
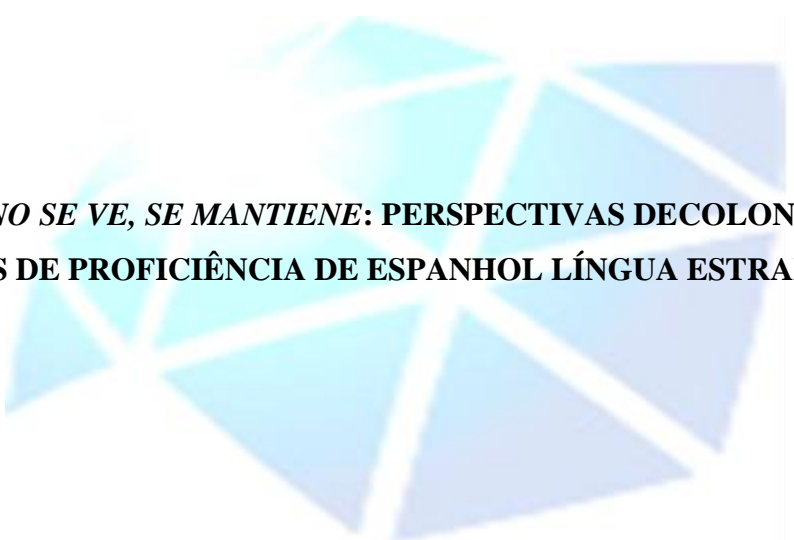


RESSALVA

Atendendo solicitação do autor, o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 26/05/2024.

Unesp  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 DE COLONIAIS 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 Millant, Márcio
Lo que no se ve se mantiene: Perspectivas decoloniais nos exames de proficiência de espanhol língua estrangeira / Márcio Millant. -- 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 Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista e Flávia Girardo Botelho Borges. As professoras foram essenciais no processo de investigação. A professora Lívia 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 apresentarmos o termo “*escrivências*” 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 epistemes 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 início 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.

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 identifiquei 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 Dostoievski**. 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, Livia. 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, Livia 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; GROSFUGUEL, 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 epistémica. 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](http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD2020/IPD2020%20No.2/Salih-Butler-Performativity-Chapter%203.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.