposta diferente dos outros exames. O examinando escolhe uma das opções para simular uma situação. Temos na prova analisada, 5 temas: “*estudiantes que trabajan*”, “*maratones*”, “*idealistas*”, “*inventores*”, “*cámara de vídeos en el trabajo*”. Para esta análise, selecionei dois temas – idealistas e inventores – nos quais aparecem imagem de pessoas, pois meu interesse é observar estas escolhas, uma vez que as colonialidades se materializam no ser, ou seja, no corpo, na pele, no cabelo e nas performatividade – na maneira de gesticular, de sorrir, de interagir no meio social. Com isso, início a presente análise com a proposta idealista, como mostra a imagem na sequência:

Figura 22: Tarefa de descrição da expressão oral – CELU

Nuestra visión

Queremos vivir en un mundo en donde:

- Todas las personas vivan libres y dignamente.
- Todas las personas que quieran ayudarse a sí mismas o a los demás puedan hacerlo.
- Ninguna oportunidad para la acción o la colaboración se desperdicie.

Nuestra misión

Hacer que **pasar de las buenas intenciones a la acción** sea posible en todas partes del mundo.
 ¿Cómo lo hacemos? **Conectando personas, ideas, organizaciones y recursos** de todas las maneras posibles, y
 construyendo una **red global de personas** que comparten esta visión.

Si tú ...




- ...sabes que quieres colaborar por una buena causa, pero no tienes idea de por dónde empezar
- ...tienes una idea para un proyecto pero necesitas apoyo antes de lanzarte
- ...quieres convertir tus buenas acciones en tu carrera profesional
- ...quieres reclutar personas con las que trabajar o que se unan a la organización

¡Contáctate con nosotros!

Fonte: Exame CELU - Modelo não especificado. Disponível em:

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/cuadernillo-celu-6.pdf>

A proposta pede para que o examinando convença a um amigo a trabalhar na ONG que não especifica a atuação, apenas indica a missão que em linhas gerais deseja conectar pessoas, ideias e recursos. A imagem, foco da análise, é de uma moça, branca de cabelos castanhos. Como na análise anterior, a escolha da proposta e da imagem configura uma forma de reconhecimento de quem é semelhante. Infelizmente, na sociedade, por mais que há um movimento de afirmação de identidades outras, os aspectos da branquitude ainda seguem presentes e cabe principalmente às pessoas que detém este privilégio se conscientizar que a luta para uma sociedade mais justa é de todos.

Dito isso, passo para a segunda atividade escolhida que apresenta a mesma perspectiva, de uma criança branca considerada inventora. Esta proposta foi retirada do jornal *La Nación* o mesmo utilizado na compreensão leitora no caso da injustiça da cesta básica como se vê na imagem:

Figura 23: Tarefa de descrição da expressão oral – CELU

Diario *La Nación*, diciembre de 2009

Creadores nacen y se hacen

Según el FAI (Foro Argentino de Inventores) existen en el país 3000 personas dedicadas a pensar innovaciones. Sin embargo, no es fácil llevar a la práctica lo pensado.



Factores que indican un buen potencial para ser un gran inventor:

- Perseverancia
- Curiosidad
- Un buen sentido de la percepción
- Ganas de brindar soluciones

Dice el director del FAI: “Los inventores somos actores sociales de cambio económico y cultural. Somos una fuente de trabajo para el país, aunque cueste reconocerlo. Generalmente se ve al inventor como un loco de barrio y no como una persona que puede lograr un impacto social”.

Niños: no hay edad para empezar a pensar y construir un invento

Fonte: Exame CELU - Modelo não especificado. Disponível em:

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/cuadernillo-celu-6.pdf>

Esta informação, como se nota no canto direito da proposta indica que o CELU utiliza, de forma consciente, esse jornal de grande liderança da Direita para as suas atividades explicando, assim, os posicionamentos ideológicos revelados durante todo o exame. Nesta atividade o examinando deve convencer um amigo a investir nos inventos do irmão. Pensando na aplicabilidade da atividade, percebo que a intenção é utilizar a língua como convencimento, utilizando de estruturas linguísticas para este fim. O amigo que deve ser convencido a investir na invenção é o examinador. Pela ótica da colonialidade, há uma situação de hierarquia entre examinando e examinador, em que o estrangeiro deve convencer o nativo de sua razão, o que configura um jogo de poder disfarçado de atividade linguística. Sobre a imagem, o menino segue os mesmos padrões de pessoas que nos outros exames, informação que não gera surpresa quando se retoma a origem da notícia. Assim sendo, o CELU apresentou no presente exame

propostas de expressão oral que pouco se associam à prática da língua na realidade, indicando, ao meu ver, colonialidades em sua composição.

Por último, avalio o exame SIELE que, como já visto nas outras análises, se aproxima do DELE.

6.3.3 SIELE – Servicio Internacional de la lengua española

O SIELE foi o último exame a surgir no cenário de avaliação de proficiência. Suas atividades e seu formato são muito próximos ao DELE. Na prova de expressão oral, por ser um exame de avaliação Global, ou seja, que avalia do A1 ao C1, as atividades são adequadas para cada nível. Sendo assim, a tarefa 2 é a destinada à descrição e ampliação do tema. Por esta razão que ela foi selecionada para compor a análise. As outras atividades apresentadas, não apresentam nenhuma imagem, apenas as propostas. O SIELE trouxe para a descrição deste modelo 0, um casal e uma família:

Figura 24: Tarefa de descrição da expressão oral – SIELE

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Usted tiene que describir una de estas fotografías. Elija una:

 Tiempo para elegir la opción: 00:20



Opción 1



Opción 2

Fonte: Exame SIELE Modelo não especificado. Disponível em:

https://examendemo.siele.org/cl_00.htm?language=es

Na primeira imagem temos dois idosos sentados em uma praça e na segunda uma família tomando suco. O examinando deveria escolher uma das duas para poder gravar a descrição. A ideologia de gênero na segunda imagem é evidenciada pela forma como a família é apresentada: o homem atrás, como protetor, a mãe em primeiro plano, servindo seus filhos que estão junto a

ela. Esta imagem é a materialidade da ideologia de gênero. Assim, ela foi escolhida para mostrar o que os articuladores consideram como família, revelando suas matrizes ideológicas. Dessa forma, a colonialidade é evidenciada pelas ausências e não necessariamente no que vemos em um primeiro momento.

Pode ser que outra pessoa veja esta família como algo ingenuamente normal, não tendo nenhum significado nos bastidores da escolha, mas quando se observa o mundo sabendo as diretrizes coloniais que vivenciamos, esta imagem denuncia, para mim, que outras formas de família poderiam ter sido representadas. Com isso, parto do pressuposto que este movimento foi consciente por parte do exame.

Me pergunto o motivo do exame não trazer outras formas de família, seja uma mãe solo, ou até mesmo filhos de etnias diferentes, avôs cuidando dos netos como filhos, já que esta é uma realidade da sociedade. Há possibilidades em ter uma performatividade plural neste tema, mas os articulares preferiram o padrão, porque o que não gera debate, não rompe com as estruturas da colonialidade, mantém a ordem e o controle. Assim as realidades outras que eu não vejo, com o tempo deixam de existir e seguem sendo apagadas e, ou silenciadas, como o que acabamos de notar em todas as análises.

Dessa forma, as atividades de expressão oral nos três exames analisados configuram silenciamentos de qualquer identidade que não seja a branca heteronormativa, apresentando pessoas que inseridas em seus privilégios normativos. Os protagonistas, são, portanto, atores e atrizes sociais no teatro das colonialidades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações de proficiência em línguas estrangeiras são um veículo para validar o conhecimento da língua na comunicação. Requisito básico em muitos processos de mobilidade internacional estas avaliações, por meio dos enunciados contidos em seus textos e nas propostas de produção oral e escrita revelam identidades, ideologias, performatividades, lócus enunciativos e lugares de fala considerados essenciais para a prática da língua estrangeira. Com isso, os temas abordados, os espaços sociais que aparecem nos textos e as pessoas ali representadas configuram uma representação a partir do que os articuladores dos exames consideram o que seja a sociedade.

O presente trabalho procurou realizar uma leitura decolonial sobre estes exames, trazendo como fundamentação teórica os estudos sobre as manifestações das colonialidades e os estudos sobre discurso provindos do Círculo de Bakhtin. Buscando entender como estes elementos se apresentam nos exames, analisei às escolhas que compõe os exames nas competências de leitura, escrita e expressão oral revelando os lugares de fala, os lócus enunciativos, ideologias e performatividades que podem ser compreendidas em cada parte das avaliações.

Com base nas análises realizadas, os exames revelaram textos e atividades de produção escrita distantes da realidade social, além de não trabalharem nenhum conteúdo de forma crítica. Parte da ideia de que o exame é uma projeção das sociedades que compõe a fala hispânica como língua materna, trazendo como exemplo repertórios que insiram o examinando em um mostra da sociedade e de situações de interação social. De modo geral, os textos, tipos de produções e imagem revelam uma língua estrangeira que terá performatividade no mercado de trabalho, no âmbito acadêmico ideal, e em situações em que as pessoas são intelectuais, pouco relacionado com as interações ocorridas na realidade, que mesmo apresentando estas características, apresenta problemas e embates.

Na prova de compreensão de leitura, por meio das análises, percebi que há silenciamentos e apagamentos na pluralidade das pessoas, situações, lugares por não haver qualquer menção de outras identidades que não fosse a branca, heterocisnormativas. Assim, por meio das propostas de textos e das imagens que as compõe, percebo que a colonialidade se revela na composição de pessoas padrões e situações que não apresentam nenhuma problemática. O foco em analisar apenas as estruturas textuais e gramaticais impedem de construir atividades que poderiam fomentar à criticidade ou a exposição de uma sociedade real e plural. Dessa forma, a normatividade da língua e dos parâmetros avaliativos, servem como

respaldo para manter um aspecto material da linguagem. Os lugares de fala – que são os lugares da gênese da produção discursiva, baseados nas experiências de um eu ideológico e subjetivo – são compostos por pessoas igualmente brancas e heterocisnormativas, sem deficiência. Sendo assim, o lócus de enunciação – como discursos produzidos a partir de suas vivências coletivas – revelam posicionamentos sobre entretenimento intelectual, festas de aniversários, conhecimentos antropológicos, surgimentos de caracteres da era informática e interações entre amigos. A performatividade identitária se forma a partir destas características projetando pessoas de uma classe social privilegiada.

Outro ponto que merece destaque na prova de compreensão leitora é a inércia da mudança de paradigmas. Temas que poderiam ser importantes para fomentar questões de injustiça, como as atividades do CELU relacionada às injustiças de gênero e perda de animais, foram totalmente negligenciadas revelando um posicionamento misógino e especista. Esta escolha mostra o quanto exames de proficiência da língua espanhola avaliam os aspectos materiais da linguagem, como o domínio das regras gramaticais, não dando a devida atenção à formação humanista e crítica deste falante.

Em relação à prova de expressão escrita as propostas apresentadas indicam uma competência escrita para ambientes acadêmicos ou de trabalho, e algumas produções – como os e-mails mais informais. As situações em que estas produções escritas abordam revelam mais uma vez uma performatividade intelectual de pessoas que apreciam música, compartilham experiência de uma viagem, frequentam cafés e preocupadas com vítimas de desastres culturais. Os lugares de fala e o lócus de enunciação parte de pessoas intelectuais com experiências de vida sem dificuldade, representando lugares, pessoas e situações de prestígio. Eu, como falante da língua, fui a concertos, visitei cafés, falei de filmes, troquei experiências de viagens, mas não foi apenas isso. Nos cafés, nem sempre fui bem atendido, minhas experiências de viagens, não eram novidades para as pessoas da Europa, os concertos que fui, fiquei sozinho e não pareceu tão significativo a ponto de eu escrever sobre isso.

Dessa forma, vejo que as os textos, as imagens presentes nessas avaliações não trazem os outros lados das vivências em uma país estrangeiros focando apenas na parte boa e em pessoas que, em sua maioria, performam no que é considerado padrão as perspectivas coloniais. Não notei a presença de temas que são urgentes na sociedade como racismo, misoginia, lgbtqia+fobia, aporofobia, crise ambiental relacionada ao consumo de carnes, desigualdade social e pluralidade de corpos, belezas, estilos de vida e de comportamentos. Essas ausências são um indicativo de percepção de mundo do nativo para o estrangeiro enraizado em um padrão colonial de vida e sociedade.

Esta percepção torna-se ainda mais concreta nas provas descrição da expressão oral. As imagens, como salientado na análise, configuram como materialidades de pessoas, lugares e situações da sociedade que os exames consideram como importantes para a prova e, de alguma forma, como projeções das próprias realidades vividas. Sendo assim, em todos os exames, o caráter da branquitude e da magreza esteve presente em todas as projeções de pessoas. Como nas outras provas, não houve qualquer menção de pessoas plurais, que saíssem desta perspectiva, revelando, mais uma vez, a colonialidade na projeção de corpos. Em relação as situações, houve diferenças entre os exames. No DELE a imagem revela um ambiente de trabalho, no CELU, um anúncio de uma ONG e o pedido de investimento e no SIELE, haviam imagens contendo famílias normativas compostas por casais heterossexuais. As situações configuram como algo do nosso cotidiano, no entanto, estes exames são pensados e elaborados por profissionais que trabalham na área, pois estes exames são criados a partir de uma instituição que divulga a língua de forma internacional o que denota ainda mais o caráter colonial nas perspectivas relacionadas ao ensino e avaliação de língua estrangeira.

Há que enfatizar que os exames estão baseados em matrizes avaliativas que procuram alcançar as inúmeras possibilidades de prática na língua estrangeira, mas estas escolhas revelam ainda mais o que deve ser considerado essencial na língua em cada nível. Pontuo, uma vez mais, que as colonialidades estão intrínsecas no ser das pessoas, portanto, mesmo que tais escolhas não tenham sido feitas ao acaso, elas revelam posicionamentos subjetivos de mundo, revelando ideologias, discursos e performatividades. Acredito que uma avaliação de língua estrangeira que contemplasse temas genéricos, mas que fossem provocativos e propositivos - como procuro realizar no presente trabalho - influenciaria a elaboração de materiais didáticos e até mesmo na formação do docente que, em algum momento, em contato com estes materiais, seria desafiado a preparar a aula pensando em questões mais críticas.

Os exames analisados foram construídos partindo das referências de ser e de saber de seus elaboradores, descortinando suas ideologias coloniais ao expor projeções baseadas na branquitude e na cisheteronormatividade sem deficiência, além de não trazer nenhum tema conectado com a complexidade de vivências da sociedade. De todos os exames analisados, o CELU foi o que mais se revelou distante das perspectivas plurais, usando um veículo midiático da Direita política do país para elaborar suas atividades. Partindo do meu lugar de alteridade, não houve qualquer sinal que demonstrasse alguma pluralidade em termos de pessoas e espaços sociais.

Por esse motivo, uma prática decolonial se faz necessária nas aulas de língua estrangeira – e em qualquer disciplina – pois é onde essas vozes marginalizadas podem se fazer presentes.

Esta prática não é fácil, há que considerar os espaços em que o docente está inserido, bem como o público a quem se destina. A descolonização do ensino como um todo e dos processos avaliativos é a forma como podemos ampliar e refutar os temas dos materiais didáticos e avaliativos. A proposta é ir além do que está disponível e trazer outras perspectivas de pessoas que rompam com a hegemonia do pensamento colonial. Como salientado, o movimento de ruptura pode ser algo simples sobre algum tema que privilegie formas de pensar, viver e ser.

A possibilidade em trazer o lugar de fala nas aulas de língua estrangeira no sentido de possibilitar vozes plurais para o ensino por meio de temas na aula e na avaliação é um desafio se olharmos para a formação dos professores. São inúmeras as barreiras que identifico para que um docente tenha uma prática plural. A começar que muitos não tiveram na sua formação um currículo que pensasse sobre estas questões ou até mesmo docentes que propusessem tais discussões. A técnica na formação acaba sendo protagonista nos cursos de licenciatura. Dou um exemplo: na formação em língua estrangeira as aulas relacionadas com a estrutura sintática, morfológica, semântica e fonética são, muitas vezes, estruturais, focadas apenas na identificação, uso e diagnóstico de termos técnicos.

Utilizar o conhecimento técnico das estruturas linguísticas com um pensamento decolonial focando no uso social dos mesmos com temas de relevância social pode ser uma possibilidade. Nas disciplinas de prática de ensino o foco é direcionado para as metodologias e modelos de atividades, no entanto, não se foca na necessidade de abordarmos qualquer tema em sala de aula observando se há pensamentos e práticas coloniais no que estamos aplicando, por isso que as colonialidades seguem fazendo parte das metodologias de ensino e avaliação. Antes de finalizar este trabalho, tive a oportunidade de novamente ser examinador do DELE. No último exame, realizado em abril de 2023, tudo o que procurei demonstrar aqui, segue sendo exposto, e todos os níveis apresentaram as mesmas perspectivas abordadas até aqui.

Assim, busquei demonstrar o quanto as colonialidades se revelam nas escolhas dos exames analisados, partindo do pensamento que nossas ideologias se materializam a cada palavra, em cada discurso, em cada imagem. Sendo assim, partindo do meu lugar de fala e dos lócus enunciativos que crio a partir deles, percebi que a pessoa negra, indígena, LGBTQIAP+, com deficiência, pobres, necessitados ou qualquer outra identidade que não seja branco, intelectual, viajado e empreendedor, não teve espaço, voz, existência. Como se nos países de fala hispânica eles não existissem.

Por conta de toda a inexistência de diversas pessoas e situações reais da sociedade, percebo que as colonialidades não se contentam em desumanizar as pessoas, elas articulam suas violências e promovem separações, ódios e mortes, por meio dos silenciamentos, da não

presença, do não mencionado. A representatividade importa quando o assunto é produção nas práticas da linguagem, pois se não podemos ser quem somos por meio dos nossos discursos, se não podemos falar a partir de nossas existências porque não fomos convidados a pertencer, então seguimos dentro de vários armários, de várias senzalas, de várias forcas e de várias subordinações.

Finalizo afirmando que as colonialidades se fortaleceram na linha do espaço e do tempo ditando o óbvio e, por meio dele, que muitas humanidades seguem não sendo reconhecidas. Procurei, portanto, trazer estes apagamentos e silenciamentos como forma de denúncia para que houvesse o (re)conhecimento, pois, como salientou bell Hooks (2010): “Como pensadores críticos, devemos pensar e ser capazes de atuar por nós mesmos. Esta insistência na autorresponsabilidade é uma sabedoria prática vital⁶³”. Enquanto houver a tentativa de apagamentos de qualquer identidade ou sexualidade dissidentes, utilizarei da minha escrita, da minha fala, do meu corpo e das minhas vivências para achar caminhos que floresçam e que considerem a minha existência como humana.

⁶³ “Como pensadores críticos, debemos pensar y ser capaces de actuar por nosotros mismo. Esta insistencia en la autorresponsabilidad es una sabiduría práctica vital” (Hooks, 2022, p. 223 - Tradução nossa)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, V.N). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. O Discurso no Romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. F. Bernardini et al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BACHMAN, Lyle F., and COHEN, Andrew D. Language testing – SLA interfaces: An update. In: BACHMAN, Lyle F., and COHEN, Andrew D. **Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345825394_Language_testing_-_SLA_interfaces_An_update. Acessado em 30 de outubro de 2022

BAPTISTA, Lívia. Colonialidade da linguagem. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 51-58, 2022.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8974>. Acessado em 20 de outubro de 2022

BRAIT, Beth. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 5, p. 183-196, 2011a.

_____. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: Literatura e outras linguagens. São Paulo: Contexto, 2010, p. 193-228.

_____. problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: Bakhtin, dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, p. 45-72.

_____. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, 2009a, v. 1, p. 142-160.

_____. **Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual**. In: BASTOS, Neusa Maria Barbosa. (Org.). **Língua Portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2008b, p. 257-269.

BUTLER, Judith (1995). **Collected and fractured: Responses to identities**. In Anthony Appiah & Henry Louis Gates (eds.), *Identities*. University of Chicago Press. pp. 439--447.

_____. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Excitable Speech. A Politics of the Performatives**. New York: Routledge, 1997. Disponível em: https://monoskop.org/images/5/54/Butler_Judith_Excitable_Speech_A_Politics_of_the_Performative_1997.pdf Acessado em 25 de março de 2023

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. 2005. Xp.

CLARK, John. **Foreign Language Testing: theory and practice**. Philadelphia PA: Center for curriculum development, 1972.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965. _____ . *Linguistic Theory*. In: OLLER Jr., John W. **Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, inc., 1973.

CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores** - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010. 80 p.; 17x10 cm. - (Tinta Limón).

CUSICANQUI, Silvia Riviera. **Sociología de la imagen: ensayos**. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015. 352 p. ; 20x14 cm. - (Nociones Comunes / Tinta Limón; 17)

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268> . Acesso em 22 de julho de 2022

Entenda o sistema de franchising e como ele é operado no mercado. Sebrae. 2014. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/entenda-o-sistema-de-franchising,6f6039407feb3410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em 15 de março de 2023

FANON, Franz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008. ISBN 978-85-232-0483-9. Tradução de: *Peau noire, masques blancs*.

FARHADY, Hossein. Measures of Language Proficiency from the Learner's Perspective. **TESOL Quarterly**, 1982. <https://doi.org/10.2307/3586562>

FERREIRA, Rame. Animalização no discurso: uma perspectiva analítica ecofeminista decolonial. In: CARVALHO, Érica dos Santos (org.). **Caminhos da História: Sujeitos, Memórias e Transformações**. Formiga/MG: Editora MultiAtual, 2021, p. 164-183. Disponível em <https://doi.org/10.5281/zenodo.5240795>. Acesso em: 22 de julho de 2022.

FERREIRA, Rame. Ferramentas para pensar o “não-homem” e a animalidade: emergências ecofeministas e decoloniais. **ORÉ – Revista Discente de Estudos Históricos da UNIRIO**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, out. 2021a. p. 95-117. Disponível em: https://003b0f21-842b-4c7a-a78f-89863150170d.filesusr.com/ugd/d56a0a_1a2c8948f79243ab81d99ad3bf37ef1d.pdf?index=true. Acesso em: 22 de julho de 2022.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP. 1991

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2008. p. 383-417. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acessado 30 de outubro de 2022

GILROY, Paul. Identidade, Pertencimento e a Crítica da Similitude Pura. **Entre Campos. Nações, culturas e fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007, p. 123-162.

GRAÇA, Rodrigo. **Performatividade e política em Judith Butler: corpo, linguagem e reivindicação de direitos**. Revista Perspectiva Filosófica-ISSN: 2357-9986, v. 43, n. 1, 2016. Disponível em:

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 25-50.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HYMES, Del. On communicative competence», en J. B. PRIDE y J. HOLMES (eds.), **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 269-285.1972

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013

hooks, bell. **Enseñar pensamiento crítico**. Rayo Verde Editorial. 2022

IRAGUI, Jasone Cenoz. El concepto de competencia comunicativa. **Antologías de textos de didáctica del español**. Biblioteca del profesor de español. Centro Virtual Cervantes. S/d. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/default.htm. Acessado em 1 de novembro de 2022.

DIAZ-HERRERA, Claudio. Sociología de la imagen en Silvia Rivera Cusicanqui: conceptualización teórica y metodológica de una disciplina dialéctica, discursiva y rebelde. **Izquierdas (Santiago)**, Santiago, v. 49, 99, 2020. Disponível: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50492020000100299#aff1 Acessado em 20 de setembro de 2022. Epub 04-Oct-2021. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492020000100299>.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

LAZREG, Marnia. Decolonizando o feminismo (Mulheres argelinas em questão): Perspectivas Decoloniais. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.) **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 1ª reimpressão, 2020. p. 201-222.

LEÃO, Ryane. **Jamais peço desculpas por me derramar**. Planeta Estratégia, 2019.

LEMOES, Anna Paula Soares; DE OLIVEIRA, Joaquim Humberto Coelho; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Arte e obesidade: tempos estéticos do corpo feminino**. Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa, v. 2, n. 2, 2015.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.) **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 1ª reimpressão, 2020. p. 52-83.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. p. 935-952.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007. p.127-168.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.695> .Acesso em 22 de julho de 2022

MENDES, Emília et al. **Imagem e discurso**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2013.

MENESES, Gerson Galo Ledezma. Novos olhares sobre a história de Abya-Yala (América Latina): a construção dos “outros”, a colonialidade do ser e a relação com a natureza. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). **Narrativas Insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis, Rocha Gráfica e Editora, 2020. p. 47-70.

MIES, Maria. *White Man's Dilemma: His Search for What He Has Destroyed*. In: SHIVA, Vandana; MIES, Maria. **Ecofeminism**. Bloomsbury Publishing, 2014.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010. Disponível em: <https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistc3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf. Acessado em 20 de outubro de 2022.

NASCIMENTO, Gabriel. **Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 58–68, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661808>. Acesso em: 17 out. 2022.

OLIVEIRA, Fábio A. G. **Especismo estrutural: animais não humanos como um grupo oprimido**. In: PARENTE, Ádna; DANNER, Fernando; SILVA, Maria Alice da. **Animalidades: fundamentos, aplicações e desafios contemporâneos**. Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2021. p. 48-71.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SALIH, Sara. On Judith butler and performativity. **Sexualities and communication in everyday life: A reader**, p. 55-68, 2007. Disponível em: <http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD2020/IPD2020%20No.2/Salih-Butler-Performativity-Chapter 3.pdf>. Acesso em 10/03/2023.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**. E-cadernos ces, n. 18, 2012.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. **Gêneros do Discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2009

SOUZA, Rafaela Santos. O processo de avaliação com foco em práticas translíngues. In BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago Alves. **Práxis descolada e linguagens: por caminhos críticos, decoloniais e translíngues.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.163 – 191

VOLLMER, Helmut J. The structure of foreign language competence. In: HUGHES, Arthur, and PORTER, Don. **Current Developments in Language Testing.** London: Academic Press Inc., 1983.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e Outros Ensaios.** São Carlos, Pedro & João Editores, 2013. 273p.