

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS, EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E O COLONIALISMO DIGITAL

ENGLISH TEACHER EDUCATION, LINGUISTIC EDUCATION, AND DIGITAL COLONIALISM

Ruan Ferraz Lisboa¹

RESUMO: Sabemos da importância de se registrar a memória da formação de professores(as) de inglês, considerando as poucas oportunidades de cursos de formação de (futuros) docentes na área de língua inglesa. É preciso, também, estarmos situados e atualizados, acompanhando o avanço das tecnologias e dos novos meios de aprendizagem que surgem ao longo do tempo para a obtenção de um maior aproveitamento e utilização dessas ferramentas, visto que essas tecnologias estão cada vez mais inseridas em nosso dia a dia, principalmente, nas salas de aula. Sendo assim, o presente estudo discute os impactos do colonialismo digital na formação inicial de professores(as) de língua inglesa, partindo do pressuposto de que a inserção de tecnologias digitais no ensino não ocorre de forma neutra, mas está atravessada por relações de poder, dependência tecnológica e desigualdades históricas. Tendo como base essa discussão, os conceitos de educação linguística e colonialismo digital foram utilizados visando entender como a relação entre as temáticas podem contribuir com a formação de professores de inglês no contexto local e atual. Defende-se, assim, que a educação linguística oferece aportes relevantes para compreender e tensionar os efeitos do colonialismo digital no contexto da formação docente contemporânea.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Linguística. Colonialismo Digital.

ABSTRACT: We recognize the importance of documenting the history of English teacher education, given the limited opportunities for training programs for (future) teachers in the field of English language teaching. It is also necessary to remain situated and up to date, keeping pace with technological advancements and new modes of learning that emerge over time, in order to make better use of these tools, as such technologies are increasingly embedded in our daily lives, especially in classroom settings. Thus, the present study discusses the impacts of digital colonialism on the initial education of English language teachers, based on the assumption that the integration of digital technologies into teaching is not neutral, but rather shaped by power relations, technological dependency, and historical inequalities. Grounded in this discussion, the concepts of language education and digital colonialism are employed to understand how the relationship between these themes can contribute to the education of English teachers in the current local context. It is therefore argued that language education provides relevant frameworks to understand and critically engage with the effects of digital colonialism in the context of contemporary teacher education.

Keywords: English Teacher Education. Linguistic Education. Digital Colonialism.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: ruan.lisboa@edu.ufes.br.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem apresentado uma dinâmica de desenvolvimento e mudanças constantes ao longo dos anos. Se antigamente professores utilizavam como recursos didáticos quadro-negro, lápis, borracha, caderno e livro didático como mediadores no processo de ensino-aprendizado, hoje em dia, com os diversos avanços tecnológicos, muitos desses materiais, entendidos como tradicionais, vêm sendo utilizados juntamente a novos materiais, mais modernos e práticos, que também demonstram relevância no processo de ensino-aprendizagem. Gomes Jr. e Silva (2016, p. 144-145) estão reproduzindo Reich e Daccord (2008) quando nos lembram de que não se deve, pura e simplesmente, substituir um recurso por outro, mas sim buscar “enriquecer e potencializar as práticas de sala de aula com as quais nos identificamos”.

Vale ressaltar que entendo como tecnologia, de acordo com o dicionário Aurélio (online, s.p), a “teoria ou análise organizada das técnicas, procedimentos, métodos, regras, âmbitos ou campos da ação humana”. Dito isso, pode-se afirmar que a tecnologia está presente em quase todas as coisas atualmente, inclusive nos processos educacionais.

Segundo Pinto e Leffa (2015, p. 350), a tecnologia, de modo geral, “influencia, molda e transforma práticas de interação cotidianas”. Assim sendo, trago as considerações feitas por Chapelle (2006) de que não podemos deixar de incluir a tecnologia nos currículos atuais educacionais, como era feito há cerca de 20 anos. A mesma autora ainda cita que os professores de uma segunda língua, atualmente, precisam ser capazes de escolher, usar e recorrer tecnologia para seus alunos, uma vez que os atuais alunos são denominados como nativos digitais.

No que diz respeito aos nativos digitais, embora essa expressão tenha sido amplamente utilizada para descrever gerações mais jovens socializadas em ambientes fortemente marcados pelo uso de tecnologias, seu emprego acrítico pode homogeneizar experiências profundamente desiguais. Em contextos como o brasileiro, marcados por disparidades sociais, econômicas e regionais, nem todos os sujeitos têm o mesmo acesso às tecnologias, nem as mesmas condições de uso, conectividade, letramento digital ou apropriação crítica. Por essa razão, mais do que pressupor familiaridade universal com o digital, importa reconhecer que professores(as) em formação e seus futuros alunos se relacionam com essas mediações de maneiras distintas, situadas e atravessadas por desigualdades concretas.

Nesse sentido, a presença crescente de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem tem produzido novas demandas para a formação de professores(as), especialmente no campo da língua inglesa. Se, por um lado, tais tecnologias ampliam possibilidades de acesso à informação, interação e circulação de repertórios linguísticos e culturais, por outro, sua incorporação ao contexto educacional não pode ser compreendida como um processo neutro, meramente técnico ou

universal. No contexto contemporâneo, particularmente nos países do Sul Global, o avanço dessas tecnologias está atravessado por relações de poder, dependência infraestrutural, extração de dados e reprodução de assimetrias históricas, o que exige uma leitura crítica de seus usos e efeitos na educação.

No caso da formação inicial de professores(as) de língua inglesa, essa discussão se torna ainda mais relevante. Isso porque a língua inglesa ocupa lugar central em circuitos globais de poder, mobilidade, produção de conhecimento e circulação de bens simbólicos, o que faz com que sua docência, sobretudo em ambientes digitalmente mediados, seja atravessada por disputas epistemológicas, culturais e políticas. Assim, pensar a formação docente em língua inglesa, na contemporaneidade, requer ir além da defesa genérica da inserção de tecnologias nas licenciaturas, implicando problematizar as condições sob as quais tais recursos são produzidos, difundidos, legitimados e apropriados pedagogicamente.

Assim sendo, a noção de colonialismo digital mostra-se especialmente produtiva para a presente reflexão, por permitir compreender que as tecnologias digitais não se restringem a ferramentas de apoio ao ensino, mas integram dinâmicas mais amplas de controle, exploração e padronização. Trata-se, portanto, de reconhecer que plataformas, *softwares*, aplicações e ambientes digitais utilizados no ensino e na formação docente podem reproduzir hierarquias linguísticas, culturais e econômicas, bem como reforçar formas contemporâneas de colonialidade. Essa constatação desloca o debate sobre tecnologia na educação de uma perspectiva instrumental para uma abordagem crítica, atenta às relações entre linguagem, poder, desigualdade e produção de conhecimento.

É nesse ponto que a educação linguística assume centralidade neste artigo. Mais do que compreender o ensino de inglês como transmissão de estruturas linguísticas ou desenvolvimento de competências comunicativas, a educação linguística permite concebê-lo como prática social, ética e política, comprometida com a leitura crítica do mundo, com a problematização de hierarquias e com a valorização de saberes localizados. Desse modo, argumenta-se que a educação linguística oferece aportes relevantes para pensar uma formação inicial de professores(as) de inglês capaz de tensionar os efeitos do colonialismo digital e de construir práticas pedagógicas mais críticas, plurais e socialmente situadas.

Assim sendo, vale ressaltar que é necessário repensar as relações e práticas ao integrar as novas tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, tendo em mente que somente a tecnologia não é capaz de salvar a educação, que muitos desses recursos não estão disponíveis para todos e que seu uso indevido gera desafios no que tange à inclusão e à exclusão, às relações de classe, à política e ao poder (Ferraz, 2018).

Diante desse cenário, emergem algumas questões centrais: de que modo os cursos de licenciatura em língua inglesa têm preparado futuros(as) docentes para lidar criticamente com a

presença das tecnologias digitais em sala de aula? Em que medida essa formação contempla reflexões sobre colonialismo digital e seus efeitos sociais, culturais e pedagógicos? E como a educação linguística pode contribuir para o enfrentamento dessas problemáticas no âmbito da formação docente? A partir dessas questões, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre formação inicial de professores(as) de inglês, colonialismo digital e educação linguística, defendendo a necessidade de uma formação crítica e decolonial diante das mediações tecnológicas contemporâneas.

Para tanto, o texto organiza-se em três movimentos principais. Inicialmente, discute-se a formação inicial de professores(as) de inglês e a crescente demanda por integração de tecnologias digitais nos currículos de licenciatura. Em seguida, problematiza-se o conceito de colonialismo digital, buscando evidenciar suas implicações para a educação e, mais especificamente, para a formação docente em língua inglesa. Por fim, aborda-se a educação linguística como um horizonte teórico capaz de contribuir para a construção de práticas formativas críticas, contextualizadas e eticamente comprometidas com o enfrentamento das desigualdades produzidas ou aprofundadas pelas mediações digitais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS DIANTE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Em linhas gerais, a formação de professores(as) de línguas pode ser compreendida como um processo composto por diferentes etapas. Almeida Filho (1997) propõe uma distinção entre formação básica ou de certificação, formação especializada e pós-graduada e formação contínua ou permanente. No presente artigo, interessa particularmente a formação inicial, entendida como aquela desenvolvida no curso de licenciatura e responsável por oferecer as bases teóricas, pedagógicas, éticas e políticas para o exercício da docência. Mais do que uma etapa introdutória, trata-se de um espaço decisivo para a constituição de modos de compreender a língua, a educação, os sujeitos e o papel social do(a) professor(a).

No caso da licenciatura em língua inglesa, essa discussão se torna ainda mais relevante diante da centralidade que a língua inglesa ocupa em circuitos globais de comunicação, produção de conhecimento, mobilidade e mediação tecnológica. Ensinar inglês, hoje, não se resume ao trabalho com estruturas linguísticas ou habilidades comunicativas, mas envolve lidar com repertórios culturais, disputas de legitimidade, desigualdades de acesso e diferentes formas de inserção dos sujeitos em ambientes cada vez mais digitalizados. Por essa razão, a formação inicial de professores(as) de inglês precisa ser pensada para além de uma preparação estritamente técnica, incorporando leituras críticas sobre as condições históricas, sociais e políticas que moldam o ensino da língua no presente.

O documento *Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (Brasil, 2020) aborda, como uma das demandas a serem revistas nos modelos de formação docente, a melhora na oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação. Além disso, o mesmo documento sugere que assim como os avanços dos recursos tecnológicos vêm acontecendo de forma acelerada, sendo essas ferramentas colocadas como importante recurso para a educação básica, a mesma transformação deve acontecer na formação de professores.

Da mesma forma, ao analisar os documentos que regulam e orientam os cursos de formação de professores, focando especificamente no acesso e uso de recursos tecnológicos, é possível constatar a relevância na preparação desses professores(as) nesse contexto educacional, uma vez que a Resolução CNE/CP 1 (Brasil, 2002, p. 1), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, expõe as formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Tendo em vista o importante papel que a tecnologia tem atualmente no ensino e aprendizagem dos alunos, posto que essas ferramentas estão cada vez mais presentes em sala de aula, é de extrema necessidade que professores em formação inicial tenham uma preparação para o uso de recursos tecnológicos nas aulas de LI. Entretanto, a *Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (Brasil, 2020, p. 31) reconhece, como já mencionado anteriormente nesta pesquisa, a falta desses cursos de formação quando cita:

[...] ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias.

Entretanto, reconhecer a importância das tecnologias na formação inicial não é o mesmo que problematizar criticamente sua inserção. Em muitos casos, o debate sobre tecnologia na formação docente permanece restrito à ideia de atualização metodológica, inovação pedagógica ou ampliação de recursos didáticos, como se a simples presença de ferramentas digitais representasse, por si só, avanço formativo. Essa compreensão tende a naturalizar a tecnologia, tratando-a como instrumento neutro e

universal, sem interrogar os interesses, os modos de funcionamento e as relações de poder que a atravessam.

Ao dialogar sobre um mundo cada vez mais globalizado e ao pensarmos em um mundo que sofre com um intenso processo migratório transnacional, a geração de ambientes sociais e comunicativos cada vez mais complexos, juntamente ao surgimento de tecnologias em rede como aspectos atuais da vida social, denominam o que Vertovec (2007) considera como superdiversidade. O mesmo estudioso complementa que a superdiversidade contemporânea deve ser percebida como mistura e entrelaçamento de diversidades de diferentes ordens que se intersectam e influenciam a composição, a localização social e a trajetória de vários grupos sociais.

Contudo, a ênfase contemporânea nas tecnologias educacionais frequentemente desconsidera as desigualdades concretas que marcam o acesso, o uso e a apropriação desses recursos. Em contextos como o brasileiro, atravessados por assimetrias sociais, econômicas e regionais, nem estudantes nem professores(as) experienciam o digital de maneira homogênea. Desse modo, pensar a formação inicial docente requer reconhecer que a presença das tecnologias na educação é também marcada por exclusões, limitações infraestruturais e diferentes possibilidades de participação, o que torna insuficiente qualquer abordagem que trate o digital como realidade única, estável ou igualmente disponível a todos(as).

Assim, a formação inicial de professores(as) de língua inglesa precisa ser compreendida como espaço de problematização das mediações digitais e não apenas de treinamento técnico para seu uso. Formar docentes, nesse contexto, implica prepará-los(as) para selecionar, utilizar, recusar, adaptar e questionar criticamente tecnologias, considerando não só sua funcionalidade didática, mas também seus efeitos culturais, sociais e epistemológicos. Em outras palavras, trata-se de reconhecer que a discussão sobre tecnologia na licenciatura em língua inglesa não pode ser separada das relações de poder que estruturam a circulação global da própria língua e dos recursos associados ao seu ensino.

É nesse ponto que o debate sobre formação inicial se aproxima diretamente da noção de colonialismo digital. Se as tecnologias que adentram os espaços educacionais são produzidas, distribuídas e legitimadas em contextos de forte desigualdade geopolítica e econômica, então a questão central deixa de ser apenas como inseri-las na formação docente e passa a ser também como compreender criticamente as lógicas que as sustentam. Desse modo, discutir a formação inicial de professores(as) de inglês, hoje, exige refletir não apenas sobre o uso pedagógico das tecnologias, mas sobre os modos como tais tecnologias participam da reprodução de hierarquias, dependências e exclusões no campo educacional.

COLONIALISMO DIGITAL E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA

Discutir tecnologias digitais no campo da educação, especialmente na formação inicial de professores(as) de língua inglesa, exige reconhecer que tais tecnologias não operam de maneira neutra, universal ou desinteressada. Ao contrário, sua produção, circulação e apropriação se inserem em dinâmicas geopolíticas, econômicas e epistemológicas mais amplas, marcadas por assimetrias históricas entre Norte e Sul Global. É nesse contexto que a noção de colonialismo digital se mostra relevante, pois permite compreender que a expansão do digital não representa apenas inovação técnica, mas também a atualização de formas de controle, exploração e padronização que reconfiguram, em novas bases, antigas relações de dominação.

Em termos gerais, o colonialismo digital pode ser compreendido como um processo por meio do qual grandes corporações tecnológicas, em sua maioria sediadas no Norte Global, concentram infraestrutura, dados, plataformas e sistemas de mediação da vida social, econômica e cultural. Como destaca Silveira (2023), trata-se de uma dinâmica vinculada ao capitalismo contemporâneo, na qual a extração de dados, a centralização tecnológica e a exploração econômica se articulam a uma nova repartição desigual do mundo. Nessa lógica, usuários(as), instituições e países tornam-se dependentes de ecossistemas digitais sobre os quais possuem pouco controle, ainda que deles passem a depender para ensinar, aprender, comunicar-se e participar da vida social.

As práticas impostas pelo colonialismo digital além de impactar as esferas econômica e política estão diretamente ligadas a questões sociais e raciais. Atualmente, com a criação e o desenvolvimento em massa das novas tecnologias o cotidiano de nossa sociedade se viu refém desse novo modelo de comunicação. Todavia, devido à desigualdade social presente nos países do Sul Global as novas tecnologias não estão à disposição de todos. Além disso, neste novo cenário tecnológico existe algo que chamamos de racismo algorítmico.

Em linhas gerais, o conceito denominado racismo algorítmico permite compreender que sistemas digitais, algoritmos e bases de dados não estão isentos de vieses sociais e raciais, podendo reproduzir e ampliar desigualdades historicamente construídas. Isso ocorre porque tais sistemas são desenvolvidos em contextos específicos, a partir de critérios, classificações, padrões de reconhecimento e bancos de dados que refletem valores e hierarquias presentes na sociedade. Assim, ao contrário do que frequentemente se supõe, a automação e o uso de tecnologias não eliminam preconceitos; muitas vezes, apenas os recodificam em novas linguagens técnicas.

Uma outra definição para o chamado colonialismo digital é entendida pela extração e pela manipulação de dados de usuários da rede, praticadas pelas grandes corporações que, em sua maioria,

têm sua base nos países do norte Global, com o objetivo principal de lucro. Essa vertente do colonialismo digital trata de uma forma estrutural de dominação, viabilizada pelo controle do *software*, do *hardware* e da conectividade, exercido por uma nova forma de colonização corporativa capitaneada pelas *Big Techs*.

No contexto da formação docente e do ensino de inglês, essa discussão é relevante porque ajuda a evidenciar que tecnologias educacionais aparentemente neutras podem reforçar padrões excludentes de representação e legitimidade. Isso pode se manifestar, por exemplo, na valorização de determinados sotaques, repertórios culturais, corpos e modos de expressão em detrimento de outros, bem como na invisibilização de experiências racializadas, periféricas ou não hegemônicas nos materiais e ambientes digitais utilizados em processos de ensino-aprendizagem. Para a formação inicial de professores(as), reconhecer essa dimensão é fundamental, pois significa compreender que a escolha e o uso de recursos tecnológicos também envolvem decisões éticas, políticas e pedagógicas.

Desse modo, pensar o colonialismo digital na formação de professores(as) de língua inglesa implica ir além da constatação de que tecnologias estão presentes na educação. Implica interrogar quais tecnologias circulam com maior força nos cursos de licenciatura, a serviço de quais interesses, sustentadas por quais visões de língua, cultura e aprendizagem, e com quais efeitos sobre a formação docente. Tal deslocamento é importante porque permite compreender que a inserção do digital no ensino de inglês não é apenas uma questão de atualização pedagógica, mas também de poder, dependência e disputa epistemológica.

Diante desse atual cenário em nossa sociedade e, inclusive na educação e nos processos de ensino e aprendizagem, tornou-se necessário pensar em novas maneiras de integrar o digital na educação. Para isso, utilizo as contribuições de Walsh (2013), que dialoga sobre as pedagogias decoloniais, como um possível caminho para discussão da temática. Walsh (2013) define as pedagogias decoloniais como um conjunto de pedagogias que trabalham com a ancestralidade, a identidade, os conhecimentos, as práticas das civilizações excluídas do pensamento europeu ou daquelas que marginalizam os saberes não hegemônicos, questionando o pensamento da centralidade hegemônica eurocêntrica e desafiando a pensar a partir de outros sujeitos.

Vale ressaltar que, ao discursar sobre decolonialidade, é necessário entender que este termo surgiu da ideia de que o processo de colonização é um evento inacabado, adquirindo, atualmente, novas formas e impactos em nossa sociedade. Para Mignolo & Walsh (2018) a decolonialidade funciona como uma forma de luta contínua e denúncia contra os efeitos do processo de colonização deixados desde o conhecido processo de expansão territorial dos países colonizadores que ainda permeiam nossa sociedade. Como afirma Quijano (2005), mesmo com a independência dos países colonizados, a colonialidade como parte do colonialismo continua presente até os dias atuais.

Assim sendo, algumas das ações propostas pelas pedagogias decoloniais são: reconhecimento da diversidade; desconstrução do eurocentrismo; valorização da ancestralidade e diálogo intercultural. Ainda, reitero os apontamentos feito por Mendonça (2024, on-line) de que a busca por:

“uma ação educacional voltada para a decolonialidade digital deve privilegiar interações que promovam a crítica, o conhecimento historicamente construído e a ancestralidade; o contexto da geração e produção de dados e outras ações que valorizem a equidade, os saberes locais e plurais, o diálogo e a diversidade. Estas ações precisam ser acompanhadas de regulamentação e políticas públicas que viabilizem cenários mais promissores.”

Neste sentido, no âmbito da formação inicial de professores(as) de língua inglesa, a noção de colonialismo digital contribui para deslocar o debate sobre tecnologia de uma perspectiva instrumental para uma abordagem crítica das relações entre linguagem, poder, infraestrutura, representação e conhecimento. Esse deslocamento é central para o argumento deste artigo, porque evidencia que preparar docentes para o presente não significa apenas capacitá-los(as) para operar ferramentas digitais, mas formá-los(as) para compreender os efeitos sociais, culturais e epistemológicos dessas mediações. É nesse ponto que a educação linguística se apresenta como um horizonte teórico relevante, ao oferecer bases para a construção de práticas formativas mais críticas, situadas e comprometidas com a leitura das desigualdades que atravessam o digital.

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE INGLÊS EM TEMPOS DE COLONIALISMO DIGITAL

Diante das discussões apresentadas até aqui, torna-se necessário pensar de que modo a formação inicial de professores(as) de língua inglesa pode responder criticamente aos desafios impostos pelas mediações tecnológicas contemporâneas e, mais especificamente, pelas dinâmicas do colonialismo digital. É nesse ponto que a educação linguística se mostra especialmente relevante para o presente artigo, por oferecer um horizonte teórico que permite deslocar o ensino de inglês de uma perspectiva meramente instrumental para uma abordagem comprometida com linguagem, poder, contexto, diversidade e transformação social.

Para Ferraz (2024, p. 145), a educação linguística ou a EELT (Education through English Language Teaching) “pode ser brevemente definida como uma teorização que problematiza o ensino e aprendizagem de inglês (ELT), sob vieses críticos, buscando fomentar outros olhares para a formação de/com professores de línguas estrangeiras, no caso de língua inglesa”. O mesmo autor (2024, p. 146) complementa que “a EELT está inerentemente ligada à educação linguística, uma vez que ambas ensejam a coletividade, a negociação, o diálogo, a ecologia dos saberes, o lúdico, as emoções, buscam, enfim, uma escola-do-devir, qual seja a escola-a-ser-inventada”.

Assim sendo, os pressupostos e ideias relacionados à educação linguística, ou à EELT, vão muito além de “ensinar a língua” no que tange a sua estrutura, vocabulário, pronúncia etc., ela busca, então, defender que, enquanto educadores linguísticos, devemos assumir nosso papel profissional e ético como agentes e potenciais transformadores sociais (Giroux, 1997). Ferraz (2024, p. 148) complementa nos dizendo que:

“Ainda, a EELT refere-se muito mais a uma postura epistemológica, ou seja, está baseada nos entendimentos a priori sobre língua: o que significa língua/linguagem para mim e para meu contexto? Quais são as diferenças, em termos de formação, entre ensinar uma LE/LI e educar por meio de uma LE/LI? Quem são meus alunos em termos raciais, sexuais e de gênero, socioeconômicos, identitários, subjetivos? Como veem língua/linguagem, educação, formação? Quais são as bases filosóficas com as quais meus educandos foram formados? Assim como em Andreotti et al (2018), busco, por fim, as epistemologias que abraçam a complexidade e as incertezas ao invés de propor caminhos de princípios descritivos, por meio dos quais os estudantes se limitam a tomar conhecimento de problemas, para, posteriormente, solucioná-los.”

Em outras palavras, a educação linguística contribui para que a formação inicial de professores(as) de inglês não se limite à aprendizagem do uso funcional de plataformas, aplicativos e recursos digitais. Ao contrário, ela favorece a construção de uma postura docente capaz de analisar criticamente tais recursos, considerando os pressupostos que os organizam, os repertórios que privilegiam, os modos de interação que induzem e os silenciamentos que podem produzir. Isso significa reconhecer que trabalhar pedagogicamente com tecnologias demanda mais do que competência técnica: exige leitura crítica das condições sociais, culturais e políticas sob as quais o digital se insere no ensino de línguas.

Em uma tentativa de utilizar-se, então, do que a educação linguística tem a nos oferecer — indo muito além do “ensinar uma língua” e sim, por outrora, “educar por meio de uma língua”—, com uma educação que promove a discussão da cidadania e da democracia por meio da aprendizagem de línguas, podemos pensar em possíveis caminhos para lidar com os desafios impostos pelo processo do colonialismo digital, principalmente nos desafios relacionados à inclusão e à exclusão, assim como nas relações de classe, política e poder.

Essa discussão também dialoga com a compreensão de que formar professores(as) de inglês no presente implica prepará-los(as) para atuar em contextos de complexidade crescente, marcados por desigualdades, disputas de sentido e múltiplas formas de mediação digital. Nessa direção, a educação linguística se mostra potente por não oferecer respostas prontas ou prescrições universais, mas por incentivar uma postura reflexiva, crítica e aberta à problematização constante das práticas pedagógicas. Em vez de buscar apenas a eficiência técnica no uso de ferramentas, essa perspectiva convida à construção de práticas formativas que articulem língua, tecnologia, contexto e responsabilidade social.

Assim, ao ser articulada ao debate sobre colonialismo digital, a educação linguística permite compreender que o desafio contemporâneo da formação inicial de professores(as) de língua inglesa não está apenas em incorporar tecnologias ao ensino, mas em fazê-lo de modo crítico, ético e politicamente situado. Sua contribuição reside justamente em possibilitar que futuros(as) docentes analisem o digital como campo de disputa, reconheçam as desigualdades que o atravessam e construam práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade, com a leitura crítica do mundo e com a valorização de saberes historicamente marginalizados.

Ainda, reitero meus apontamentos e acredito que a educação linguística possa contribuir fortemente a fim de minimizar os impactos sofridos pelo colonialismo digital em nossa sociedade, uma vez que, como Ferraz (2024, p. 151) aborda, a educação linguística defende “o ensino dos aspectos linguísticos da língua, sem descurar as dimensões cultural, crítica, política, local e global”, assim como “a preparação dos alunos para que possam interpretar o mundo que os rodeia, nas suas comunidades de prática, mas também subjetivamente” dentre outras coisas.

Desse modo, mais do que uma alternativa metodológica, a educação linguística configura-se, neste artigo, como uma chave teórica para repensar a formação docente em língua inglesa diante das exigências do presente. Ao recolocar no centro da discussão as relações entre linguagem, poder, tecnologia e contexto, ela contribui para que a formação inicial não se reduza à adaptação às novidades do mercado educacional digital, mas se constitua como espaço de reflexão crítica e de produção de outros modos de ensinar, aprender e significar a língua inglesa em tempos de colonialismo digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se discutir a relação entre formação inicial de professores(as) de língua inglesa, colonialismo digital e educação linguística, partindo da compreensão de que a inserção de tecnologias digitais na educação não ocorre de forma neutra. Argumentou-se que, embora tais tecnologias sejam frequentemente apresentadas como instrumentos de inovação, modernização e ampliação de oportunidades pedagógicas, sua circulação e apropriação se dão em meio a relações de poder, dependência e desigualdade que precisam ser problematizadas, sobretudo no contexto do Sul Global.

No que se refere à formação inicial de professores(as) de inglês, sustenta-se que o desafio contemporâneo não consiste apenas em ampliar o uso de recursos digitais nos cursos de licenciatura, mas em promover uma formação que permita compreender criticamente os pressupostos, interesses e efeitos dessas tecnologias. Em outras palavras, não se trata apenas de preparar futuros(as) docentes para operar ferramentas digitais, mas de formá-los(as) para interrogar as lógicas que estruturam tais ferramentas, os repertórios que legitimam e as exclusões que podem produzir ou reforçar.

Nesse quadro, o conceito de colonialismo digital mostrou-se relevante por evidenciar que as tecnologias digitais se articulam a dinâmicas mais amplas de exploração de dados, concentração de poder e reprodução de hierarquias históricas, cujos impactos também alcançam a educação e o ensino de língua inglesa. Ao mesmo tempo, defendeu-se que a educação linguística constitui um aporte teórico importante para enfrentar criticamente esse cenário, uma vez que possibilita deslocar o ensino de inglês de uma perspectiva meramente instrumental para uma abordagem comprometida com linguagem, poder, diversidade, contexto e transformação social.

Assim, a articulação entre os três eixos aqui discutidos permite compreender que formar professores(as) de inglês no presente implica mais do que acompanhar avanços tecnológicos ou incorporar novos recursos didáticos. Implica, sobretudo, preparar docentes capazes de ler criticamente as mediações digitais que atravessam suas práticas, tensionar hierarquias linguísticas e culturais naturalizadas e construir modos de ensinar que dialoguem com realidades locais, plurais e socialmente comprometidas.

Como possíveis desdobramentos, considera-se pertinente que estudos futuros investiguem de forma empírica como os cursos de licenciatura em língua inglesa têm incorporado — ou deixado de incorporar — discussões sobre tecnologia, colonialismo digital e educação linguística em seus currículos e práticas formativas. Tal aprofundamento poderá contribuir para o fortalecimento de propostas de formação docente mais críticas, contextualizadas e sensíveis às demandas educacionais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

_____. Resolução n.º 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2020, seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CHAPELLE, C. A. *Prefácio*. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. (org.). *Teacher education in CALL*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. vii-viii.

FERRAZ, D. M. *Língua-linguagem, educação e educação linguística*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

_____. *Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?* In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (org.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES JR, R. C.; SILVA, L. O. *Tecnologias digitais na aula de inglês*. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (org.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MENDONÇA, H. A. Sobre o colonialismo digital e as pedagogias decoloniais. *Understanding Artificial Intelligence* (nota crítica), São Paulo, 2024. Disponível em: <https://understandingai.iea.usp.br/nota-critica/sobre-o-colonialismo-digital-e-as-pedagogias-decoloniais/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On Decoloniality*. Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

PINTO, C. M.; LEFFA, V. J. *Investigação brasileira sobre letramento digital: metanálise qualitativa de resumos*. In: SILVA, K. A.; ARAÚJO, J. (org.). *Letramentos, discursos, midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 349-377.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

REICH, J.; DACCORD, T. *Best ideas for teaching with technology*. a practical guide for teachers, by teachers. New York: Routledge, 2008.

SILVEIRA, S. A. *Colonialismo digital, imperialismo e a doutrina neoliberal*. In: FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*. São Paulo: Boitempo, 2023.

VERTOVEC, S. Superdiversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, [S. l.], v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WALSH, C. (org.). *Pedagogías decoloniales*. prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

TECNOLOGIA. In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tecnologia/>. Acesso em: 20 set. 2025.