

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**BRUNO SILVA NASCIMENTO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA  
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

**Campo Grande - MS  
Setembro– 2023**

**BRUNO SILVA NASCIMENTO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA  
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica  
Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidade e Ensino

Orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki

Campo Grande – MS  
**Setembro– 2023**

**BRUNO SILVA NASCIMENTO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA  
PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki  
Orientadora / Presidente (UFMS)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro  
Examinadora interna (UFMS)

Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento  
Examinadora externa (UFS)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes  
Membro Suplente (UNIFAP)

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira  
Membro Suplente (UEG)

## Sumário

Introdução .....	10
Metodologia.....	11
Organização da dissertação.....	18
Capítulo I.....	20
1. Introdução às epistemologias decoloniais: primeiras considerações da realidade latino-americana.....	20
1.1 Decolonialidade .....	30
1.2 Trajetória acadêmica e profissional: dialogando com os conceitos da decolonialidade e epistemologias outras.....	40
1.3 Formação de professores de língua inglesa na perspectiva decolonial .....	55
Capítulo II.....	69
2 Linguagem, educação linguística crítica e aspectos interculturais.....	69
2.1 Educação Linguística Crítica: aprendendo com Monte Mór e Menezes de Souza .....	74
2.2 Letramentos Críticos .....	80
2.3 Interculturalidade na educação linguística de língua inglesa.....	89
Capítulo III.....	100
3 Reforçando as teorias críticas, decoloniais e a (auto)crítica reflexiva na Formação de professores de LI (e para além) .....	100
3.1 Teorias críticas em educação linguística: desafios e perspectivas.....	106
3.2 Possibilidades de atividades com ênfase nas teorias críticas decoloniais ....	109
Palavras (in)conclusivas.....	125
Referências .....	128

## Dedicatória, Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por Ele ser a fonte da minha existência. Na minha compreensão, essa atitude desempenha um papel de grande importância ao percorrer um caminho em busca de sentido e propósito durante as diversas etapas da jornada humana. Isso também se manifesta em minha vivência acadêmica, onde esses princípios se amalgamaram de maneira significativa em minha trajetória, especialmente durante o ano de 2021, que se tornou um marco histórico em minha vida. Sem Ele, jamais teria chegado até aqui. À minha mãe, Helenice, pelo exemplo de comprometimento, dedicação, trabalho e infinitas demonstrações de amor e carinho, e pelo apoio constante, incentivando-me a nunca desistir dos estudos. Ao meu pai, mesmo estando tão distante de nossas vidas. Aos meus treze irmãos (Dinha, Vânia, Neiry, Dena, Cau, Marcinha, Joãozinho, Dada, Juninho, Samy, Tinha, Gugu e Bár), pelo amor fraternal presente, pois sempre buscamos cultivar um ambiente de harmonia, cooperação e respeito mútuo. À querida família formada pelo irmão Antônio, irmã Bethinha, irmã Daiane e irmã Denise, minha eterna gratidão por terem me acolhido com amor, carinho e cuidado aqui em Campo Grande. À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki; quero expressar meu profundo agradecimento. Sua presença constante, comprometimento incansável e compromisso com os prazos foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico. Através de sua orientação habilidosa, aprendi a enfrentar os desafios dos estudos de maneira mais assertiva, expandindo meu horizonte ontológico e desenvolvendo habilidades essenciais, mesmo com TDAH. (risos). Sou imensamente grato pela sua dedicação e por ter me guiado ao longo desta jornada de aprendizado e amadurecimento. Agradeço por me proporcionar experiências em diversos contextos, a começar pelo convite para integrar o Grupo de Pesquisa: Educação Crítica, Criativa e Ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias (UFMS/CNPq). Minha sincera apreciação às Professoras Dani e Ana Karina, cujas valiosas contribuições enriqueceram profundamente meu processo de qualificação. À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), expressei meu reconhecimento por ter-me concedido o privilégio de conhecê-la, inicialmente por meio do curso de Pós-Graduação *lato sensu* no ano de 2020, em pleno período pandêmico. Foi por intermédio do curso "Linguística Aplicada e Ensino de Línguas" que floresceu minha paixão por esta instituição. Ao meu amigo/psicólogo Fernando Bugari, saiba que sua amizade e seu apoio não serão esquecidos. Aos colegas Irene e Márcio, agradeço pela calorosa recepção durante minha primeira aula e pela orientação atenciosa frente às minhas dificuldades, as quais eram abordadas com precisão mesmo antes de eu verbalizar qualquer questionamento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi ampliar a compreensão da formação em língua inglesa pela perspectiva decolonial atual, por meio de um levantamento bibliográfico no que tange à formação em língua inglesa (LI) (TAKAKI, 2019; PESSOA, 2020; DUBOC, 2021; JORDÃO, 2013; VERONELLI; DAITCH, 2021, dentre outros/as). Também me propus a identificar e analisar os trabalhos de estudiosos sobre as *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) tradicionais presentes na formação de professores de LI e explorar como essas abordagens podem ser ressignificadas a partir da perspectiva decolonial, e elaborar e analisar atividades pedagógicas em língua inglesa que promovam a criticidade e a decolonialidade, considerando as diferenças/diversidades. As discussões apresentadas são sustentadas por meio de trabalhos de intelectuais das epistemologias decoloniais, a exemplo de Walsh (2009, 2018), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2007, 2011, 2017), Quijano (2005, 2007, 2019), Sousa Santos (2018), dentre outros/as. As perspectivas neste trabalho estão em consonância com a formação de professores/as de LI (não somente). Contemplando essas premissas, a geração de dados se deu no campo aplicado da linguística e foram analisados em contexto educacional de pesquisa, norteada pelos letramentos críticos (MONTE MÓR, 2013; JANKS, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011), estudos interculturais (WALSH, 2009; SIQUEIRA, 2018) e educação linguística crítica (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021; MATTOS, 2018; DUBOC, 2018; PENNYCOOK, 2006). Por meio da análise bibliográfica, foi possível observar *praxiologias* amparadas em perspectivas críticas decoloniais e interculturais atualizadas. Tais teorizações evidenciam que estamos expostos a um sistema de práticas sistematizadas, advindas da “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2010). Nesse contexto, esta pesquisa me instiga a buscar ressignificação da natureza das perguntas, a fim de conferir significado ao processo de formação em língua inglesa. Adicionalmente, os resultados angariados nesta pesquisa, tais como a relevância da capacidade crítica e reflexiva na prática pedagógica, especialmente em contextos acadêmicos, e as possibilidades de atividades com ênfase nas teorias críticas decoloniais evidenciam esforços de ruptura visando assegurar a significância das aulas. Mas, isso implica na necessidade de busca constante por atualização e formação continuada dos/das professores/as em uma sociedade pluralizada e fluida, tal qual a nossa, bem como a importância da criatividade, criticidade e ética (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019) em uma postura crítica em relação às próprias crenças e valores.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; Letramentos Críticos; Interculturalidade; Língua Inglesa.

**Abstract:** The aim of this research was to broaden the understanding of english teacher education from the current decolonial perspective, through a bibliographic survey regarding english teacher education (EL) (TAKAKI, 2019; PESSOA, 2020; DUBOC, 2021; JORDÃO, 2013; VERONELLI; DAITCH, 2021, among others). I also set out to identify and analyze the works of scholars on traditional pedagogical *praxiologies* present in english teacher education and explore how these approaches can be reframed from a decolonial perspective, and to elaborate and analyze pedagogical activities in English language that promote criticality and decoloniality, considering differences/diversities. The discussions presented are supported by works of intellectuals of decolonial epistemologies, such as Walsh (2009, 2018), Castro-Gomez and Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2007,

2011, 2017), Quijano (2005, 2007, 2019), Sousa Santos (2018), among others. The perspectives in this work is in accordance with the requirements of the english teacher education program (and others). Contemplating these premises, the data generation took place in the applied field of linguistics and were analyzed in an educational research context, guided by critical literacy (MONTE, MÓR 2013), (JANKS, 2010), (MENEZES DE SOUZA, 2011), intercultural studies (WALSH, 2009), (SIQUEIRA, 2018) and critical language education (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, MATTOS, 2018, DUBOC, 2018, PENNYCOOK, 2006). Through the bibliographic analysis, it was possible to observe *praxiologies* supported by updated decolonial and intercultural critical perspectives. Such theorizations show that we are exposed to a system of systematized practices, arising from the "colonial matrix of power" (MIGNOLO, 2010). In this context, this research instigates me to seek re-signification of the nature of the questions in order to give meaning to the english teacher education. Additionally, the results gathered in this research, such as the relevance of critical and reflective abilities in pedagogical practice, especially in academic contexts, and the potential for activities emphasizing decolonial critical theories, highlight efforts toward disruption aimed at ensuring the significance of the classes. However, this implies the need for a constant search for updating and continuous teacher education in a pluralistic and dynamic society, such as ours. It also emphasizes the importance of creativity, critical thinking, and ethics (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019) in a critical approach to one's own beliefs and values.

**Keywords:** Teacher Education; Critical Literacies; Interculturality; English Language.

**Resumen:** El objetivo de esta investigación fue ampliar la comprensión de la formación en lengua inglesa desde la perspectiva decolonial actual, a través de una revisión bibliográfica en lo que respecta a la formación en lengua inglesa (TAKAKI, 2019; PESSOA, 2020; DUBOC, 2021; JORDÃO, 2013; VERONELLI; DAITCH, 2021, entre otros/as). También me propuse identificar y analizar los trabajos de estudiosos sobre las *praxiologías* pedagógicas tradicionales presentes en la formación de profesores de lengua inglesa y explorar cómo estas aproximaciones pueden ser resignificadas desde la perspectiva decolonial, así como elaborar y analizar actividades pedagógicas en lengua inglesa que fomenten la crítica y la decolonialidad, teniendo en cuenta las diferencias/diversidades. Las discusiones presentadas están respaldadas por trabajos de intelectuales de las epistemologías decoloniales, como Walsh (2009, 2018), Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2007, 2011, 2017), Quijano (2005, 2007, 2019), Sousa Santos (2018), entre otros/as. Las perspectivas en este trabajo están en consonancia con la formación de profesores/as de Lengua Inglesa (no solo). Teniendo en cuenta estas premisas, la generación de datos se llevó a cabo en el campo aplicado de la lingüística y se analizaron en el contexto de investigación educativa, guiada por los letramientos críticos (MONTE MÓR, 2013; JANKS, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011), estudios interculturales (WALSH, 2009; SIQUEIRA, 2018) y educación lingüística crítica (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021; MATTOS, 2018; DUBOC, 2018; PENNYCOOK, 2006). A través del análisis bibliográfico, fue posible observar *praxiologías* respaldadas en perspectivas críticas decoloniales e interculturales actualizadas. Estas teorizaciones evidencian que estamos expuestos a un sistema de prácticas sistematizadas, provenientes de la "matriz colonial de poder" (MIGNOLO, 2010). En este contexto, esta investigación me insta a buscar una redefinición de la naturaleza de las preguntas, con el propósito de dar

significado al proceso de formación en lengua inglesa. Además, los resultados obtenidos en esta investigación, como la relevancia de la capacidad crítica y reflexiva en la práctica pedagógica, especialmente en contextos académicos, y las posibilidades de actividades con énfasis en las teorías críticas decoloniales, muestran esfuerzos de ruptura con el fin de garantizar la importancia de las clases. Sin embargo, esto implica la necesidad de una búsqueda constante de actualización y formación continua de los profesores en una sociedad plural y fluida, como la nuestra, así como la importancia de la creatividad, el pensamiento crítico y la ética (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019) en una actitud crítica hacia las propias creencias y valores.

**Palabras-clave:** Formación de profesores; Lengua Inglesa; Letramentos Críticos; Interculturalidad.

## Introdução

A presente dissertação tem como ponto de partida o meu interesse em buscar novos horizontes em prol da transformação da minha realidade e de outras, no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI), (não apenas). Isso se deve ao fato de que, na Bahia, passei anos reproduzindo concepções canônicas disseminadas pelo sistema tradicional de ensino, alinhadas às ideologias hegemônicas.

Na esteira desse pensamento, é sabido que a formação de profissionais de LI tem sido objeto de estudo de diversos teóricos sobre o assunto. No entanto, grande parte deles(as) se detém em particularidades imanentes às habilidades comunicativas. Por outro lado, outros estudiosos (BORELLI; PESSOA, 2019; JORDÃO, 2014, 2010; PENNYCOOK, 2021; SIQUEIRA, 2021, 2018; MENEZES DE SOUZA, 2020; MONTE MÓR, 2008; TAKAKI, 2020, 2019, 2016; VERONELLI; DAITCH, 2021; entre outros) têm se preocupado em repensar essa formação sob uma perspectiva crítica e decolonial atualizada, que promova a ressignificação de práticas pedagógicas ainda alinhadas ao tradicionalismo pedagógico.

Nesse ponto, é fundamental elucidar que o tradicionalismo pedagógico é uma abordagem de ensino que se baseia na mera transmissão passiva de conhecimento por meio de aulas expositivas, em que o(a) professor(a) atua como autoridade central na sala de aula e os(as) estudantes recebem passivamente as informações. Nessa abordagem, o currículo é definido de maneira rígida e os(as) estudantes são avaliados(as) por meio de testes padronizados.

As disciplinas são ensinadas de forma separada, sem conexão significativa entre elas. O tradicionalismo pedagógico enfatiza a memorização de fatos e conceitos, em detrimento do desenvolvimento de habilidades inerentes ao pensamento crítico e reflexivo (FREIRE, 2013). Essa abordagem foi/é muito comum e ainda reverbera em muitas escolas/universidades hodiernamente.

Ao considerar as discussões anteriores e levar em conta o contexto no qual estou inserido pude perceber a importância de ampliar a compreensão da formação em língua inglesa pela perspectiva decolonial atual. Também busquei fazer um levantamento bibliográfico no que tange à formação em língua inglesa pela perspectiva decolonial (TAKAKI, 2019; PESSOA, 2020; DUBOC, 2021; JORDÃO, 2013; VERONELLI; DAITCH, 2021, dentre outros). Também me propus a identificar

e analisar os trabalhos de estudiosos sobre as *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) tradicionais presentes na formação de professores de língua inglesa e explorar como essas abordagens podem ser ressignificadas a partir da perspectiva crítica decolonial, e elaborar e analisar atividades pedagógicas em língua inglesa (não somente) que promovam a criticidade e a decolonialidade, considerando as diferenças/ diversidades.

### **Metodologia**

Levando em consideração a complexidade e os desafios que os professores enfrentam diariamente, ao ministrarem aulas de língua inglesa e outras disciplinas em solo baiano (bem como em outros contextos), é importante levar em conta que o ambiente educacional lida com múltiplas nuances. Por exemplo, as tendências e demandas que insurgem tanto nesses espaços quanto em outros exigem que o profissional da educação saiba lidar com questões culturais e tradições que consolidam a profissão, bem como com a aquisição de Línguas Estrangeiras e a construção de uma visão global (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

Os autores, por sua vez, nos mostram que esses fatores podem gerar conflitos e demandam competências e habilidades específicas por parte dos educadores para que possam lidar com esses impasses de maneira significativa, procurando promover um ambiente de educação linguística de LI mais saudável e produtivo. Com base nessa premissa, vislumbro minha (in)experiência profissional não particularmente significativa, por desconsiderar as diferenças/diversidades, ministrando aulas de LI (e outras disciplinas) no Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, na Rede Pública de Ensino da Bahia, por quase três anos.

Os determinantes que encabeçam estes dois primeiros parágrafos me fazem refletir sobre o quanto transitei por diversos contextos, mas não soube lidar com as múltiplas especificidades que emergiram/emergem da sala de aula (e para além). Isso se deve, em grande parte, pelo fato de eu ter tido experiência em uma abordagem ontoepistemológica e pedagógica, fundamentada em raízes iluministas e cartesianas e centrada no professor.

Esse tipo de aprendizado, em que o professor é visto como detentor absoluto do saber e o estudante é reduzido a mero reprodutor de ideias, remetendo à educação bancária, questionada por Freire (2013), reverberou por quase três anos

em minhas práticas pedagógicas. Isso trouxe implicações cruciais não somente para minha própria agência, mas também para a agência de meus estudantes.

Expandindo e revozeando os conceitos de Freire (2013) no que se refere à limitação do pensamento crítico ao considerar o professor como único detentor do conhecimento desencoraja os estudantes a questionar e desafiar ideias, reproduzindo as hierarquias sociais, ou seja, as relações de poder. Tal visão de conhecimento, traduzida como universal, linear e estática contribui para o desinteresse e desmotivação geral dos(as) alunos(as), gerando baixa participação, desempenho relevante para suas vidas, em sala de aula.

No âmbito educacional, na percepção de Ferraz e Mattos (2019, p. 239), é necessário “rechaçar e negar todas essas características. Entretanto, pertencer a uma instituição escolar significa reconhecer que lançamos mão de uma ou mais dessas características em nosso fazer pedagógico”. Percebendo tal necessidade, essa crítica escancara a urgência de trabalharmos individual e coletivamente para identificar e superar as características negativas que permeiam o sistema educacional. É necessário promover um ambiente de educação linguística mais positivo e inclusivo, o que demanda ação e esforço de todos os envolvidos no processo educativo.

Considerando o propósito deste estudo, a metodologia que orientou esta pesquisa é qualitativa e interpretativista, por não ambicionar resultados em números, ou seja, baseada fundamentalmente na descrição quantitativa de dados. Logo, esta pesquisa assume, de acordo com Nelson e colaboradores (1992 *apud* DENZIN; LINCOLN, 1998, p. 6).

[...] um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. É transversal às humanidades e às ciências sociais e físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. É multiparadigmática em foco. Seus usuários são sensíveis ao valor da abordagem de múltiplos, assumindo um compromisso com o prisma naturalista e com a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é imanentemente político e moldado por múltiplas posturas éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões simultaneamente. Por um lado, é atraída por uma sensibilidade ampla, interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é atraída por concepções positivistas, pós-positivistas, humanísticas e naturalistas mais

estritamente definidas da experiência humana e sua análise<sup>1</sup> (DENZIN; LINCOLN, 1998, p. 6, tradução nossa).

Diante do exposto, nota-se que o fragmento acima, apresenta uma reflexão crítica e complexa sobre a pesquisa qualitativa, que é concebida como um campo interdisciplinar que atravessa diversas áreas do conhecimento, como as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. De fato, a abordagem multiparadigmática, que valoriza a compreensão interpretativa da experiência humana, é destacada como uma forma de conduzir pesquisas que considera múltiplas perspectivas teóricas e epistemológicas.

Além disso, permite uma compreensão mais completa e aguçada dos fenômenos sociais e humanos, conforme postulam as autoras (DENZIN; LINCOLN, 1998, p. 6). Essa abordagem enfatiza a importância da subjetividade e da interpretação na análise dos fenômenos, além de exigir um compromisso com a reflexão ética e política, com o objetivo de evitar a reprodução de desigualdades e injustiças sociais.

Lançadas essas considerações, a pergunta da pesquisa que surge é: como ampliar a compreensão da formação em língua inglesa dos futuros profissionais ou já atuantes pela perspectiva decolonial atual, buscando possibilidades de expansão da formação em LI? Como contribuir com uma educação mais crítica, criativa e ética? (TAKAKI, 2019, 2021).

Como aporte metodológico para o desenvolvimento desta dissertação retomo as teorias de Denzin e Lincoln (1998), que esclarecem que a pesquisa de cunho qualitativo é imanente aos

processos e significados que não são examinados ou mensurados experimentalmente [...] pesquisadores qualitativos enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima entre o pesquisador e o que é estudado e as restrições situacionais que moldam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza carregada de valor da investigação. Eles buscam respostas para

---

<sup>1</sup> No original: an interdisciplinary, transdisciplinary, and some- times counterdisciplinary field. It crosscuts the humanities and the social and physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is multiparadigmatic in focus. Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective, and to the interpretive understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political positions. Qualitative research embraces two tensions at the same time. On the one hand, it is drawn to a broad, interpretive, postmodern, feminist, and critical sensibility. On the other hand, it is drawn to more narrowly defined positivist, postpositivist, humanistic, and naturalistic conceptions of human experience and its analysis.

perguntas que enfatizam como a experiência social é criada e recebe significado<sup>2</sup> (DENZIN; LINCOLN, 1998, p. 8, tradução nossa).

Dentro do escopo da Linguística Aplicada e em sua busca pela descrição da realidade existente, é de suma importância compreender os acontecimentos e contextos que envolvem os trabalhos dos estudiosos sobre os temas em investigação.

Nesse contexto, a revisão bibliográfica assume um papel imprescindível, fornecendo um embasamento teórico consistente, realizando a contextualização do tema estudado e identificando lacunas e relevância na área (PAIVA, 2019). Portanto, a natureza desta pesquisa fundamenta-se em uma metodologia que permite a ressignificação do próprio referencial, pois a linguagem bakhtiniana presta-se ao deslocamento de sentidos, considerando os contextos de construção de sentidos tanto do pesquisador quanto dos(as) autores(as) em foco, além de seus textos (MENEZES DE SOUZA, 2011). Essa combinação é complexa e muitas vezes conflituosa no sentido de que as diferenças nesse confronto ontoepistemológico é produto de mudanças.

Sendo assim, partimos do princípio de que é o leitor, neste caso, o pesquisador, quem atribui sentidos aos textos lidos sendo influenciado pelo seu contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico. Essa função ativa do leitor encontra-se em consonância com o conceito de linguagem bakhtiniano<sup>3</sup> (BARROS; TAKAKI, 2021), conforme explanado anteriormente, e que permite que o seu usuário reconstrua sentidos cada vez que lê um determinado texto, indo além da mera descrição e explicação, pois incide no desenvolvimento de pesquisas em prol da construção de sentidos lidos e escritos.

Justificativa e interesse pela pesquisa

Mesmo antes de angariar o diploma em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, em 2019, já trabalhava como professor, devido à experiência que adquiri quando estudei a língua

---

<sup>2</sup> No original: on processes and meanings that are not experimentally examined or measured [...] Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature of inquiry. They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning.

<sup>3</sup> O conceito de linguagem bakhtiniano será explorado no capítulo II.

de maneira autônoma. Sempre admirei quem falava outras línguas, acompanhando de perto, também as diversas manifestações culturais tão presentes em nosso país. Essa curiosidade me fez me engajar nesse universo tão rico que é o âmbito acadêmico. Assistia a vídeos, ouvia músicas em inglês, dentre outras possibilidades.

Aprender inglês serviu como um divisor de águas para que eu pudesse amar minha profissão ainda mais. Hoje possuímos uma gama de recursos com os quais podemos promover a interação entre os envolvidos. Isso possibilita criar um ambiente propício para que as aulas se tornem dinâmicas e proveitosas, já que nós, enquanto professores(as) mediadores(as), necessitamos assumir atitudes criativas e, conseqüentemente, uma postura de orquestrador dos processos educativos.

Levando em consideração a observância de que o ensino de LI representa um espaço de atuação política num cenário de intensa globalização, de usos tecnológicos, fluxos migratórios e que a formação docente com/nessa língua é primordial, como língua comum na comunicação de caráter global, é que decidi ampliar meu conhecimento sobre educação linguística e a formação de cidadãos, pensando nas unidades escolares. A disciplina de LI sempre foi um desafio, pois pude acompanhar de perto, quando atuava na Educação Básica (EB) os anseios e as necessidades dos meus colegas de trabalho e, principalmente, dos estudantes nesse processo de construção de conhecimentos.

Nessa ótica, os percalços encontrados no âmbito da educação pública despertaram ainda mais o meu interesse pela LI, o que me levou a procurar fazer mestrado para continuar minha atualização do ponto de vista teórico-prático com as epistemologias aqui escolhidas. Isso porque, apesar de vivermos em um mundo contemporâneo, em várias instituições de ensino, ainda lidamos com um problema no que corresponde ao processo de formação dos professores de línguas/linguagem, pois, os cursos de licenciatura, aparentemente, apresentam bases ou fundamentos de um padrão de colonialidade, de tendência homogeneizadora (ALVES; SIQUEIRA, 2020), sobretudo de maneira descontextualizada, o que acaba por negligenciar as especificidades que são

intrínsecas ao indivíduo-comunitário-coletivo. Esses são, inclusive, um dos aspectos discutidos como propostas da BNCC<sup>4</sup>.

Consequentemente, essa escolha padronizada tende a limitar a formação do estudante, visto que a formação crítica e reflexiva são fatores imprescindíveis na construção da sua autonomia, conforme ressaltam Menezes de Souza e Monte Mór (2018).

Em confronto com os desafios enfrentados na educação linguística de LI em nosso país, principalmente nas escolas públicas onde os resultados esperados (recursos e infraestrutura, evasão escolar, desigualdades educacionais, formação e qualificação dos profissionais) ainda são insatisfatórios, compartilho minhas experiências e reflexões como ex-professor dessa rede. Abordo minha (trans)formação no contexto da desconstrução e reconstrução do fazer docente (e outras perspectivas relevantes), que serão elencadas no decorrer do texto, considerando minha trajetória no interior da Bahia.

Nesse sentido, concebo esta pesquisa como possibilidade de trabalhar sob novas perspectivas de formação crítica de professores, segundo Takaki (2011), uma vez que para a formação cidadã por meio de uma Língua Estrangeira (LE)/Adicional (LA) nos tempos atuais é necessário que o educador esteja engajado com outras epistemologias-ontologias-metodologias<sup>5</sup> (TAKAKI, 2016).

Essa premissa mencionada pela referida autora nos faz refletir sobre a educação linguística, já que está amalgamada à formação crítica docente e com o compromisso com uma educação problematizadora, que faça sentido, além de ser convidativo, torna-se um desafio que carregamos e que ressignificamos a cada tempo-espço em que performamos com a LI. Em outras palavras, a LI não está mais associada apenas às normas e padrão que o falante nativo desempenha, mas indubitavelmente, às variadas formas de produzir significados, dentro da valorização da multiplicidade de vozes transculturais, sociais, étnicas, de gênero, dentre outros aspectos que se complementam e que são sujeitos às mudanças sócio-históricas.

---

<sup>4</sup> A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2018).

<sup>5</sup> A autora ao conceituar essa trilogia, aposta em rupturas das epistemologias-ontologias-metodologias universalizantes. Isto é, “a epistemologia (modos de pensar para produzir sentidos e saberes) depende da ontologia (modos de ser sendo), mas de uma ontologia que aceita a diferença/diversidade, isto é, o outro” (TAKAKI, 2016, p. 435).

Esta pesquisa torna-se relevante tendo em vista que o ensino da LI, não somente na EB, com em qualquer outro contexto, merece mais atenção especialmente num mundo dominado pelo capitalismo global, “um regime social de relações de poder extremamente desiguais, que concedem à parte mais forte poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 80)<sup>6</sup>. Então, vemos que trabalhar a formação em línguas em uma perspectiva decolonial incide justamente no reconhecimento de línguas minoritárias, culturas e práticas educacionais e sociais que incluam o inglês como disciplina, tão importante quanto as outras, no espaço público e, dessa forma, buscar transformar as diferenças claramente perceptíveis na sociedade, como Sousa Santos<sup>7</sup> (2007) argumenta.

Não obstante, compreendemos que a escola é uma instituição com grande potencial para auxiliar na formação, considerando as especificidades de cada estudante. Negar a formação decolonial e os saberes não científicos e as práticas sociais de povos que constituem suas identidades e modos de vida, é impedir o estudante de ter acesso aos vários conhecimentos produzidos e às ações executadas na esfera científica.

Nessa perspectiva, Duarte, Santos e Lima (2011, p. 300-301) elucidam que

com as novas exigências desta sociedade globalizada e pós-moderna, o cenário educacional depara-se com a necessidade de transformações que venham proporcionar aos sujeitos a possibilidade de engajamento efetivo nessa nova realidade. Considerando a escola como uma das instituições responsáveis pela formação crítica e reflexiva dos cidadãos, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que os docentes assumam novos papéis e desenvolvam novos atributos e habilidades.

---

<sup>6</sup> Até o momento do início da escrita do texto, não havia informações disponíveis sobre a polêmica envolvendo Sousa Santos. O sociólogo, que ocupa o cargo de diretor do CES (Centro de Estudos Sociais) na Universidade de Coimbra, Portugal, está atualmente enfrentando acusações de assédio sexual apresentadas por três ex-alunas da instituição. O autor tem 82 anos de idade, é amplamente reconhecido como o mais proeminente intelectual português da contemporaneidade. Ele contesta vigorosamente as alegações, afirmando ser vítima de um fenômeno conhecido como "cancelamento," que envolve o boicote público de figuras proeminentes devido a alegações controversas ou comportamento inadequado. Disponível em:

Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2023/04/11/sociologo-portugues-boaventura-de-sousa-santos-e-acusado-de-assedio-sexual.htm#:~:text=O%20soci%C3%B3logo%20Boaventura%20de%20Sousa,importante%20intelectual%20portugu%C3%AAs%20da%20atualidade>. Acesso em: 22 set 2023.

É, pois, indispensável um esforço coletivo desses profissionais que ministram essas aulas para que o país realmente possa pensar uma educação de qualidade para que o ensino funcione localmente, com os estudantes participando ativamente nessa nova realidade, como bem pontuam Duarte, Santos e Lima (2011). Para isso, é válido considerar esse processo como uma via de mão múltipla e complexa, por meio de relacionamentos e parcerias saudáveis, uma vez que a escola, como mencionado anteriormente, deveria ser um ambiente que visa mitigar as forças eurocêntricas, sendo um espaço de estímulo criativo, intelectual e transformativo.

Argumentando a favor dessa educação crítica, atualizada, em prol dos pensamentos sociais, educacionais e culturais de lugares considerados oprimidos é que Menezes de Souza e Monte Mór<sup>8</sup> (2006) salientam “o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar. Muitos de nós projetamos uma escola melhor, um ensino mais satisfatório, uma educação mais condizente” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 88). Isso implica dizer que cabe a nós, enquanto agentes transformadores da educação, dar esse primeiro passo para que as mudanças ocorram de maneira não só visível, mas também significativa para as comunidades vulneráveis e de forma local, ou seja, com a participação delas.

### **Organização da dissertação**

Com o propósito de organizar a dissertação, apresento um breve delineamento sobre minhas impressões enquanto ex-futuro professor da EB. A dissertação em questão traz esta introdução, seguida de três capítulos, as considerações finais e as referências bibliográficas. Desta forma, em busca de compreendermos as questões apresentadas, esta pesquisa de mestrado está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento um breve histórico sobre o paradigma modernidade/colonialidade, discorro sobre as classificações sociais, dialogando com autores como Quijano (2006, 2007), Mignolo (2010, 2017), Sousa Santos (2007, 2018) e Maldonado-Torres (2007, 2021). No segundo capítulo, lanço um olhar para a formação de professores de língua inglesa em perspectivas críticas e interculturais

---

<sup>8</sup> Conferir em BRASIL/SEMTEC (2006) nas referências bibliográficas aqui.

atualizadas (MENEZES DE SOUZA, 2019; MONTE MÓR, 2008; DUBOC; 2018; MATTOS, 2018; SIQUEIRA, 2008, 2011, 2021; JORDÃO, 2014; PESSOA, 2018; TAKAKI, 2021, 2019, além de outros/outras).

No terceiro capítulo, dou ênfase às teorias críticas, decoloniais e a (auto)crítica reflexiva na Formação de professores de LI (e para além) e, além disso, discorro sobre o início de meu fazer pedagógico em um colégio estadual na Bahia, onde ministrei aulas de LI (e outras) nas séries finais da EB. Ademais, apresento possibilidades de atividades com ênfase nas teorias críticas decoloniais, as quais evidenciam esforços de ruptura, levando em consideração as diferenças/diversidades. Conseqüentemente, demonstro a relevância de ressignificar a natureza das perguntas, para assegurar que a educação linguística se torne significativa.

## Capítulo I

### 1. Introdução às epistemologias decoloniais: primeiras considerações da realidade latino-americana

Neste capítulo, apresento a noção sobre o paradigma modernidade/colonialidade<sup>9</sup>, duas faces da mesma moeda (MIGNOLO, 2007, 2011, 2017) que é explicado mais adiante, sua constituição e questões indispensáveis, destacando aquelas que vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, para se chegar às reflexões críticas que implicam problematizações e possíveis desconstruções de paradigmas impostos pela “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2010), que operam nos tempos hodiernos, amparo-me nas teorias atualizadas.

Dessa forma, um dos pilares para a sustentação desta pesquisa origina-se nas discussões dos intelectuais clássicos das epistemologias decoloniais, que se debruçam sobre o tema, a exemplo de Walsh (2009, 2018), Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2007, 2011, 2017), Quijano (2005, 2007, 2019), Sousa Santos (2018), só para citar alguns.

Como já mencionado, a referida pesquisa opta por ampliar a compreensão da formação em língua inglesa pela perspectiva decolonial atual. Em seguida e a partir deste prisma, faço um levantamento bibliográfico no que tange à formação em língua inglesa, ressaltando a relevância da transformação dos/das profissionais que já atuam ou que irão atuar na educação linguística.

Por fim, aponto algumas reflexões da referida literatura com atenção às possibilidades de expansão da formação em língua inglesa de acordo com a situacionalidade de cada posição autoral.

Nessa linha de raciocínio, Imaoka e Takaki (2021, p. 177) argumentam que “as discussões sobre questões atuais se tornam mais significativas e contextualizadas. Além disso, elas instigam reflexões críticas e diálogos produtivos, o que desenvolve a noção de cidadania no decorrer das aulas”.

---

<sup>9</sup> Em seu trabalho intitulado “*The Darker Side of Western Modernity*”, Mignolo (2011) desenvolveu esse termo para explicar que ambas possuem relação indissociável, [...] “*I learned that hidden behind modernity was the agenda of coloniality; that coloniality was constitutive of modernity*” (MIGNOLO, 2011, p. xxi).

Sob essa perspectiva, no cenário educacional, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2007) explicada logo mais, também se manifesta através de um modelo de educação que favorece os valores, crenças e práticas da cultura hegemônica, marginalizando ou ignorando outras culturas e formas de conhecimento. Conseqüentemente, a educação pode contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação a grupos marginalizados, o que, por sua vez, agrava as desigualdades sociais e econômicas.

Contudo, as discussões sobre questões atuais em sala de aula, trazidas à baila por Imaoka e Takaki (2021) têm o potencial de desafiar a colonialidade do poder (QUIJANO, 2007), permitindo a inclusão de diferentes perspectivas e incentivando o diálogo crítico e reflexivo (FREIRE, 2013). A partir dessas discussões, é possível desenvolver a noção de cidadania (IMAOKA; TAKAKI, 2021) entre os alunos, que passam a ter uma compreensão mais ampla dos problemas sociais e econômicos, bem como se tornam mais engajados na busca por soluções.

Sob esse raciocínio, endosso os argumentos elencados por Imaoka e Takaki (2021) sob a égide das perspectivas críticas e da justiça social. Tais questionamentos enfatizam a necessidade de os profissionais que atuam ou que irão atuar, realizarem uma reflexão prévia ancorada nas “heterogeneidades sociais, contextuais, históricas e culturais, uma vez que a concepção de cidadania precisa ser um valor social a ser trabalhado nas aulas de língua inglesa” (IMAOKA; TAKAKI, 2021, p. 173-74).

Sendo assim, é possível afirmar que a reflexão sobre as heterogeneidades sociais e a formação crítica são fundamentais para a construção de uma atuação profissional pautada pela justiça social e pela promoção de mudanças significativas na realidade em que se insere. A partir dessa premissa, torna-se possível habilitar estudantes e professores(as) capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Posto isto, cabe frisar, também, que esse agenciamento incentiva as pessoas a questionar as estruturas de poder existentes na sociedade, e isso implica esforço individual e coletivo para ressignificá-las. Destarte, é possível afirmar que a interação dialógica tratada por Imaoka e Takaki (2021) em um viés crítico decolonial torna-se crucial para o enfrentamento da colonialidade do poder (QUIJANO, 2007) na seara acadêmica (e para além).

Na esteira desse pensamento, Mignolo (2010) assim como Maldonado-Torres (2007) postulam que a *Colonialidad del poder y Clasificación Social* (QUIJANO, 2007) manifesta-se em diversos contextos na sociedade. Por essa razão, é que Mignolo (2010) elenca e classifica algumas delas, afirmando que:

a colonialidade do poder está atravessada por atividades e controles específicos como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade de ouvir etc. Muitas dessas atividades podem ser agrupadas sob a colonialidade do sentimento, dos sentidos, ou seja, da *aesthesis*. Ultimamente, no século XVIII, a *aesthesis* foi apropriada pelo pensamento imperial e transformada em *aestética*, um sentimento pelo belo e pelo sublime. Ao longo dos últimos três séculos, o sublime ficou em segundo plano e o belo totalizou a estética e permaneceu limitado ao conceito ocidental de arte. Em suma, a colonialidade do poder refere-se à complexa matriz ou padrão de poder sustentado por dois pilares: saber (epistemologia), compreender ou entender (hermenêutica) e sentir (*aesthesis*). O controle da economia e da autoridade (teoria política e econômica) dependem das bases sobre as quais se assentam o saber, a compreensão e o sentir. A matriz colonial de poder é, em última instância, uma rede de crenças sobre a qual a ação é posta em prática e racionalizada, obtém-se vantagem dela ou sofre suas consequências<sup>10</sup>(MIGNOLO, 2010, p. 12, tradução nossa).

Convém destacar que o colonialismo foi marcado no período em que se deu o processo de exploração da América, com o intuito de atender às demandas comerciais da Europa. Todavia, de fato, embora o projeto de dominação por meios territoriais, culturais e econômicos tenha se findado a partir da redução dos impérios coloniais no final do século XVIII e início do século XIX, a colonialidade subsiste e revela-se nos mais variados contextos, como apresentado no fragmento acima. Da perspectiva decolonial, suas ações muitas vezes ocorrem de maneira velada e/ou escancarada, dependendo da situação em que ela impera.

Depreende-se que a colonialidade torna-se algo mais complexo que o colonialismo, como argumenta Mignolo (2010). Nesse sentido, ao assentar-me na

---

<sup>10</sup> No original: La colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. Muchas de estas actividades pueden agruparse bajo la colonialidad del sentir, de los sentidos, es decir, de la *aesthesis*. Tardíamente, en el siglo XVIII, la *aesthesis* fue apropiada por el pensamiento imperial y transformada en *aestética*, sentimiento de lo bello y lo sublime. En el correr de los últimos tres siglos, lo sublime pasó a segundo plano y lo bello totalizó la estética y quedó limitada al concepto occidental de arte. En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*). El control de la economía y de la autoridad (la teoría política y económica) dependen de las bases sobre las se asiente el conocer, el comprender y el sentir. La matriz colonial de poder en última instancia una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias.

citação acima, fica evidente, portanto, que esse movimento crítico epistemológico emerge em territórios periféricos e reverbera no “centro”. Uma análise mais acurada desta particularidade é a premissa do projeto decolonial, já que este propõe desatar/desconstruir a ideia de que os valores que embasam o projeto de sociedade produzidos no Norte global são superiores.

Consequentemente, esses estudos trazem a emergência das lutas contra as injustiças sociais, na medida em que o "*Despredimiento epistemológico, Emancipación, Liberación, Descolonización*" (MIGNOLO, 2010), convoca-nos a refletir criticamente sobre a estrutura complexa que atravessa as diferenças/diversidades nos tempos hodiernos.

Ainda com base em Mignolo (2010), o projeto de Quijano (2007) dialoga e, ao mesmo tempo, critica minuciosamente a estreita relação entre modernidade/racionalidade. Esta afirmação, sem sombra de dúvidas, ilustra as ações da soberba Europa, que além de produzir um certo grau de vulnerabilidade, interfere desfavoravelmente na coexistência de especificidades “outras”. Em outras palavras, atuam e articulam-se em contextos específicos, como a noção de totalidade, negando, excluindo e ofuscando as diferenças (MIGNOLO, 2010).

Assim sendo, podemos aprender com Mignolo (2010) que o conceito de colonialidade do poder impacta especificamente as classes mais vulneráveis na sociedade. Sustenta ainda o autor, que:

[...] o projeto de Quijano, articulado desta vez à noção de colonialidade do poder se move em duas direções simultâneas. A primeira é analítica. A re-construção e restituição de histórias silenciadas, subjetividades reprimidas, linguagens e saberes subalternizados pela ideia de Totalidade definida sob o nome de racionalidade e modernidade<sup>11</sup>” (MIGNOLO, 2010, p. 14, tradução nossa).

No entanto, graças ao empenho desses profissionais que se debruçam sobre os estudos das epistemologias decoloniais, que insurgem das lutas por emancipação, em prol da justiça social, é que avistamos possíveis desdobramentos e problematizações no tocante à uma educação linguística crítica (e outras) mais

---

<sup>11</sup> No original: proyecto de Quijano, articulado esta vez a la noción de colonialidad del poder se mueve en dos direcciones simultáneas. La primera es analítica. El concepto de colonialidad ha abierto la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad.

criativa e responsável. Por serem partes genuínas de um processo formativo que estabelece diálogo com as “culturas ditas minoritárias e exercitar uma atitude que promova respeito à pluralidade de modos de vida, com agenciamento responsável de todos” (TAKAKI, 2019, p. 172).

Os discursos de Mignolo (2010) e Takaki (2019) estabelecem um diálogo em torno da rejeição da concepção de "Totalidade" associada à racionalidade e modernidade, bem como da promoção do respeito à pluralidade de modos de vida. Ambas as perspectivas compartilham a proposta de questionar a homogeneização e de incentivar o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais e dos conhecimentos subalternizados.

Apesar de vários estudiosos contemporâneos já virem colocando em pauta tais questionamentos nas últimas décadas, com certa frequência, trazer discursos que emergiram do “*Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*” (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 16) explicam o porquê da insatisfação desses profissionais em procurar combater/refutar a “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Credita-se tal constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 70) em um primeiro momento ao trabalho desses profissionais:

uma organização interdisciplinar de intelectuais do Sul da Ásia liderada por Ranajit Guha, nos inspirou a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina<sup>12</sup> (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70, tradução nossa).

O Grupo segue argumentando que o movimento epistemológico sul-asiático se prontificou a trabalhar coletivamente para afirmar/legitimar que as elites coloniais e pós-coloniais, por estarem no topo da pirâmide social, reproduziam os macros paradigmas advindos das práticas hegemônicas ocidentais. Já em um segundo momento, credita-se relevância ao trabalho de Castro-Gómez e Mendieta (1998), intitulado: *Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, que traduziram o documento para a língua espanhola, alcunhado de *Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*.

---

<sup>12</sup> No original: Una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina.

Como já explicitado anteriormente, o Grupo de Estudos era composto pelos intelectuais sul-asiáticos. Eles tratavam apenas de problemas em âmbito micro, e estavam alheios aos impasses externos, que simultaneamente estavam ocorrendo na América Latina. É preciso salientar que os problemas estavam/estão imbricados com as multiplicidades existentes na sociedade como cerne para a valorização das diferenças.

O atual dismantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o conseqüente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais<sup>13</sup> (GRUPO LATINO-AMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70, tradução nossa).

Mas nem tudo é conhecimento desfavorável e prejudicial, porque em diálogo com tais epistemologias, a partir dos efeitos elitistas do colonialismo, emergiram os estudos pós-coloniais. Ainda, a reflexão de Mignolo (2010), Castro-Gómez e Grosfoguel (1998) nos ajuda a entender a crítica de que as teorias pós-coloniais se concentram tão-somente no espaço sócio-histórico de enunciação das heranças coloniais do império britânico. Seria extremamente necessário expandir essa visão em âmbito macro, estreitando os laços, buscando uma categorização crítica do ocidentalismo, que tem seu *locus* de enunciação em países de língua neolatina.

Devido à insatisfação do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, no final do século XX, emergem epistemologias “outras”, com o intuito de teorizar, a começar das margens, dando visibilidade aos sujeitos invisibilizados. A formação do

---

<sup>13</sup> No original: El actual dismantelamiento de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, el final del comunismo y el conseqüente desplazamiento de los proyectos revolucionarios, los procesos de redemocratización, las nuevas dinámicas creadas por el efecto de los mass media y el nuevo orden económico transnacional: todos estos son procesos que invitan a buscar nuevas formas de pensar y de actuar politicamente. A su vez, la redefinición de las esferas política y cultural en América Latina durante los años recientes ha llevado a varios intelectuales de la región a revisar algunas epistemologías previamente establecidas en las ciencias sociales y las humanidades. La tendencia general hacia la democratización otorga prioridad a una reconceptualización del pluralismo y de las condiciones de subalternidad al interior de sociedades plurales.

Grupo mencionado acima não tinha como interesse apenas em “desenvolver novos métodos para estudar o subalterno, novas e mais eficazes formas de obter informações, mas para construir novas relações entre nós e aqueles seres humanos que tomamos como objeto de estudo<sup>14</sup>” (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 81, tradução nossa).

Nesta ocasião, é que o fenômeno decolonialidade torna-se um conceito, no sentido de “giro decolonial”, tendo como precursor o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Em decorrência, uma conferência foi realizada na *Universidad Central de Venezuela*, sediada pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Foi o momento em que se consolidou a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade, com a participação de Quijano, Mignolo, Dussel, Lander, Coronil e Escobar (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Esses intelectuais puseram em pauta e, ao mesmo tempo, criticaram os estudos pós-coloniais que implicam os estudos subalternos com o objetivo apenas de solucionar questões, em detrimento dos povos que foram colonizados na América Latina e no Caribe.

No entanto, convém destacar a dessemelhança entre descolonialidade com “s” e decolonialidade, sem o “s”, embora possuam uma intrínseca relação entre si. A pedagoga da decolonialidade, Walsh (2009, p.14-15, tradução nossa), aponta que

Suprimir o "s" e nomear "decolonial" não é promover um anglicismo. Pelo contrário, é marcar uma distinção com o significado em castelhano de "des". Não pretendemos simplesmente desarmar, desfazer ou reverter o colonial; é decidir, passar de um momento colonial para um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e traços deixassem de existir. Ao contrário, a intenção é sinalizar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, insurgir e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que podemos identificar, tornar visíveis e favorecer “lugares” de exterioridade e construções alternativas<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> No original: desarrollar nuevos métodos para estudiar al subalterno, nuevas y más eficaces formas de obtener información, sino de construir nuevas relaciones entre nosotros y aquellos seres humanos que tomamos como objeto de estudio.

<sup>15</sup> No original: Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua– de transgredir, intervenir, insurgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.

Walsh (2009) nos ajuda a entender que o “giro decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2021, p. 193) não está imbricado com o processo da descolonização teórico-epistêmica ou ético-política, mas que busca conceber o Estado e a sociedade como lugares de luta decolonial. Destarte, ainda na visão da autora, repensar essa particularidade às questões que perpassam uma análise genérica do problema provocado pelo paradigma modernidade/colonialidade é fundamental. Uma postura e atitude contínua de transgredir, intervir, insurgir e incidir sobre paradigmas epistemológicos modernos seria premente na contemporaneidade, como salienta a autora.

Em outro trabalho não menos importante, Walsh, em coautoria com Oliveira e Candau (2018), preconiza três conceitos-chave na compreensão do paradigma epistemológico: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade e a pedagogia decolonial. A exemplo do primeiro, como elencado pelos autores, pode-se inferir que as elites europeias, durante a conquista da região de Abya Yala (América Latina), criaram a premissa de que apenas a sua forma de raciocínio era universal, desprezando assim o raciocínio dos povos não europeus.

No que diz respeito ao segundo conceito, este “representa a chave mestra da virada epistêmica que a perspectiva teórica MC<sup>16</sup> pode significar” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 4). Os autores avançam argumentando que a colonialidade, refere-se ao processo de classificação e reclassificação da população global em uma estrutura funcional que tem como finalidade articular e administrar essas classificações, bem como definir espaços específicos para esse propósito.

Adicionalmente, essa concepção adota uma perspectiva epistemológica para conformar um entendimento da “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2010, p. 12), o que pode orientar a produção de um novo conhecimento, como salientam os intelectuais.

---

<sup>16</sup> Modernidade/Colonialidade. Entre os pensadores associados com este grupo estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3).

Por fim, ao terceiro conceito-chave é dado maior ênfase pelos autores, devido ao fato de tratar-se de um projeto que busca promover a politização da ação pedagógica, intitulado Pedagogia Decolonial, já que:

esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 4).

Aqui, realço o fato de que os autores testemunham a dimensão de que tais práticas se enredam na luta de resistência em detrimento das relações de poder que emanam do 'centro', cunhando o termo geopolítica hegemônica monocultural e monoracional. De acordo com os estudos destes autores, depreende-se que por si só, a geopolítica busca entender as relações de poder entre os países, suas alianças, rivalidades e estratégias para aumentar sua influência e poder global, de forças hegemônicas opressoras.

Walsh, Oliveira e Candau (2018) pontuam, ainda, que a Pedagogia Decolonial ultrapassa os limites dos sistemas educacionais tradicionais, tais como escolas e universidades, caracterizando-se por buscar resgatar os conhecimentos que foram subjugados pela colonialidade do poder e do saber. Ela estabelece um diálogo crítico e político, conectando-se com as ações transformadoras dos movimentos sociais.

Este tipo de pedagogia tem suas raízes nas lutas e práticas dos povos colonizados da modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial assumem um caráter de projeto político, que deve ser construído em diferentes espaços sociais, como escolas, universidades, movimentos sociais, comunidades negras e indígenas, ruas, entre outros, como reforçam as autoras.

Corroborando essa ideia, o sociólogo e pensador humanista peruano Aníbal Quijano (2007) teoriza e contribui por meio de seu valioso trabalho visando à desconstrução de padrões impostos pelas ideologias hegemônicas ocidentais. É nessa seara, portanto, que Mignolo (2007, 2011, 2017), pai da decolonialidade, em diálogo com Quijano (2005, 2007, 2019), propõe investigar a indissociabilidade desse fenômeno global que subsiste desde a modernidade. Diante dessa possibilidade, os estudos dos intelectuais também são peculiares às questões de gênero, raça, sexualidade, classes sociais, epistemologias, línguas/linguagem,

religião, modos de vida (ser/sendo), saberes, conhecimentos e manifestações de um povo.

No bojo das teorias decoloniais, Quijano (2005, 2007, 2019) ambiciona investigar possíveis desdobramentos sobre a produção de conhecimentos, atravessados por influências europeias. Ao tratar sobre o processo de colonização, suas reflexões propõem uma analogia acerca da *Colonialidad del poder y Clasificación Social* (QUIJANO, 2007) reproduzida na América do Sul, subcontinente pertencente ao continente americano. Na parte visível, as ações da soberba Europa foram marcadas pelo desvio de bens materiais, já na parte invisível, foram/são, manifestas pela sobreposição/legitimação de seus aspectos culturais que ainda transcendem todas e quaisquer “outras” produções artísticas de um povo.

A reflexão que encabeça o parágrafo anterior manifesta-se a partir do momento em que a América Latina, primeira identidade da modernidade, constitui-se de um cenário fértil em espaço/tempo (QUIJANO, 2005) para a disseminação das ideologias eurocêntricas, de um padrão global de poder que opera em diversos contextos na sociedade.

Partindo dessa premissa, amparado justamente nessas reflexões, o filósofo argentino, Enrique Dussel (2005), concebe a articulação da matriz colonial de poder, nascida com a colonização da América como um conteúdo sádico, irracional e justificador das injustiças. Nesse pormenor, complementa o autor, que a

[...] “Modernidade”, num sentido mundial, [...] consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o “lugar” de “uma só” História Mundial (DUSSEL, 2005, p. 27, grifos do autor).

Sendo assim, com base nas palavras do autor, fica evidente que essas ações só reforçam ainda mais que a modernidade/colonialidade banaliza histórias “outras”, as peculiaridades, as quais considero fundamentais na formação em LI (e para além). Nesse entendimento, vemos que os desafios são muitos, mas não intransponíveis. Para tanto, valho-me destas e de outras epistemologias decoloniais (QUIJANO, 2005, 2007, 2019; MIGNOLO, 2007, 2011, 2017; SOUSA SANTOS,

2018; CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2009), dentre outros/as, com o propósito de enfatizar que as línguas/linguagens também sofrem com as múltiplas hierarquias advindas dos ideais eurocêntricos.

Esses princípios, conseqüentemente, criaram/criam estereótipos, um rol de direitos individuais e coletivos, já citados anteriormente, que merecem destaque e, sobretudo, precisam ser revistos, ressignificados e assegurados a todos/as na sociedade contemporânea. Sendo assim, tomando como base o escopo desta pesquisa de mestrado, dialogo e traço um percurso sobre meu interesse pelo assunto, teorizando a partir do trabalho de estudiosos que criticam e/ou corroboram possíveis desdobramentos na ótica da decolonialidade e leituras críticas.

### **1.1 Decolonialidade**

Em linhas gerais, teço, aqui, algumas considerações dos intelectuais acerca do projeto decolonial, que tem o objetivo de romper com paradigmas impostos pela modernidade/colonialidade, que impera desde o processo de colonização. Nesse entendimento, ao abordar sobre a colonialidade do poder, o sociólogo peruano Quijano (2007) declara que

[...] é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana já em escala social. Ela origina-se e globaliza-se da América. Com a constituição da América (Latina), [...] estabelecem também a colonialidade e a modernidade. Em outras palavras: com a América (Latina), o capitalismo torna-se global, eurocentrado e a colonialidade e a modernidade instalam-se, até hoje, como eixos constitutivos deste padrão específico de poder.<sup>17</sup> (QUIJANO, 2007, p. 93, tradução nossa).

---

<sup>17</sup> No original: [...] es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), [...] se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder.

O autor prossegue em seu argumento, afirmando que a estrutura de poder colonial gerou novas identidades sociais que serão apresentadas nos próximos parágrafos. Como resultado, essas identidades geoculturais foram subjugadas de forma hierárquica e intersubjetiva, seguindo um padrão de dominação. Os interesses do capitalismo, por sua vez, impulsionaram tanto o colonialismo quanto a colonialidade a incorporar tais interesses (QUIJANO, 2007).

No trabalho intitulado: "*Colonialidad del poder y clasificación social*", Quijano (2007) discute a totalidade existencial como uma das peculiaridades da noção de paradigma modernidade/colonialidade. O autor enfatiza a importância de problematizar a relação intrínseca desse conceito com fatores histórico-sociais e culturais. Como resultado, a sociedade é confrontada com a existência de diferentes formas de opressão e exploração que manobram sob diversas perspectivas. Em artigo anterior, Quijano (2007) já havia chamado a atenção para tais aspectos, inferindo que

a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Com base no que foi apresentado, fica evidente que conquistadores e conquistados foram peças-chave para categorizar as populações. Em outras palavras, a supremacia das antigas lógicas eurocêntricas, que surgiram nos países ocidentais, apropriou-se desse fenômeno e resultou na personificação das populações. Metaforicamente, a imagem que ilustra a heterogeneidade fenotípica da racialização dos indivíduos não brancos, foi consolidada como um mosaico de

disparidades em múltiplos âmbitos, culminando no processo de marginalização e subalternização desses indivíduos.

Ao tratar sobre este marco histórico do novo padrão mundial de poder (QUIJANO, 2007), já reconhecido como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), Walsh (2009) complementa os estudos de Quijano (2005), afirmando que além da colonialidade do poder, da colonialidade do saber e da colonialidade do ser<sup>18</sup> há uma quarta dimensão da colonialidade. O seu parecer aguçado e crítico ilustra que esta dimensão é conhecida como colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, a qual está diretamente relacionada com a força vital, mágica e espiritual das comunidades afrodescendentes e indígenas.

Seguindo ainda a ótica de Walsh (2009), entendemos que cada uma dessas comunidades possui suas próprias particularidades históricas, e a colonialidade cosmogônica está relacionada à herança e aos efeitos duradouros do colonialismo sobre a cultura, o pensamento e a visão de mundo das comunidades afetadas. Endosso, portanto, o que postula Walsh (2009), ou seja, que a colonialidade cosmogônica:

[...] se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos (WALSH, 2009, p. 15).

Assim, depreendemos também que a proposta da colonialidade do poder é de “anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou

---

<sup>18</sup> Conforme Maldonado-Torres (2007, p. 242, tradução minha), a colonialidade do poder está relacionada à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação (poder), enquanto a colonialidade do saber se refere ao impacto da colonização nas diversas áreas de produção do conhecimento. Por sua vez, a colonialidade do ser é principalmente uma referência à experiência vivida da colonização e ao seu impacto na linguagem.

seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (WALSH, 2009, p. 15).

Outro aspecto desafiador a ser considerado é a evidência clara de que tais ações são corporificadas diante de nossos olhos, arrastando inúmeros povos para as profundezas da ignorância, onde são subjugados e silenciados em relação aos seus direitos identitários. Castro-Gómez (2005), por sua vez, manifesta sua enfática indignação em relação às barbáries experimentadas com as transformações geradas pelo capitalismo. Tal perspectiva catalisou o projeto da modernidade nas áreas das ciências sociais e para a teoria crítica da sociedade.

Conforme discute Castro-Gómez (2005, p. 85) em "Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da 'Invenção do Outro no Projeto Moderno', a área científica desempenhou um papel fundamental na produção de sujeitos austeros. "Isto se deveu a que a acumulação de capital tinha como requisito a geração de um perfil de "sujeito" que se adaptara facilmente às exigências da produção: branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si mesmo" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 85).

Refletindo sobre as categorias criadas pelas ciências humanas para transformar o sujeito em um objeto de conhecimento por meio de práticas institucionais de isolamento e controle, Castro-Gómez (2005), alinhado às ideias de Foucault, as contrasta e as enumera como:

Prisões, hospitais, manicômios, escolas, fábricas e sociedades coloniais foram os laboratórios em que as ciências sociais obtiveram à contraluz aquela imagem de "homem" que devia promover e sustentar os processos de acumulação de capital. Esta imagem do "homem racional", dizíamos, obteve-se contrafaticamente mediante o estudo do "outro da razão": o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente. A construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a supressão de todas estas diferenças (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 85).

A passagem ilustra a perpetuação equivocada de hierarquias sociais. A decolonialidade é uma abordagem que valoriza a capacidade de subverter conceitos estabelecidos por leis e sistemas prontos. Apesar de ser um desafio, é urgente nos tempos atuais. A colonialidade do poder (QUIJANO, 2007) é um sinal de injustiça, que tem causado a aniquilação, coibição, opressão e destruição de sonhos. A imposição de saberes e práticas ideológicas não se limitou a um espaço geográfico,

mas sim afetou/afeta aspectos subjetivos e políticos (por exemplo, culturais) (TLOSTANOVA; MIGNOLO, 2012).

No entanto, há uma esperança capaz de desafiar a limitação da liberdade de expressão e outras vozes que clamam pela representatividade das camadas mais vulneráveis da sociedade. É isso que o notável trabalho do filósofo peruano Quijano (2007) ressalta, ao tentar questionar o paradigma modernidade/colonialidade.

Ademais, é fundamental estimular a reflexão crítica sobre a história, a cultura e a política da América Latina, questionando as narrativas hegemônicas e fomentando uma abordagem mais plural e democrática para enfrentar os desafios enfrentados pela região do continente americano (e para além). Mais ainda, cabe mencionar que as línguas românicas, a exemplo do espanhol, francês e o português, outrora dominados, estavam/estão no rol de interesse dos impérios coloniais europeus.

Nessa linha de raciocínio, Quijano (2007) nos lembra também que a colonialidade do poder teve a globalização e a expansão do capitalismo como aliados colossais e insaciáveis pela cobiça de riquezas. A contribuição perspicaz de Quijano (2005, 2007, 2019) evidenciou as relações de poder que constituem uma parte preliminar e introdutória das transformações profundas que ocorrem na sociedade, prejudicando as culturas das pessoas que residem nas regiões periféricas. O autor explica que a legitimação da cultura eurocêntrica foi possibilitada principalmente pela matriz colonial do poder, o que deu origem à ideia de raça.

Como consequência, uma estrutura biológica/racial distinta foi criada, com a autopercepção de superioridade, resultando na instauração da modernidade/colonialidade que persiste até os dias atuais na América Latina, gerando desigualdades sociais. Esse fenômeno fabricou:

[...] historicamente novas identidades sociais na América: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. As novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se iam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às correspondentes hierarquias, lugares e papéis sociais, como constitutivas das mesmas e, conseqüentemente, ao padrão de dominação colonial que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação, indicando apenas a origem geográfica ou país de

origem, desde então o status social básico da população<sup>19</sup> (QUIJANO, 2019, p. 261).

De acordo com o autor, a formação do estado moderno, juntamente com o estabelecimento de relações sociais, representa a construção de uma unidade individual que se configura em uma estrutura global de poder. Consequentemente, essa estrutura passa a controlar recursos e produtos do trabalho, além de questões como sexo, autoridade, violência, intersubjetividade e conhecimento. É evidente, portanto, que, a partir dessa premissa, podemos dizer que os paradigmas estruturais mantêm diversas formas de submissão.

Nesse contexto, vale trazer também para o centro desse discurso o projeto das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2018)<sup>20</sup>. Em sua obra, intitulada: *The end of the cognitive empire: why the epistemologies of the south? Artisanal paths for artisanal futures*, o autor mostra que esta manifesta-se em prol da “produção e validação de saberes ancorados nas experiências de resistência de todos aqueles grupos sociais que sofreram sistematicamente injustiças, opressões e destruições causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado”<sup>21</sup> (SOUSA SANTOS, 2018, p. 1).

As reflexões do autor visam atestar que o mundo em que vivemos é heterogêneo, com diversas manifestações culturais, e que é importante respeitar e validar esses saberes, o que é respaldado pelas lutas contínuas iniciadas por nossos antepassados e que persistem até os dias atuais. Além disso, o autor contribui para denunciar práticas manipulativas que visam controlar as comunidades.

---

<sup>19</sup> No original: La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos, y redefinió otras. Así, términos como español y portugués, y más tarde europeo, que hasta entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces social básica de la población.

<sup>20</sup> O que Sousa Santos aborda em relação ao conceito de "Sul" nas Epistemologias do Sul é que ele se refere a uma dimensão epistemológica e política que transcende a mera geografia. Isso representa uma busca por uma produção de conhecimento mais inclusiva e diversificada, que leve em consideração a multiplicidade de vozes e experiências que foram historicamente marginalizadas.

<sup>21</sup> No original: the production and validation of knowledges anchored in the experiences of resistance of all those social groups that have systematically suffered injustice, oppression, and destruction caused by capitalism, colonialism, and patriarchy.

É possível identificar diversas formas de apagamento, incluindo o conceito de epistemicídio, cunhado por Sousa Santos (2018) para descrever o massacre de culturas e a falta de reconhecimento dos saberes culturais e sociais da civilização ocidental. Nessa linha de pensamento, a relação entre a proposta de Quijano (2005, 2007, 2014, 2019) e as ideias de Sousa Santos (2007, 2018) reforçam a importância de legitimar as particularidades que conferem visibilidade aos direitos e proteção de grupos, comunidades ou minorias, que muitas vezes sofrem discriminação e exclusão social.

Com o objetivo de combater o elevado grau de opressão sofrido por populações marginalizadas, especialmente por meio da denúncia do fenômeno do epistemicídio, Sousa Santos (2018) desenvolveu as "epistemologias do Sul". Elas "dizem respeito à produção e validação de saberes ancorados nas experiências de resistência de todos aqueles grupos sociais que sofreram sistematicamente injustiças, opressões e destruições causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado" (SOUSA SANTOS, 2018, p. 2). O intelectual segue argumentando mais adiante que:

[...] as epistemologias do Sul pretendem mostrar que os critérios dominantes de conhecimento válido na modernidade ocidental, ao não reconhecer como válidos outros tipos de conhecimento que não os produzidos pela ciência moderna, provocaram um epistemicídio maciço, ou seja, a destruição de uma imensa variedade de modos de saber que prevalecem principalmente do outro lado da linha abissal – nas sociedades e sociabilidades coloniais. Tal destruição enfraqueceu essas sociedades, tornando-as incapazes de representar o mundo como seu em seus próprios termos e, portanto, de considerá-lo suscetível de ser mudado por seu próprio poder e por seus próprios objetivos. Tal tarefa é tão importante hoje como foi na época do colonialismo histórico, pois o desaparecimento deste não significou o fim do colonialismo como forma de sociabilidade baseada na inferioridade etnocultural e mesmo ontológica do outro – o que Aníbal Quijano (2005) chama de colonialidade. A colonialidade do conhecimento (assim como do poder) continua a ser fundamentalmente instrumental na expansão e reforço das opressões causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado<sup>22</sup> (SOUSA SANTOS, 2018, p. 8).

---

<sup>22</sup> No original: The epistemologies of the South aim to show that the dominant criteria of valid knowledge in Western modernity, by failing to acknowledge as valid kinds of knowledge other than those produced by modern science, brought about a massive epistemicide, that is to say, the destruction of an immense variety of ways of knowing that prevail mainly on the other side of the abyssal line—in the colonial societies and sociabilities. Such destruction disempowered these societies, rendering them incapable of representing the world as their own in their own terms, and thus of considering the world as susceptible to being changed by their own power and for their own

A síntese elaborada por Sousa Santos (2018) aponta para uma relação intrínseca entre sua teoria e a proposta de Quijano. Com base nesses pensadores, podemos perceber que dentro do sistema colonial eurocêntrico, há uma divisão egocêntrica, excessivamente centrada nos interesses individuais e comunitários, restrita a instituições como indústrias, igrejas, universidades, escolas e outros. É daí, que aprendemos com Sousa Santos (2007) ao trazer a metáfora da “linha abissal”, (p. 45) ou pensamento abissal, pois ajuda a compreender essa realidade que se refere a uma fronteira imaginária que separa o conhecimento universal daquele que é considerado inferior, como salienta.

Tais fundamentos ainda são corroborados pelo autor ao seguir argumentando que [...] “a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 45). Ou seja, compreender essa dinâmica é de suma importância para desafirmos as estruturas opressivas que se arraigaram em nossa sociedade, isso nos dá ânimo para lutar por uma perspectiva mais ampla e inclusiva nos diversos contextos. Tal compreensão possibilita a análise crítica das relações sociais que envolvem poder, hierarquia e dominação, permitindo o questionamento das normas e dos valores vigentes.

Ainda conforme ponderou Sousa Santos (2007), a existência da “linha abissal”, a qual não somente separa os indivíduos em termos de situações ontoepistemológica, que englobam atitudes, pensamentos, sentimentos, emoções, raciocínios e ações na sociedade e no mundo, também proporciona elementos para a construção geopolítica dos países. O autor salienta que, no lado considerado certo da linha, encontram-se os países hegemônicos ocidentais, que impõem seus valores culturais e econômicos como padrões a serem seguidos, enquanto no lado considerado errado, estão nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, a

---

objectives. Such a task is as important today as it was at the time of historical colonialism, since the disappearance of the latter did not imply the end of colonialism as a form of sociability based on the ethnocultural and even ontological inferiority of the other—what Aníbal Quijano (2005) calls coloniality. The coloniality of knowledge (as of power) continues to be fundamentally instrumental in expanding and reinforcing the oppressions caused by capitalism, colonialism, and patriarchy.

exemplo dos países da América Latina. Tal separação contribui para a manutenção de relações de dominação, em que um grupo exerce controle sobre o outro.

As concepções de Sousa Santos (2007-2018), Quijano (2005-2007, 2014) e Mignolo (2007, 2011, 2017) coexistem com suas diferenças no objetivo de promover a representatividade de grupos sociais que foram e continuam sendo oprimidos e subalternizados. Contudo, nesse cenário conflituoso, emerge uma tensão que envolve o conhecimento científico e não-científico, e Sousa Santos (2007) enfatiza que, “na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 87).

Essa observação do autor é convidativa para entendermos que existe um fenômeno social e político que emerge desses e de outros espaços o qual é denominado de polarização. Consequentemente, caso certos indivíduos alinhem-se a esse prisma, eles(as) tendem a se agrupar em torno de suas próprias visões e, e essa atitude pode refletir na não aceitação de particularidades outras. Tal posicionamento torna-se prejudicial para o diálogo e o progresso em uma sociedade, levando a conflitos e divisões que podem ser difíceis de superar e/ou desconstruir. Nesta mesma diáde, conhecimento não-científico e o conhecimento científico têm se tornado cada vez mais patente por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais<sup>23</sup> (SOUSA SANTOS, 2007).

O autor em questão ressalta a relevância de uma abordagem epistemológica pluralista que reconheça a existência de diversos tipos de conhecimento, tanto científicos quanto não científicos. Tal perspectiva é importante, pois permite uma compreensão mais abrangente e crítica da realidade, bem como contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ainda nas palavras de Sousa Santos (2007), o cerne deste projeto é promover o reconhecimento das multiplicidades de saberes, fomentando o diálogo entre conhecimentos científicos e não-científicos. Nessa perspectiva, é fundamental compreender a existência de um colonialismo interno que precisa ser desconstruído,

---

<sup>23</sup> Conforme Sousa Santos (2007), as epistemologias feministas assumem um papel preponderante no tocante à análise crítica dos dualismos clássicos da modernidade, tais como natureza/cultura, sujeito/objeto e humano/não-humano, bem como a naturalização das hierarquias sociais de classe, gênero e raça. Já as teorias pós-coloniais, procuram resgatar elementos e tradições que foram cerceados por séculos, embora suas representações sejam incompletas e não abrangentes.

o qual pode ser enfrentado por meio da desobediência epistêmica, a fim de romper com as ideologias eurocêntricas. Portanto, é necessário reconhecer que a diversidade de saberes é crucial para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Há algumas décadas, as epistemologias surgiram com o intuito de combater o projeto indissociável constitutivo, modernidade/colonialidade, (MIGNOLO, 2007, 2011, 2017), conforme já mencionado anteriormente neste capítulo. Para Mignolo (2011), a natureza da matriz colonial de poder que opera na contemporaneidade nos leva a refletir que sua existência, marcada por estruturas privilegiadas, não isenta a humanidade de conflitos em meio à coexistência. No entanto, “a solução não é eliminar as diferenças, mas descolonizar a lógica da colonialidade que traduziu as diferenças em valores”<sup>24</sup> (MIGNOLO, 2018, p. XXVII)

Inspirado nas particularidades abordadas por Mignolo (2007, 2011, 2017), é possível percebê-las como peças de uma máquina que impulsiona a desconstrução de dogmas prescritos em uma sociedade tão plural quanto a nossa. Legitimar os direitos dos marginalizados, portanto, torna-se um compromisso responsivo e ético.

Metaforicamente, é possível inferir que os efeitos da matriz colonial de poder persistem, em seu projeto dicotômico eurocêntrico, que divide o globo terrestre em duas metades: uma "clara" e outra "escura", uma "rica" e outra "pobre", uma "preta" e outra "branca", e assim por diante. Nesse contexto, as culturas referenciadas pela matriz colonial são consideradas como a base da composição da sociedade em sua totalidade. Entre as ferramentas importantes para a desconstrução de dogmas na sociedade plural em que vivemos, destaca-se o:

grupo de teorias críticas decoloniais latino-americanas que buscam questionar a presença contínua da colonização na América Latina. Essa presença se manifesta nas bases de todas as desigualdades e injustiças sociais que ainda perduram. Tais teorias pressupõem que essas questões extremamente complexas e abrangentes têm origem na colonização, portanto, enxergam-na como um processo hegemônico que não acabou e que continua presente América Latina, precisando ser identificado, interrogado e interrompido (MENEZES DE SOUZA, 2021).

---

<sup>24</sup> No original: the solution is not to eliminate the difference but to decolonize the logic of coloniality that translated differences into values.

As questões extremamente complexas e abrangentes implicam a atuação dos antigos e atuais colonizadores, que impõem suas leis e sistemas, definindo regras, direções e padrões pré-estabelecidos. Dessa forma, torna-se premente procurar realizar o reparo periódico de práticas arbitrárias na sociedade, que são mediadas pela modernidade/colonialidade. Esse reparo pode ser entendido como um processo de desconstrução dessas práticas, a fim de que seja possível desfazer as amarras que limitam a diversidade cultural e a inclusão dos marginalizados.

Nesse caso, minha pesquisa, como ação política, segue na direção de um exercício decolonial, uma vez que a colonialidade do saber está imbricada com “a produção de conhecimentos na América Latina [...] ela é, ainda, extremamente permeada por influências europeias” (FERREIRA; MACHADO, 2022, p. 69). Tais ações constituem um retrocesso na sociedade, uma vez que estas dizimam os direitos dos sujeitos sociohistoricamente marginalizados.

À medida que fui me familiarizando com as epistemologias críticas e decoloniais que são privilegiadas/escolhidas, elas se tornaram cada vez mais relevantes para mim, levando-me a questionar criticamente certas concepções e práticas que têm origem do capitalismo europeu. As diversas formas de dominação hostis associadas a essa ideologia vêm se concretizando e gerando disparidades por meio de um mecanismo facilitador que foi batizado com o nome de modernidade/colonialidade.

## **1.2 Trajetória acadêmica e profissional: dialogando com os conceitos da decolonialidade e epistemologias outras**

Partindo de lugares epistêmico-ontológicos “outros”, no âmbito da formação em Língua Inglesa (LI), por exemplo, meu *lócus* de enunciação, percebo que a colonialidade do poder (QUIJANO, 2007) faz a mesma coisa com as línguas/linguagem. Suas falsas promessas sob somente uma ótica possível de ver o mundo formulou a polarização de extremos ideológicos. A exemplo disso, a cristalização das línguas/linguagem, faz com que diferenças/diversidades tão marcadas pela sociedade sejam profundamente estigmatizadas.

Dessa forma, defendo explicitamente a adoção de uma pedagogia crítica que refuta certas limitações e práticas sistematizadas, advindas da “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2010, p. 12). Com efeito, notoriamente, há um elo entre a decolonialidade e a crítica, tendo em vista que ambas assumem um importante

papel na formação em línguas/linguagem, devido ao fato de que revisa/ressignifica o papel dos sujeitos marginalizados, dando visibilidade às suas especificidades. Mignolo (2017, p. 14) nos ensina que o decolonial é “um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas”.

Frente ao significativo potencial que as teorias críticas ostentam, vêm contribuindo com meu processo de transformação, enquanto pesquisador e ex-futuro professor de LI, e isso implica diretamente em concepções canônicas, as quais outrora eram depreendidas por mim como verdades inquestionáveis e universalmente invioláveis (quando vivia na ignorância). Só que em tempo oportuno descobri que as particularidades dos sujeitos invisibilizados põem em xeque a centralidade e superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo. Por isso, é importante destacar o papel das epistemologias decoloniais, pois elas legitimam os direitos dos marginalizados, historicamente e hostilmente expurgados para as margens da sociedade.

Nessa perspectiva, as concepções afinadas com as especificidades dos sujeitos foram ressignificando o contexto pelo qual transito, a começar por ecos repetidos por diversas vezes dentro de minha cabeça, impulsionados pelas leituras críticas e provocações dialógicas nas disciplinas do curso de Mestrado em Estudos de Linguagens. Portanto, é necessário considerar que esses movimentos me alertaram sobre a necessidade de transformar minha e “outras” realidades. As leituras foram se reverberando em meio às orientações de minha estimada professora orientadora Dra. Nara Hiroko Takaki, me fazendo entender que ignorá-las é praticamente impossível.

Então, tomando por esse contexto, no pelejar das teorias críticas, venho percebendo que as opressões de classe, epistêmicas, raça, gênero, idade, americalatinidade, um rol de reconhecimentos intersubjetivos uniformes e que merecem destaque, como mencionado anteriormente, configuram-se em um terreno fértil para a manutenção das desigualdades. Mas na medida em que passo a articular teoria-prática, venho articulando, mesmo que, paulatinamente, alguns conceitos apresentados pelas epistemologias trazidas à baila, numa tentativa de compreender as grandes iniquidades (PENNYCOOK, 1998) que atravessam os mais variados contextos.

Por esse lado, convido vocês, leitores/as, a continuarem transitando comigo pelas epistemologias privilegiadas/escolhidas para elucidar possíveis questionamentos que insurgem das ideias de autores que li, já que os intelectuais trabalham em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Destarte, as teorias decoloniais se entrelaçam com a formação em LI para nos levar ao entendimento do conceito de colonialidade da linguagem (VERONELLI; DAITCH, 2021) e elementos que emergem desses espaços de luta amalgamados à construção de conhecimentos.

Conseqüentemente, a partir da criação da concepção de raça (QUIJANO, 2005), minha condição biológica enquanto indivíduo negro, com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade<sup>25</sup>-TDAH é moldada pela “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Dessa forma, a categorização social em questão corrobora a minha inclusão em um conjunto de grupos minoritários que têm sido historicamente marginalizados na sociedade. Exemplos de tais grupos incluem indivíduos pertencentes a minorias étnicas, religiosas e sexuais, assim como os povos indígenas e as mulheres (SOUSA SANTOS, 1999).

Amparando-me nessas particularidades associadas à classificação social, que é consequência dos padrões normativos impostos pela matriz colonial de poder, a sociedade contemporânea, lamentavelmente, é afetada por práticas discriminatórias em ambientes que promovem a aquisição e a disseminação de conhecimentos e saberes. Entre esses espaços, a universidade, concebida por estudiosos como um ambiente propício para a desconstrução das normatividades canônicas que operam em diversos contextos, não está imune a essas práticas. No que diz respeito à produção de conhecimento, muitas vezes, há a apropriação de culturas hegemônicas que precisamos desafiar, dismantelar e, simultaneamente, legitimar nossas diferenças e diversidades, que também são peculiares tanto nos espaços educacionais quanto fora deles.

Sob tal perspectiva, por ser o primeiro filho dentre treze irmãos a ingressar no ensino superior somente em 2014, após o término do Ensino Médio em 2004, apesar de ter obtido êxito nessa empreitada, a experiência de voltar aos estudos depois de um longo período de afastamento da academia foi dificultada por inúmeros

---

<sup>25</sup> Para maiores informações, ver: <https://bvsmms.saude.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah/>.

obstáculos. Esses empecilhos têm suas raízes em circunstâncias que remontam ao abandono de nosso pai, muitos anos antes, quando nenhum de nós havia constituído família ainda. À época, éramos crianças, adolescentes e jovens, o que tornou a situação ainda mais delicada.

Inicialmente, minha progenitora se viu imersa em uma sobrecarga, posto que precisou gerir uma multiplicidade de circunstâncias pertinentes ao lar, tais como educação, afeto, amor, nutrição, indumentos e medicação, dentre outras demandas imprescindíveis. Concomitantemente, ao passo que fomos amadurecendo, cada um de nós se viu compelido a buscar meios de subsistência a fim de suportar os gastos do lar. No meu próprio caso, por exemplo, exerci atividades como engraxate, servente de pedreiro e vendedor de cocada, por muitos anos.

Não obstante, tal experiência proporcionou-me a oportunidade de cultivar amizades com os fregueses, os quais, frequentemente, enfatizavam a relevância dos estudos. Sob essa perspectiva, vale registrar que trilhei uma jornada árdua, mas frutífera, que me permitiu chegar aonde estou e conceber novos sonhos. Atualmente, como mestrando, fui capaz de influenciar alguns dos meus entes queridos a adentrarem o universo acadêmico.

Jamais senti constrangimento em pertencer a uma família que, embora ciente de suas próprias limitações, sempre se mostrou aberta a enfrentar desafios futuros a fim de superá-los, o que nos tem fortalecido dia após dia. Esse sentimento tem sido uma das principais motivações que tem ampliado meu instinto enquanto pesquisador e ex-futuro professor, no sentido de afetar/transformar positivamente não só minha própria vida, mas também a vida de outros indivíduos. Para tanto, reconheço a importância de dismantelar visões anacrônicas e obsoletas em uma sociedade em que os direitos individuais e coletivos não só merecem ser respeitados, mas também garantidos e exercitados.

No bojo desta discussão acadêmico-científica, recordo-me com nitidez de minha trajetória na universidade pública na qual me graduei, em 2019, no curso de Letras/Inglês. Infelizmente, não tive a sorte de ter contato com as epistemologias decoloniais durante minha graduação. Contudo, destaco que um professor em particular fez uma diferença significativa em minha vida e, possivelmente, na vida de outros estudantes. Foi somente após ter ingressado no mestrado que pude perceber

criticamente que, por meio da agência desse profissional, os currículos pedagógicos, que ainda são embasados em ideologias hegemônicas ocidentais, eram subvertidos.

Com base na minha compreensão dos conceitos e princípios da pedagogia libertadora freireana, reconheço que o professor de literatura, sempre adotou uma abordagem educacional que leva em conta fatores importantes para a construção de significados na educação linguística. Sua postura engajada e crítica permitiu que muitos estudantes se envolvessem de maneira ativa e proativa na formação, o que foi e continua sendo um diferencial no sentido de valorizar a subjetividade e promover a emancipação política como uma agência transformadora da realidade daqueles que se permitem serem afetados.

Em oposição a essas práticas de ensino, confesso que, na maioria das vezes, nós, estudantes, não concordávamos com elas. Eu, por exemplo, sempre acreditei que uma aula para ser significativa deveria seguir as regras prescritas no currículo da instituição. Para minha alegria, os demais professores seguiam o manual *Top Notch Second Edition*<sup>26</sup>, permitindo que as aulas de línguas, abrangendo desde o Básico I até o Avançado<sup>27</sup>, fossem ministradas de maneira sistemática, a qual, em minha visão, mostrava-se eficiente.

É importante destacar, todavia, que não estou rechaçando os materiais didáticos escolhidos e analisados por profissionais da área. Meu objetivo é fazer apenas uma crítica construtiva a alguns sistemas tradicionais de ensino que, embora aparentemente organizado, pode negligenciar a diversidade linguística e cultural dos estudantes, tornando o ensino menos inclusivo. Cada estudante possui ritmos e estilos de aprendizagem distintos, e ao engessar as aulas em um modelo único, corre-se o risco de reduzir a motivação e o interesse pela língua.

Nesse sentido, acompanho Walsh e Candau (2009, p. 20):

Estes exemplos e perspectiva nos permitem entender que a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e

---

<sup>26</sup> Manual aderido pelos professores durante todo o curso. Produzido em 2011 por nativos como Joan Saslow e Allen Ascher. Em debate, eles contaram com a participação de centenas de revisores e professores nativos, que deram feedbacks e sugestões.

<sup>27</sup> Nomenclatura utilizada pelo *Common European Framework of Reference for Languages* (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e, portanto, de teor colonialista.

política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor.

Ainda no que concerne à valorização das diferenças/diversidades, a adoção cega de manuais também pode levar a uma uniformização do ensino, deixando pouco espaço para a criatividade e inovação dos educadores. O comprometimento com a simples aplicação de um manual pode obscurecer o objetivo da educação, que é formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes compreender, questionar o mundo de forma coletiva, e, renegociar conhecimento com grupos hegemônicos, a exemplo dos falantes nativos de inglês, a partir de suas posições, as quais vão se transformando fluidamente.

Ainda no que tange ao fazer pedagógico dos professores de línguas na graduação, o que mais me chamava a atenção era o sotaque americano, que, em minha concepção, era o mais elegante e inteligível, mas sem noção de que estava perpetuando a subjetividade dominante. Diante dessa acepção, Kumaravadivelu (2016, p. 75) explica que, sendo conhecedor da:

[...] consciência política e cultural que foi criada pelos processos contínuos de globalização econômica e cultural, a indústria de livros didáticos de base tem tomado certas medidas táticas destinadas a manter sua dominação. Eles agora estão produzindo livros didáticos globais com uma variedade de complementos para atender à demanda por um ajuste local (ver Gray, 2002, para obter detalhes). Estratégias criativas e técnicas de marketing inovadoras mascaram habilmente o fato de que os livros didáticos globais produzidos centralmente continuam a preservar e promover o falante nativo.

No entanto, hoje aprendi e aprendo, devido ao fato de estarmos lidando com uma sociedade cada vez mais politizada (ou nem tanto) e, sobretudo pela crescente popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), é preciso levar em consideração que as informações são propagadas em tempo real, e nossos estudantes estão cada vez mais “atualizados”. Todavia, suspeito que a criticidade desses merece ser investigada. Então, é preciso que os/as professores/as se reorientem e reconheçam as ontoepistemologias atualizadas que informam as

estratégias e metodologias capazes de modificar a construção do conhecimento e as atitudes das pessoas que compõem o espaço escolar, incluindo a própria a instituição.

A partir dessas reinterpretações, convém destacar que o profissional que resiste às mudanças emergentes e ao mesmo tempo prementes na sociedade, e permanece alheio à essas demandas, terminam sendo cúmplices de uma educação desamparada de recursos tecnológicos e desprovida de espaços para ampliação das intersubjetividades que coexistem no mundo globalizado. Em uma visão pedagógica, a subjetividade/intersubjetividade (LUGONES, 2020) implica a renegociação de sentidos (TAKAKI, 2020) entre os sujeitos, agência peculiar ao processo formativo.

Ao longo de quase cinco anos, em contexto educacional, hoje posso refletir e identificar criticamente o quanto as aulas de LI na universidade eram e acredito que em muitos casos ainda são espelhadas em pedagogias hegemônicas, que reproduzem os interesses dominantes e constituídas a partir do projeto colonizatório. As ramificações desse discurso elucidam o quanto tal postura gera consequências, em alguns casos irreversíveis ao desconsiderar necessidades e características locais (SIQUEIRA, 2015). Nesse pormenor, perpetua-se o imperialismo linguístico e cultural em detrimento de uma educação mais plural e inclusiva.

Com base em desdobramentos didático-pedagógicos, que preveem a desarticulação da sistemática reprodução de pedagogias hegemônicas na seara educacional e fora dela, manifesto-me enquanto pesquisador e ex-futuro docente a fim de romper com paradigmas avassaladores que permeiam a sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, assumo minha condição de agente transformador da “realidade”, no que diz respeito ao reconhecimento da minha identidade enquanto indivíduo negro, com TDAH, hétero-cis-normativo e cristão, e, por conseguinte, sujeito a preconceitos decorrentes dessas particularidades, mas também ciente de que meus privilégios, enquanto bolsista CAPES, por exemplo, incentivam minhas lutas ao lado/com/para os subalternizados.

Torna-se imprescindível reconhecer a importância de uma etapa que assumiu relevância em minha trajetória, uma vez que me propiciou uma visão mais apurada da contemporaneidade. Com a capacidade de enxergar sem os véus que obstruem

a visão de uma perspectiva expandida, assumo o protagonismo no “indisciplinado” projeto decolonial. Krenak (2020), nesse sentido, chama a atenção para a emergência que fomenta este parágrafo, reforçando a ideia de que “suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (KRENAK, 2020, p.32).

Nesse sentido, a presente premissa foi observada ao longo do ciclo da minha trajetória, que, neste momento, caracteriza-se pela condição de migrante e vem sendo constantemente reinterpretada por contingências que impactam a formação de professores (e outras). Essas contingências estão intimamente relacionadas com a promoção do reconhecimento dos sujeitos marginalizados. Pode-se inferir, assim, que:

Estudantes de escolas públicas podem atravessar fronteiras que não puderam, historicamente falando. Da periferia, os discursos críticos propiciam a ressignificação das teorias que migram para elas de modo que aquelas sejam assumidas como abertas e móveis (TAKAKI, 2016, p. 453).

Pode-se aprender com a autora, a partir do fragmento acima, a percepção de que a circunstância em que estou inserido desperta a atenção para a necessidade de valorização das diferenças/diversidades. Tais elementos distintivos mostram-se preponderantes em um contexto de projeto político-pedagógico que perpassa os limites da sala de aula, conforme já mencionado. Portanto, é possível inferir que o aprendizado advindo dessa experiência transcende a esfera individual e contribui para uma perspectiva mais ampla de inclusão e respeito à diversidade em sua coletividade.

Nesse interregno, considerando que eu já havia estabelecido uma estreita relação com as leituras críticas, a qual se desenvolvia e repercutia a partir das aulas tanto remotas quanto presenciais, desde o momento em que me mudei para Campo Grande-CG, percebi o quanto a UFMS e a diversidade cultural contribuíram para enriquecer minha trajetória. As experiências vivenciadas cambiaram minha visão de mundo, fomentando minhas aspirações por conhecimento “outro” e reforçando a importância da educação como um poderoso instrumento de (trans)formação de minhas e de outras “realidades”.

As atividades eram realizadas ora na Cidade Universitária, ora no edifício do Castelo San Marino, um condomínio próximo à Universidade onde residi por alguns meses, até mudar-me para uma residência menor. É relevante salientar essa particularidade, uma vez que ela também me afetou, dado que meus antepassados foram colonizados.

A reflexão que encabeça o parágrafo anterior torna-se ainda mais relevante quando compreendemos que a colonização no Brasil teve, de fato, um impacto significativo na vida das populações indígenas e africanas que já habitavam a região. Esse contexto histórico resultou em transformações culturais profundas, deslocamentos forçados e um cenário de opressão para diversas comunidades nativas.

Nesse raciocínio, Ferreira e Machado (2022) corroboram Quijano (2005). Estes dois autores destacam que os processos de expansão colonial “[...] se caracterizaram não só pela retirada de bens materiais, mas também pela imposição cultural e pela negação da identidade, esta permeada por dogmas e verdades construídos sobre nós e não por nós” (FERREIRA; MACHADO, 2022, p. 69).

Essa reflexão me parece apropriada ao contexto que vivenciei e ainda vivencio ao transitar por uma sociedade que cria estereótipos e que, em prol da cultura dominante, suprime e/ou subjuga os direitos individuais e coletivos. Penso que, apesar de enfrentar muitos desafios, minha mudança para CG em março de 2022 foi um salto de extrema relevância, não apenas no âmbito científico, mas também porque minha interação com esse meio permitiu-me aprender mais sobre lugares epistêmico-ontológicos que transcendem meu universo cotidiano.

Como resultado, de forma gradual, integrei-me à acolhedora cidade e não enfrentei dificuldades para me adaptar, já que aqui (e em espaços virtuais) tive a oportunidade de fazer amizades, participar do Grupo de Pesquisa, a convite da minha orientadora, e estabelecer redes com intelectuais/cidadãos críticos e reflexivos.

Esta tríade esteve constantemente imbricada com as epistemologias fronteiriças, as quais se revelaram significativas e fundamentais para ampliar esta pesquisa, além de transfigurar a minha forma de pensar, sentir, ser e agir em face de múltiplas hierarquias presentes nos mais variados contextos.

Ao longo de uma jornada experimental, pude constatar que a proximidade com as epistemologias decoloniais foi fortalecendo-se diariamente e tornou-se uma necessidade extrema. Isso se deve ao fato de que essas epistemologias, ao instigarem provocações para o reconhecimento de princípios pluralistas emergentes na sociedade, incorporam muitos dos desafios que surgem das interações dialógicas. Além disso, ao adquirirmos uma postura crítica, implica-se diretamente confrontar a lógica da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2007, 2011, 2017), o que traz visibilidade às histórias "outras".

Compreendo que esse atributo, um aspecto tão importante está entrelaçado com o sentimento de empatia e a capacidade de reconhecer os princípios intrínsecos dos sujeitos que frequentemente são ignorados, usurpados, apagados ou deslegitimados. Essa virtude, muitas vezes está fora da realidade do professor que ministra tais aulas, por estarem presos a uma abordagem pedagógica tradicional, que se baseia na figura do professor como o único responsável pela educação linguística.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações da própria formação, a fim de estabelecer um diálogo colaborativo entre todos os envolvidos. Esse reconhecimento pode levar a uma reflexão mais profunda sobre a própria prática, possibilitando o desenvolvimento de novas abordagens que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Além do mais, aceitar transformar sua realidade e "outras" em prol da qualidade desse processo, um fator que merece destaque a esses ajustes pedagógicos, é a autocrítica/reflexiva e criativa na reconstrução e renegociação de sentidos (TAKAKI, 2020).

Nesse sentido, em um de seus trabalhos publicados, Takaki (2020) aborda problematizações que enfatizam a importância da diversidade e da inclusão nos diálogos. Isso porque a capacidade de dialogar com as diferenças é crucial para a construção de relações sociais e culturais saudáveis e significativas. Além disso, a autora destaca que o respeito mútuo e a busca por pontos de contato são fundamentais para que esses diálogos sejam produtivos.

Essa (auto)crítica escancara, de acordo com Takaki (2020, p. 50), importantes premissas, tais como as elencadas abaixo:

[...] por meio de desdobramentos de ideias, valores, linguagem doméstica, experiência cultural, prática discursiva incorporada, narrativas sobre raça, classe, gênero etc. A atração dos grupos sociais dominantes, que também estão sendo enfraquecidos pelo

poder da natureza (desastres "naturais", ironicamente causados por suas corporações) ou por causas como os vírus corona, pode ser uma escolha em busca de uma reconstrução mundial. Uma lente criativa e (auto)crítica se apoia nas características mencionadas anteriormente em espaços socioculturais com diferentes dimensões de narrativas pessoais, experiências, ambientes, contingentes em atitudes locais, em sobreposição fluida em vez de definições estáveis e universais. (Auto)crítica traz de volta essas mesmas características para nós mesmos<sup>28</sup>.

Desse modo, para que eu pudesse me dar conta de que eu precisava realmente passar por esse processo de ressignificação de minhas praxiologias (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021), rever minhas práticas que estavam limitadas a comportamentos canônicos que eu considerava altamente válidos, torna-se um fator premente diante do contexto que estou inserido. Fico satisfeito em aprender com os conceitos apresentados pelos intelectuais mencionados, pois eles podem levar a resultados significativos e ajudar a enfrentar possíveis situações que insurgem em múltiplos espaços.

Diante desse contexto, a reflexão proposta pelos autores mencionados e detalhada adiante torna-se de extrema importância, pois nos permite questionar e repensar nossas e "outras" abordagens e comportamentos habituais. Isso nos possibilita a identificação e correção de possíveis falhas ou lacunas, bem como o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias para lidar com desafios futuros com vistas a transformar outras realidades, conforme já mencionado anteriormente.

Nessa perspectiva, o fragmento abaixo reforça e nos ajuda a entender que:

As *praxiologias* do Brasil Central são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotimizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. Também usamos educação

---

<sup>28</sup> No original: [...] through the deployment of ideas, values, domestic language, cultural homeland experience, embodied discursive practice, narratives about race, class, gender etc. Attracting the dominant social groups, who are also being weakened by the power of nature ('natural' disasters, ironically caused by their corporations) or by our-their causes (corona viruses, for example) may be a choice in search of a world reconstruction. Creative and (self)critical lens count on the previous characteristics in sociocultural spaces with different dimensions of personal narratives, experiences, environment, contingent on local attitude, in fluid overlapping rather than stable and universal definitions. (Self)critique brings back these very features to ourselvesthemselves.

linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001) (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p.16).

Dessa ótica, enquanto professor de LI, foi preciso transitar por outros caminhos, estabelecendo, em um primeiro momento, um diálogo com as epistemologias atualizadas. Em um segundo momento, para dar continuidade a esse processo, precisei mudar-me literalmente para CG<sup>29</sup>. Esse foi um dos outros enormes desafios que enfrentei no ano de 2021. Na capital, com 942.140<sup>30</sup> (novecentos e quarenta e dois mil cento e quarenta habitantes), me dei conta de que estava a uma distância de quase 2000 km da minha casa, em Guanambi, na Bahia. Esse processo de mudança de localização geográfica foi fundamental para minha formação enquanto pesquisador e para minha compreensão do papel da cultura e das relações de poder que atravessam a educação.

Por meio dessa experiência, pude estreitar os laços de amizades, o que implicou/implica aprofundar os vínculos afetivos e sociais, compreendendo como as diversas culturas e contextos exercem influência no sistema educacional (e além), moldando as práticas pedagógicas e as dinâmicas sociais dentro das instituições de ensino. Além disso, a imersão em novos ambientes me proporcionou uma visão mais ampla e sensível acerca das questões sociais e educacionais, despertando em mim um desejo ainda maior de contribuir para uma educação mais inclusiva, justa e transformadora.

Considerando o contexto apresentado, é extremamente enriquecedor poder influenciar e ser influenciado por narrativas pessoais e coletivas. Nesse sentido, é importante destacar o papel das teorias decoloniais e epistemologias contemporâneas, sediadas por esta pesquisa. Por meio deste estudo, minha mente, alma e corpo vêm passando por um processo de transformação. Essa foi/é uma oportunidade para aprender e expandir horizontes, criando espaço para o diálogo intercultural e a compreensão das dinâmicas coloniais e pós-coloniais que

---

<sup>29</sup> Devido à diminuição dos casos de Covid-19, conseqüentemente, as aulas votaram presencialmente.

<sup>30</sup> População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020 era de 787.204. Em 28 de dezembro de 2022, o número de habitantes subiu para 942.140. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/campo-grande.html>.

influenciaram/influenciam o mundo contemporâneo. Do mesmo modo, me permitiu abraçar um posicionamento mais aberto e empático. Isso tem me permitido compreender melhor emoções e necessidades “outras”, que estão intimamente ligadas às histórias e vivências dos povos subalternizados.

Graças às epistemologias decoloniais, emergências relevantes têm sido observadas em um contexto experimental, permitindo que eu assumo um papel de coautor, reconhecendo atributos prementes e relevantes na atualidade. Em defesa da tomada de consciência e valorização dos marginalizados (e outros/as) é que ao tecer este capítulo, minhas reflexões projetaram histórias ontoepistemológicas. Os resultados desses experimentos permitirão que aqueles que foram marginalizados ou subjugados pela sociedade possam reivindicar seu lugar de fala, com seus ouvidos e olhos abertos para as realidades que cercam sua existência.

Nossas "munições" consistem em epistemologias-ontologias-metodologias<sup>31</sup> (TAKAKI, 2016) que têm como objetivo combater, refrear, causar rupturas e deslegitimar as imposições eurocêtricas que permeiam também a academia. Mas para isso, convido humildemente vocês, leitores e futuros interlocutores, a participar dessa jornada desafiadora, na qual a luta epistêmica é o ponto de partida. Acredito que, ao promover a emancipação da sociedade e garantir direitos individuais e coletivos, podemos ampliar nossas perspectivas de uma sociedade mais justa e igualitária e transformadora, como já mencionado. Esse processo requer um engajamento comprometido com a validação de nossas hipóteses, e o resultado pode ser significativo e transformador.

Para tanto, delinheio as seguintes hipóteses a serem validadas: a) investir em educação de qualidade e acessível a todas as pessoas, desde a educação básica até o ensino superior, que permitam uma participação plena na sociedade; b) fomentar a participação cidadã e o engajamento político por meio de iniciativas que incentivem as pessoas a participar da tomada de decisões que afetam suas vidas e a sociedade como um todo; c) promover a igualdade de gênero e combater o racismo e outras formas de discriminação; d) garantir que todas as pessoas tenham

---

<sup>31</sup>Sobre o uso dessa trilogia, a autora, elucida, que “a epistemologia (modos de pensar para produzir sentidos e saberes) depende da ontologia (modos de ser sendo), mas de uma ontologia que aceita a diferença/diversidade, isto é, o outro” (TAKAKI, 2016, p. 435).

acesso a serviços públicos de qualidade, tais como saúde, segurança e transporte, independentemente de sua classe social, gênero ou etnia.

Diante deste cenário, com base em perspectivas teóricas atualizadas, comecei a dar um salto significativo em meu processo de transformação enquanto pesquisador e ex-futuro professor de LI. Para isso, antes de plantar as sementes concebidas por mim e entregues por minha orientadora como nossas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021), foi necessário preparar a terra, minha mente, desprovida de leituras críticas da perspectiva decolonial. Outrora, carregava comigo crenças e concepções ultrapassadas, e isso dificultava ajustes a novos contextos e a busca por soluções mais concretas para os desafios contemporâneos.

Anteriormente, resistia às mudanças tão necessárias na sociedade, em razão das falsas ideologias eurocêntricas que, muitas vezes, me fizeram aceitar suas culturas como um padrão constitutivo de uma sociedade ideal e reproduzi-las tanto em salas de aula quanto fora delas. Acredito que somente assim as sementes crescerão de forma saudável, fértil e resistente aos efeitos da reprodução sistemática da colonialidade do poder (QUIJANO, 2019, 2007, 2005).

Ao refletir sobre a postura adotada pelos profissionais da educação, Siqueira (2015) nos ensina que embora seja necessária a emergência de uma pedagogia adequada, primeiramente, é preciso trabalhar a resistência por parte dos/as professores/as que ministram essas aulas. Tal resistência está imbricada à adoção de uma pedagogia intercultural crítica no ensino do inglês como língua internacional (SIQUEIRA, 2015).

Parafraseando o autor, destaco algumas delas, como; (1) as barreiras linguísticas e culturais, pois muitos profissionais não se sentem preparados para lidar com questões de interculturalidade e diversidade cultural; (2) a falta de familiaridade com a pedagogia intercultural crítica, o que pode levar à insegurança na sua aplicação; (3) a preferência por uma abordagem tradicional de ensino, com maior foco na gramática e no vocabulário, o que contraria os princípios da abordagem intercultural crítica; (4) a escassez de recursos nas instituições de ensino, o que dificulta a implementação das práticas pedagógicas interculturais; (5) as políticas das instituições de ensino, que ainda favorecem a preservação do modelo tradicional de ensino.

Com base nesse entendimento, considerando a língua inglesa como uma língua que ocupa um *status* significativo no globo terrestre, é frequente que seja ostentada, na maioria das vezes, por seus sotaques marcantes. Com base nessa ideia, pode-se afirmar que esses modelos são eleitos e privilegiados em muitos contextos, incluindo a América Latina, que é meu *lócus* macro de enunciação. Esse pensamento está em consonância com o posicionamento de Siqueira (2015) sobre as regras prescritas que são impostas aos profissionais de línguas/linguagem, que muitas vezes são forçados<sup>32</sup> a ministrar aulas com modelos predefinidos, ignorando as particularidades intrínsecas dos alunos.

Retomando a ideia de Quijano (2007), só para reforçar a proposição lógica apresentada no parágrafo anterior, é importante lembrar que as diretrizes hegemônicas ocidentais têm influenciado a produção de conhecimentos na América Latina, o que é fruto da matriz colonial de poder (QUIJANO, 2019, 2007, 2005). Esse pensamento é enfatizado por Pennycook (1998), que argumenta que tais diretrizes têm contribuído para a disseminação de uma visão eurocêntrica nas práticas pedagógicas e na construção de identidades linguísticas. O autor avança argumentando que:

[...] as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las (PENNYCOOK, 1998, p. 22).

A desconstrução dos impasses apresentados (PENNYCOOK, 1998; SIQUEIRA, 2015) é relevante, e visivelmente pressupõe uma postura da perspectiva decolonial e desobediente. Suas reflexões nos alertam para o reconhecimento de que as forças hegemônicas continuam operando mesmo após o fim do colonialismo, por meio da colonialidade do poder (MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2007).

A partir da leitura do texto "Epistemologias do Sul" (SOUSA SANTOS, 2018) (e outros), adquirei uma nova perspectiva acerca da compreensão da América Latina como um cenário fértil para a manutenção do domínio do pensamento eurocêntrico.

---

<sup>32</sup> As escolas de idiomas e/ou escolas privadas, em sua maioria, priorizam o sotaque americano, justamente por considerarem os mais bonitos, e sofisticados.

Para tanto, recorro a essas teorias, que dialogam com as ideias dos autores decoloniais, as quais considero *sine quibus non*<sup>33</sup>, conforme apresento, na próxima seção, uma análise específica sobre a constituição dos estudos subalternos latino-americanos.

### **1.3 Formação de professores de língua inglesa na perspectiva decolonial**

Esta seção ancora-se na necessidade de se compreender como anda a formação dos professores de Língua Inglesa (LI). A temática assume relevância, sobretudo, porque no bojo dessa discussão acadêmico-científica, a práxis educativa na perspectiva dos estudos decoloniais, seguida de seus desdobramentos, mostra-se benéfica aos(às) cidadãos/cidadãs minoritarizados(as), na visão de muitos educadores linguísticos frente ao cenário contemporâneo. Suas propostas visam preparar os(as) estudantes para a quebra de paradigmas ocidentais de formação em línguas/linguagem na esfera acadêmica e quiçá fora dela.

Pelo menos na visão de Takaki (2021, 2019, 2016, 2013, 2012, 2011), Pessoa (2020), Duboc (2021), Jordão (2013), Veronelli e Daitch (2021), dentre outros, a formação dos profissionais desta área necessita ser revista e ressignificada diante das contingências marcadas em uma sociedade globalizada e conseqüentemente pluralizada igual a nossa.

Como se sabe, uma das peculiaridades que vem angariando destaque é o conceito filosófico de ontologia (TAKAKI, 2020) devido ao fato de que este engendra-se às questões peculiares, para compreender as estruturas sociais, as relações entre os indivíduos e as instituições, e como essas interações influenciam a realidade em que vivemos.

Conforme a síntese de Takaki (2020, p. 45), ontologia envolve a “convivência dinâmica dentro da diversidade/diferenças de maneiras que posso reposicionar meu *“becoming”*, deixando espaço aberto para conhecimento e relacionamento expandidos. Entendo a epistemologia como um conjunto de valores<sup>34</sup>. Aqui, vale a pena enfatizar o conceito de ontologia, conforme pontuado por Takaki (2020), como

---

<sup>33</sup> Do latim, *sine qua non* (singular): extremamente importante, essencial; que não se pode nem deve dispensar.

<sup>34</sup> No original: dynamic coliving within diversity/differences in ways that I can reposition my becoming leaving open space for expanded knowledge and relationship.

uma convivência dinâmica, que possibilita o sujeito deixar espaço aberto para conhecimento e relacionamentos expandidos, ou seja, ele se abre para aprender com as diferenças e para estabelecer relações mais amplas e enriquecedoras.

Dessa forma, a citação sugere que a diversidade e as diferenças são fundamentais para a nossa ontologia, para a nossa forma de ser e de existir no mundo, e que é por meio delas que podemos crescer e nos transformar constantemente.

Em coerência com esse pensamento, dialogar com as diferenças/diversidades de maneira produtiva pressupõe respeito e pontos transgressores de contato (TAKAKI, 2020), trazendo visibilidade aos indivíduos subalternizados (nos variados contextos) pela decolonialidade. Em outras palavras, a ontologia tem um papel fundamental na compreensão da realidade social e na busca por um conhecimento mais aprofundado da natureza humana e da sociedade em que vivemos.

Nessa linha de pensamento, Maldonado-Torres (2007) nos lembra muito bem, que a colonialidade:

[...] é mantida viva em livros, nos critérios de performance acadêmica, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações do eu e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos, nós respiramos colonialidade o tempo todo, todos os dias<sup>35</sup> (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243, tradução nossa).

Com base nesse entendimento e pensando na valorização das diferenças/diversidades, é que as línguas/linguagens também entram para esse rol de questões teórico-práticas. Vale a pena recuperar importantes premissas de que a LI é composta pelos mais distintos sotaques, e é por isso que creditamos relevância no pensamento decolonial entendido por alguns intelectuais como postura ou atitude (DUBOC, 2021).

Assim sendo, na minha concepção, configura-se um projeto político pedagógico a ser trabalhado coletivamente, visto que seu objetivo é desafiar, desmantelar e transformar as estruturas e sistemas de poder estabelecidos durante

---

<sup>35</sup> No original: survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breathe coloniality all the time and every day.

o período de colonização, os quais ainda perpetuam a desigualdade, a discriminação e a opressão em várias sociedades ao redor do mundo. Nesse sentido, esse projeto coletivo tem por base uma perspectiva crítica, questionando as narrativas hegemônicas impostas pelos colonizadores e resgatando saberes e práticas historicamente marginalizados ou silenciados.

Além disso, a decolonialidade na educação requer uma revisão dos currículos e das metodologias de ensino, de modo a refletirem a diversidade cultural, étnica e social da sociedade, fomentando, assim, a conscientização crítica sobre as estruturas de poder e privilégios existentes. Portanto, a atuação coletiva é imprescindível, pois a decolonialidade não é um processo individual, mas sim um esforço conjunto para romper com as relações opressivas e construir uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa das múltiplas identidades e perspectivas que a compõem.

Assim, essa visão decolonial se faz premente, nesta dissertação, porque visa não somente compreender o passado, mas também projetar futuros alternativos, nos quais as relações de poder coloniais e (neo)coloniais sejam contestadas e mais igualitárias e emancipadoras. Na mesma direção, essas teorizações visam romper-se com paradigmas estruturantes, binarismos e hegemonias na relação escola-universidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020) que idealizam sotaques, culturas e modos de vida dos países centrais.

Desse ângulo, penso na necessidade de voltar ao passado para elucidar que ao longo da história várias metodologias e métodos educacionais de ensino e aprendizagem foram desenvolvidos para satisfazer as demandas que implicavam e ainda implicam o contexto sócio-histórico no qual os indivíduos estavam/estão imersos. De lá para cá, os desafios foram se tornando cada vez mais evidentes, principalmente por estarmos vivendo em uma sociedade intensamente marcada pela internacionalização da globalização e da tecnologia da comunicação e informação.

No contexto de educação linguística de LI, por exemplo, no qual estive imerso na Bahia, pude perceber que, embora a tecnologia tenha enriquecido a experiência educacional ao proporcionar novas formas de interação e acesso a recursos didáticos, também gerou inquietação entre profissionais que não estavam preparados para lidar com esse novo contexto. Entretanto, é fundamental reconhecer que a incorporação dessas tecnologias pode representar um desafio

tanto para os professores quanto para os estudantes, acostumados aos métodos de ensino que replicam conhecimento universalizante, formando cidadãos/cidadãs distanciados do exercício crítico diário do seu entorno local-global.

Destaca-se, assim, a relevância de um planejamento cuidadoso e equilibrado do uso da tecnologia na educação, levando em consideração os diferentes contextos e necessidades dos estudantes, visando alcançar a reconstrução de uma educação mais humanitária (NASCIMENTO, 2022). Além disso, é fundamental compreender que a tecnologia não deve ser encarada como uma alternativa das abordagens tradicionais de ensino, mas sim como um recurso complementar que potencializa o processo educacional, que requer mais criticidade..

A difusão das tecnologias digitais marcada pela WEB 2.0, embora premente, principalmente após o flagelo que se tornou a pandemia da Covid-19<sup>36</sup> (SIQUEIRA, 2021), trouxe uma certa vulnerabilidade e desconforto aos profissionais no setor educacional (e outros) em lidar com a nova realidade. Frente ao cenário pandêmico e pós-pandêmico, muitos professores demonstraram inquietação e angústia diária com relação ao pouco tempo para explicar conteúdos e, conseqüentemente, tornar esse aprendizado mais significativo.

Dito isto, para entender parte dessa revolução causada pelos recursos tecnológicos e multimodais<sup>37</sup> que emergiram em prol da produção crítica de significados (NASCIMENTO, 2022), é preciso reconhecer que a sociedade está em constante transformação, já que isso implica na maneira como os indivíduos se inter-relacionam com as tecnologias. Pois, é como aponta Siqueira (2021):

[...] elas estão 24 horas do dia presentes em computadores, tablets, smartphones e *smartwatches* [...] que, com o passar do tempo, tendem apenas a se intensificar. Assim, como uma grande teia que não para de adicionar fios, as redes sociais se conectam praticamente a tudo e a todos e, à medida que o tempo passa, vão adentrando sem sequer pedir licença na vida de milhões de pessoas que, diariamente, se relacionam, se reúnem, conversam, comentam, discutem, trabalham, elogiam, consomem e criticam todo tipo de conteúdo muitas vezes, sem sair de suas casas através desta grande comunidade virtual (SIQUEIRA, 2021, p. 48-9).

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/covid-19.htm>, Acesso: 18 dez. 2023.

<sup>37</sup> Ecoando Kress (2012), recursos multimodais são ferramentas ou materiais que utilizam diversos modos de comunicação para transmitir informações ou ideias. Esses modos de comunicação podem envolver texto, imagens, áudio, vídeo e outros elementos sensoriais.

A partir dessa contextualização, percebe-se, no texto de Siqueira (2021), que a sociedade contemporânea por estar marcada pela rápida e constante transformação em decorrência do uso dos recursos tecnológicos e multimodais (NASCIMENTO, 2022), sem sombra de dúvidas, estes influenciaram e influenciam as múltiplas dimensões da vida humana. A exemplo disso, é, no âmbito educacional, que as informações transitam freneticamente e, além disso, são acessadas, manipuladas e reproduzidas, principalmente pelos jovens.

Diante dessa nova cultura do ensino e aprendizagem, é importante destacar que a pandemia de Covid-19 evidenciou as desigualdades sociais, pois ainda há jovens que não possuem acesso à internet e aparelhos celulares (e outros/as). No entanto, mesmo diante desse cenário, observa-se que uma parcela significativa da juventude possui um amplo conhecimento das tecnologias, e se utilizam de ciberespaços em meio às suas relações no coletivo e individual.

Por isso é importante que os professores se reorientem e reconheçam as demandas ontoepistemológicas, que são prementes, para o fomento de uma educação linguística crítica capaz de identificar e desafiar as estruturas da colonialidade que imperam em diversos contextos na sociedade contemporânea.

Também vale salientar que, embora existam livros didáticos (LD) tentando reforçar os modelos de vida de falantes nativos de uma dada língua, o PNLD<sup>38</sup> avançou significativamente no que se refere à produção de livros didáticos de Língua Estrangeira no Brasil. Infelizmente, ainda nos deparamos com uma certa parcela de profissionais do ensino que, após anos de atuação, permanecem presos a modelos padronizados e arcaicos, perpetuando conteúdos ancorados em conceitos obsoletos presentes em alguns LD. Ao seguir modelos prescritos, esses professores acabam por limitar a si mesmos a possibilidade de exercerem criticidade, e reconstrução de sentidos em suas práticas de ensino, o que dificulta a inovação e a atualização de suas metodologias.

---

<sup>38</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2014).

É fundamental que haja um processo constante de reflexão e questionamento sobre a pertinência e atualidade dos conteúdos ministrados, a fim de que os profissionais do ensino possam se libertar desses paradigmas ultrapassados e contribuir para uma educação mais crítica e transformadora. Sob esse prisma, parece que os professores temem ser participantes de uma prática-educativa que embora desafiadora, faça sentido. E mais, vários outros fatores externos também podem estar associados a esse sentimento de reclusa, como por exemplo, a primazia de que elementos etnocêntricos (JORDÃO, 2013), que implicam a supervalorização das culturas dos países hegemônicos ocidentais em detrimento das culturas locais determinam o que é válido e o que é descartável (ALVES; SIQUEIRA, 2020).

Conseqüentemente, essa é uma das formas de enxergar a realidade a qual vários profissionais da educação estão imbuídos em práticas pedagógicas de viés tradicionalista. Visto por esse ângulo, possivelmente, muitos preferem estar alheios às epistemologias atualizadas e, por não possuírem informações, talvez não queiram sair da sua zona de conforto. Mas é fato que outros fatores estão associados às ações desses profissionais, devido à educação linguística ainda seguirem a lógica da modernidade.

Não obstante, propor uma formação continuada para os/as professores/as é algo premente, pois abre espaço para que esses profissionais de línguas/linguagens (e outros/as), estejam a par das demandas e tendências insurgentes na sociedade contemporânea. Tendo em vista que, ao permitirem-se (trans)formar suas ações, o seu fazer pedagógico tem a possibilidade de transcender os muros das escolas. Portanto, ecoando Freire (2013) e retomando Kumaravadivelu (2016), coloco-me a favor de um enfoque crítico e reflexivo (FREIRE, 2013) na interpretação, seleção e utilização de materiais atualizados. É preciso reconhecer que a resistência em alguns contextos, a exemplo dos tradicionalismos pedagógicos, têm acarretado danos de natureza ideológica e cultural, possivelmente ocasionados por alguns livros didáticos produzidos no "centro" (KUMARAVADIVELU, 2016).

Como resultado, professores e estudantes de comunidades periféricas procuram aliviar os efeitos dos processos contínuos da globalização econômica e cultural que inviabilizam suas pluralidades linguística, cultural, étnica, gênero, crenças, dentre outras, recorrendo às diversas formas de resistência.

Ressaltamos que essa agência vai além de escolhas de métodos, pois procura focalizar a realidade social, histórica e cultural dos estudantes como ponto de partida.

A esse respeito, Kumaravadivelu (2016) acentua que:

Se a comunidade profissional leva a sério a ruptura, se não o desmantelamento, a estrutura de poder hegemônica, ela deve resolver não apenas pensar de outra forma, mas também agir de outra forma [...]. Em outras palavras, apenas mexer no sistema hegemônico existente não funcionará; somente uma ruptura epistemológica fundamental o fará. Para começar a efetivar essa ruptura, a comunidade subalterna deve descongelar e ativar sua capacidade agentiva latente, e se esforçar para derivar um conjunto de ações concertadas, coordenadas e coletivas baseadas não na lógica da colonialidade, mas em uma gramática da decolonialidade<sup>39</sup> (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 80-81).

Endosso a ideia de Kumaravadivelu (2016) de que assegurar a decolonialidade é uma atitude necessária, mas desde que essa abordagem seja pertinente, adaptada e sensível à diversidade de contextos e realidades em que é aplicada. O autor expande essa visão, e avança argumentando que os atores locais podem ser orientados por um quadro mais amplo, como por exemplo, interromper estudos experimentais que visam provar a habilidade de ensino dos membros da comunidade subalterna e, ao invés disso, direcionar tempo e energia para ações estratégicas com resultados favoráveis às suas condições sociais, linguísticas, culturais, políticas e econômicas.

Elaborar estratégias instrucionais específicas para cada contexto, considerando suas exigências históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais deveriam ser responsivas às necessidades locais, incluindo a produção de materiais de ensino adequados aos objetivos da aprendizagem decolonial. Além disso, é necessário reestruturar os programas de formação de professores, permitindo que os futuros educadores se tornem produtores de conhecimento, com habilidade de questionar sistematicamente suas *praxiologias*.

---

<sup>39</sup> No original: If the professional community is serious about disrupting, if not dismantling, the hegemonic power structure it must resolve not only to think otherwise but also to act otherwise [...]. In other words, merely tinkering with the existing hegemonic system will not work; only a fundamental epistemological rupture will. In order to begin to effect this rupture, the subaltern community has to unfreeze and activate its latent agentive capacity, and strive to derive a set of concerted, coordinated, and collective actions based not on the logic of coloniality but on a grammar of decoloniality.

Kumaravadivelu salienta a contestação de sistemas de conhecimento centralizados com sabedoria pré-estabelecida. Nesse prisma, Kawachi (2015, p. 76) nos ensina que:

a prática pedagógica dos dias atuais, [...], nos remete quase que incessantemente ao outro - o falante de inglês como língua nativa; o falante de inglês da televisão, dos seriados, das redes sociais; e é preciso, por meio de práticas pedagógicas transgressoras, promover oportunidades de questionamento acerca desse outro visando destotalizá-lo, deshomogeneizá-lo e desmistificá-lo. É na instauração de propostas didáticas mais questionadoras que o ensino crítico e transgressor pode contribuir.

Nessa linha de pensamento, conforme assinala Jordão (2013), as mudanças necessárias no âmbito educacional, por exemplo, não são algo que deva acontecer do dia para a noite, e nem mesmo podemos idealizar como um projeto definitivo e conclusivo.

Vemos, então, que é um trabalho a ser desenvolvido paulatinamente, e por isso que é fundamental trazer à baila a justificativa de que as epistemologias privilegiadas/escolhidas contribuem com uma formação cidadã atrelada devido à educação linguística de Língua estrangeira (LE) (NASCIMENTO, 2022) na contemporaneidade. Isso significa que tal agência, de fato, além de desembocar no aprimoramento das *praxiologias*<sup>40</sup> (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) dos professores, impacta positivamente a vida de todos os envolvidos no processo.

Saliento, ainda, que a sociedade carece de sujeitos que aprendam a desenvolver a tomada de consciência, sendo mais autônomos, críticos e reflexivos para dar continuidade ao coerente e significativo papel das propostas decoloniais para que de fato, a sociedade seja contemplada com uma educação linguística (não somente) que faça sentido. Diante do exposto, afirmo isso, porque antes de conhecer os estudos decoloniais, e devido a minha (in)experiência na Educação Básica (EB), onde ministrei aulas de LI, pude acompanhar de perto o cotidiano dos meus colegas de trabalho.

Nossas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) resultavam do reflexo das culturas de países ocidentais hegemônicos, por estarmos obcecados,

---

<sup>40</sup> Os estudiosos ratificam, que pelo menos em nosso campo de estudos, teoria e prática não podem ser dissociadas, ambas se completam.

permanecendo no mesmo erro a cada ano letivo em razão de que o “Euro-USA-centrismo<sup>41</sup>” (CANDAU, 2017) e seus elementos culturais, pelo menos para mim, até um certo momento, eram parâmetros a serem seguidos. O resultado de nossas agências era a de continuar reproduzindo visões euro-USA-centrista (CANDAU, 2017), já que apropriar-se da cultura alheia e desconsiderar nossos saberes locais configura-se um epistemicídio (SOUSA SANTOS; MENEZES DE SOUZA, 2009).

Vale a pertinente reflexão de Jordão (2013) partindo da premissa de que a educação linguística, por exemplo, para que haja a construção de sentidos, é necessário que os aspectos sociais, culturais e políticos sejam parte integrante de uma formação cidadã, que enxerga o “outro”. Então, isso só reforça a ideia apresentada no parágrafo anterior, de que não dá para eliminar nossos saberes locais empiricamente e cientificamente construídos, quer sejam eles individuais e coletivos, já que estas peculiaridades desvelam características marcadas pelas diferenças/diversidades. Ainda de acordo com Jordão (2013),

[...] a legitimação dos saberes locais é fundamental para que eles possam ser construídos com segurança. Ao mesmo tempo, para legitimá-los é preciso confrontá-los com os saberes “globais” já legitimados, do contrário a valorização do local não se concretiza e atende apenas figurativamente as necessidades das comunidades que geram tais saberes. Insisto nas parcerias entre formadoras e professoras: as primeiras, com seus saberes e posições já valorizados academicamente, podem construir conhecimentos de forma colaborativa com as professoras, cujos saberes podem não estar reconhecidos (nem por elas mesmas) como legítimos na sociedade. Estabelecendo-se trabalho colaborativo entre formadoras (professoras universitárias), professoras do ensino fundamental e licenciandas podem-se construir saberes de várias ordens e legitimar assim tanto o local quanto o global (JORDÃO, 2013, p. 83).

Por esse viés e com base nas leituras que me foram apresentadas, reconheço que não basta apenas aderir aos recursos tecnológicos como ferramentas que sediam uma educação linguística satisfatória. Mas é preciso atentar-se a algo que perpassa essas peculiaridades, que é a legitimação dos saberes locais, conforme destacado por Jordão (2013), ancorados na ideia de construção de uma formação

---

<sup>41</sup> Parafrazeando Candau (2017) a expressão "euro-USA-centrismo" é devido à perspectiva da ciência que se originou no mundo ocidental, especificamente na Europa, e se disseminou globalmente, com os Estados Unidos desempenhando um papel fundamental nesse processo [...] muitas vezes, concentramo-nos excessivamente nessa tradição, tratando-a como se fosse a única. O "euro-USA centrismo" refere-se às criações e produções cuja base está na Europa e nos Estados Unidos.

cidadã. A meu ver, a decolonialidade luta, principalmente, pela descolonização do conhecimento, pela transformação de hierarquias culturais, pela valorização dos saberes locais-GLOBAIS e subalternizados, pelo questionamento das estruturas opressoras e por mais lutas por equidade e justiça social (TAKAKI, 2023, 2022), em que a noção do funcionamento da língua/linguagem e da (auto)crítica reflexiva são fundamentais.

Atenta a tal questão, Duboc (2021) nos afirma, portanto, “que o pensamento decolonial engaja-se com o projeto de reexistência, reemergência e reconstituição das narrativas e identidades locais, numa práxis que desfaz e refaz, para, então, reexistir e ressurgir” (DUBOC, 2021, p. 160). Sendo assim, acredito que ao repensarmos nossas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) na perspectiva decolonial significa transpor barreiras educacionais para além da sala de aula, viabilizando, além de um ensino satisfatório, o reconhecimento e a legitimação dos direitos linguísticos individuais e coletivos.

A partir dessa problematização cabe a nós pesquisadores, professores e formadores de professores instigar os estudantes a estarem intimamente incutidos “de um constante processo de reflexão, garantindo-lhe o acesso às mais diversas perspectivas que venham a aguçar a sua própria criticidade, lembrando-lhe sempre, de maneira clara e transparente” (SIQUEIRA, 2018, p. 202). Quando consideramos a qualidade de uma educação problematizadora, sobretudo dialógica, que desperta o senso crítico e reflexivo (FREIRE, 2013), dos estudantes, estamos exercendo nosso papel de agenciador das aprendizagens significativas.

Com tal visão, o diálogo é visto como uma ferramenta fundamental para a construção de um senso crítico e reflexivo, como salienta Freire (2013) em que os sujeitos são capazes de questionar e transformar a realidade em que vivem. Com efeito, uma tomada de consciência individual/coletiva resulta em estudantes autônomos e capazes de transformar suas realidades e outras.

Todavia, o que deve ficar patente é que os efeitos da colonialidade são fortemente percebidos nesse processo, pois desconsidera atributos essenciais no que corresponde a uma educação linguística voltada para justiça social por meio de pesquisas da comunidade científica (IMAOKA; TAKAKI, 2021).

Nas palavras de Hawkins (2011, p. 105-106, *apud* IMAOKA; TAKAKI, 2021, p. 169):

A formação de professores de línguas de justiça social vai além da formação crítica de professores de línguas para colocar o foco diretamente na agência e responsabilidade dos educadores em efetuar mudanças sociais locais e em larga escala, enquanto veem seu trabalho como inserido em discursos sociais mais amplos que moldam entendimentos de 'educação' e 'conquista'.

O excerto em questão enfatiza a relevância da formação de professores de línguas que não se limita apenas a uma formação crítica, mas, outrossim, que contempla a percepção da responsabilidade e capacidade de efetuar mudanças sociais locais e globais. Essa perspectiva é importante para a promoção da justiça social no âmbito educacional (e para além), haja vista que os professores exercem função primordial na constituição de concepções e interpretações acerca da educação.

Não obstante, cumpre salientar que o processo formativo de professores(as) de línguas com viés de justiça social não se caracteriza como panaceia para as questões sociais mais amplas. A mudança social envolve uma gama de fatores complexos que transcendem os limites da sala de aula e da formação de professores(as).

Ademais, a incumbência pela mudança social não pode ser imputada somente aos educadores, posto que se trata de responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. Mattos (2014) problematiza as abordagens críticas ao ensino de línguas, considerando o contexto educacional:

A educação, incluindo o ensino de línguas, desempenha, certamente, um papel importante na promoção de perspectivas mais críticas sobre questões como estereótipos, papéis de gênero e várias formas de violência na sociedade, o que pode contribuir para reduzir a injustiça. No entanto, para cumprir essa função, a educação precisa contar com professores críticos [...]. Dessa forma, considerando o contexto brasileiro de ensino deficiente de línguas nas salas de aula das escolas públicas, como podemos, como formadores de professores de línguas estrangeiras no Brasil, contribuir? Como discuti aqui, os programas de formação de professores de línguas devem começar a trabalhar com os futuros docentes a partir de uma perspectiva crítica, capacitando-os para assumirem papéis críticos na sociedade e no ensino para a justiça social. As atividades apresentadas e discutidas aqui podem ser um passo nessa direção<sup>42</sup> (MATTOS, 2014, p. 143).

---

<sup>42</sup> Brazil has a long history of disrespect for human rights – from being one of the last countries to abolish slavery<sup>13</sup> to the horrors of dictatorship in the second half of the 20th Century. Education,

Ainda nesse prisma, urge frisar que a capacitação dos professores de línguas para a promoção da justiça social não pode ser vista como um processo homogêneo e uniforme. Impende reconhecer a heterogeneidade de perspectivas e vivências dos envolvidos no processo, bem como assegurar que a formação contemple tais disparidades. De igual modo, a formação de professores de línguas voltada para a justiça social não pode ser vista como uma agenda singular e uniforme, mas sim como um processo contínuo e adaptável às particularidades do contexto educacional em questão.

Nesse sentido, evidenciamos a importância de ponderar as desigualdades sociais relacionadas a temas como racismo, classe, gênero, capitalismo e patriarcado, bem como o trânsito social, linguístico e cultural das pessoas, como um elemento primordial da perspectiva decolonial. A justiça social almeja assegurar que todos os indivíduos tenham acesso equânime a oportunidades, recursos e direitos, independentemente de sua raça, gênero, classe social ou outras particularidades que possam gerar disparidades.

Sob essa perspectiva, a decolonialidade sugere a desconstrução de sistemas de poder que historicamente oprimiram grupos minoritários, e a valorização de perspectivas plurais e diversas, buscando promover uma sociedade mais justa e igualitária. Levar em consideração essas desigualdades representa uma etapa primordial para avançar nessa direção.

Ainda em se tratando de ensino de línguas/linguagem, compreendemos que a LI também entra para o rol de um dos variados processos de racialização das populações colonizadas. Nesta mesma linha, é preciso assinalar que “os efeitos da colonialidade na linguagem e na comunicação, desenvolve-se o conceito de colonialidade da linguagem como forma de entender esse processo, que começa na

---

including language teaching, certainly has a role in promoting more critical perspectives on such issues as stereotypes, gender roles and several forms of violence in society, which may lead to less injustice. However, in order to fulfill this role, education must count on critical Teacher [...]. Thus, considering the Brazilian contexts of poor language teaching in public school classrooms, how can we, foreign language teacher educators in Brazil, contribute? As I have discussed here, language teacher education programs should begin to work with student teachers from a critical perspective so as to educate them to take on their critical roles in society and for social justice teaching. The activities presented and discussed here may be a step in this direction.

conquista da América e continua até a atualidade (VERONELLI; DAITCH, 2021, p. 81).

Veronelli e Daitch (2021) comentam também que, a ideia de raça, constituída pelos colonizadores resultou na classificação dos indivíduos colonizados, preconizando seus atributos que por ora foram subjugados à condição de seres não humanos ou menos humanos. É válido ressaltar ainda que, o projeto civilizatório ocidental que estava subjacente além de pôr em xeque os modos de vida, as culturas e saberes, renegaram atributos essenciais da vida humana, como a linguagem.

Grosso modo, os colonizadores defendiam a ideia de que os povos colonizados eram desprovidos de manter uma comunicação baseada no diálogo, o que, conseqüentemente, conseguiram silenciar e invisibilizar suas características que os tornavam únicos.

De fato, a formação de relações sociais produziu historicamente novas identidades sociais na América Latina e redefiniu outras (QUIJANO, 2014), como já apresentado nas seções anteriores. Destarte, esse evento contribuiu para que várias pautas fossem rediscutidas, a começar de baixo para cima, investigando o silenciamento das características peculiares dos sujeitos que foram estigmatizados.

Nesse sentido, Quijano (2014) avança argumentando e acredita que, muito provavelmente, a ideia de raça surgiu em razão do contraste fenotípico<sup>43</sup> entre conquistadores e conquistados, embora não tenha registros que comprovem tal informação no período associado às transformações sócio-históricas.

Na ocasião, conforme assinala Quijano (2014, p. 714) [...] “assim, termos como espanhol e português, e depois europeu, que até então apenas indicavam origem geográfica ou país de origem, a partir de então também assumiram, em referência às novas identidades”. Sendo assim, reforço aqui, a premissa de compreendermos a importância do aporte teórico tratado por Quijano (2014), que conseqüentemente reflete na formação em LI (e outras), na perspectiva decolonial. Já que ela busca refutar e deslegitimar binarismos e hegemonias (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020), advindos da matriz colonial de poder que nitidamente também

---

<sup>43</sup> Na Biologia, é o processo pelo qual ocorre a seleção natural, e isso implica diretamente nos traços morfológicos e fisiológicos de um indivíduo.

influenciam soberbamente na transmissão de conhecimentos. Borelli e Pessoa (2019, p. 93-4), assim se posicionam quanto a esse aspecto:

[...] o pensamento decolonial nos ajuda a desafiar as hierarquias historicamente estabelecidas entre o conhecimento produzido na escola e na universidade. Ajuda-nos também a reconhecer a necessidade de ressignificar as relações estabelecidas com os/as agentes da escola. Precisamos de abertura para a vivência desse espaço, para a compreensão de suas dinâmicas, para que possamos nos permitir olhar e ouvir de outros ângulos. Talvez assim possamos desenvolver um olhar e uma escuta respeitosos, e aprender, valendo-nos de atitudes de engajamento e de solidariedade, com aqueles/as que vivenciam conosco a tarefa de educar.

Isso implica dizer que a busca por uma interrupção do tradicionalismo fundado no paradigma ocidental, abre caminho para a formação de estudantes de LI em prol de um ensino mais contextualizado e, que sobretudo, rompa com tradicionalismos pedagógicos universalizantes, como a injustiça social, barreiras linguísticas e tantos outros impasses que emergem nos mais variados cenários. Ademais, no cenário educacional brasileiro, há uma extrema urgência de se criar espaços para possibilidades de trabalho, outras maneiras de educar, de coexistir com as diferenças para que o capitalismo seja enfraquecido. O caráter colonialista desse sistema econômico e ideológico é que reforça o racismo, a violência epistêmica e a injustiça social.

## Capítulo II

### 2 Linguagem, educação linguística crítica e aspectos interculturais

As pesquisas envolvendo a educação linguística crítica na contemporaneidade são uma das temáticas mais discutidas em relação a uma “educação escolar que valorize as heterogeneidades e singularidades de uma sociedade” (IMAOKA; TAKAKI, 2021, p. 168). Um exemplo disso é a abordagem da Linguística Aplicada Transgressiva, conforme descrita por Pennycook (1998), que a caracteriza como híbrida e dinâmica.

O teórico defende a ideia de que a teoria transgressiva busca ultrapassar as teorias rotuladas como "pós" e propõe uma abordagem mais ampla e diversa de teorias, denominadas de "trans". Para Pennycook (1998), a Linguística Aplicada (LA) transgressiva implica pensar de forma diferente, questionando e problematizando o conhecimento que produzimos e incorporando perspectivas políticas em nossas reflexões.

Jeyaraj e Harland (2014, p. 344 *apud* SIQUEIRA, 2021, p. 3), em sua obra intitulada *Critical Pedagogy and Language Education*, convidam-nos a refletir criticamente a partir da premissa de que " a educação pode tornar o mundo um lugar melhor"<sup>44</sup>. Essa perspectiva desafia-nos a repensar a concepção de que a educação é apenas um meio para adquirir conhecimentos e habilidades, e nos leva a compreendê-la também como uma ferramenta para a transformação social e para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

É fundamental considerar, no entanto, que a mera crença na capacidade transformadora da educação não é suficiente para efetivar mudanças. É necessário adotar uma postura crítica e reflexiva (FREIRE, 2013) em relação à educação, a fim de questionar as desigualdades e injustiças existentes na sociedade e buscar caminhos para superá-las. Nessa concepção, é importante salientar que a educação não pode transformar o mundo sozinha, sendo necessário que ocorram “outras” mudanças sociais e políticas para ocorrer transformações significativas e duradouras.

---

<sup>44</sup> No original: education can make the world a better place.

Entre outros estudiosos, Takaki (2019) também enfatiza particularidades incontestáveis que afetam nossas agências. Em seu trabalho intitulado "É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos", destaca a importância de compreender as nuances e complexidades dos fenômenos sociais, culturais e políticos, bem como de enxergar para além das narrativas hegemônicas e estereotipadas. Tal compreensão exige que estejamos sempre atentos à forma como nossas próprias experiências, valores e ideias influenciam nossa percepção da realidade e a forma como nos posicionamos diante dela.

Ademais, é fundamental considerar que a formação crítica não é uma tarefa fácil ou linear, mas sim um processo constante e desafiador que exige reflexão constante e disposição para "desaprender" e "reaprender" (FABRÍCIO, 2006). Dessa forma, somente com uma postura crítica e reflexiva (FREIRE, 2013) é possível superar as narrativas dominantes e avançar em direção a uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo.

Em outras palavras, é possível inferir que o trabalho da autora trata do papel da (auto)crítica nos processos de letramento. O uso do termo "sendo" sugere que o texto enfatiza a ideia de que somos moldados pela forma como nos relacionamos com o mundo, e que essa relação pode ser influenciada pela (auto)crítica. Portanto, a autora discute a importância da reflexão crítica sobre as próprias práticas de leitura e escrita, e como essa reflexão pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do mundo e de nós mesmos.

Sob a perspectiva dos movimentos críticos da prática docente, Pessoa (2018) nos convida a refletir sobre a premissa de que a formação crítica é um processo complexo e multifacetado, que envolve diversas dimensões e fatores, e que depende das experiências e escolhas de cada indivíduo. Diante disso, é necessário reconhecer que a formação crítica não pode ser vista como algo estático ou unidimensional, mas sim como um processo contínuo e dinâmico, que deve levar em conta tanto o contexto social e histórico em que o sujeito está inserido, quanto suas próprias vivências e subjetividades.

Outrossim, é importante salientar que a formação crítica não se restringe apenas à esfera acadêmica, mas também está presente em nossas relações cotidianas, exigindo de nós uma constante reflexão acerca das nossas práticas e posicionamentos diante do mundo.

Tecemos considerações acerca do conceito de linguagem (BARROS; TAKAKI, 2021). No que tange à formação crítica em LI, apresentamos as noções de estudiosos como Menezes de Souza (2019), Monte Mór (2008), Freire (2013), Ribas (2018), Duboc (2018), Mattos (2018), Siqueira (2008, 2011, 2021), Jordão (2014), Pessoa (2018), Takaki (2021, 2019)<sup>45</sup>, dentre outros.

A escolha de tais autores deve-se ao fato de que eles vêm contribuindo com a ressignificação nos cursos de formação de professores(as) de LI. Seus trabalhos apresentam possíveis interrupções de paradigmas modernistas e ocidentais vigentes na e fora da escola. Deprendemos que as problematizações apresentadas pelos citados teóricos têm conduzido os estudantes e educadores a uma educação linguística mais condizente com suas práticas sociais num mundo que tende à globalização e à incorporação das mídias digitais no dia a dia das sociedades contemporâneas, em vários contextos.

Na explicação de Menezes de Souza (2019), essa mudança não é apenas de natureza epistemológica, conforme salienta: “em vez de falar de coisas, ou de substâncias, nós estamos falando de fluxos. Porém, há também uma mudança ontológica, pois, as coisas mudaram. Ou seja, língua não é mais uma coisa, é um processo” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 245). Na citação anterior, o autor utiliza duas palavras frequentemente empregadas na educação: *epistemologia* e *ontologia*. Estas estão intimamente correlacionadas ao processo de construção de conhecimentos.

Fica assim evidenciado que o conceito de “fluxo”, mencionado pelo autor, é de nos notificar que a língua(gem) não é estática, mas sim, dinâmica, e que no processo de interação, os usuários produzem significados contínuos entre os possíveis enunciados que são renegociados em meio às relações de poder.

Nessa lógica, pauto-me por autores(as) como Bakhtin (2002a, p. 124, *apud* BARROS; TAKAKI, 2021, p. 189), que enfatizam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas na língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Ou seja, essa visão é coerente com a abordagem sociocultural da linguagem, que ressalta a importância do contexto social e histórico para compreender o uso da língua. É fundamental

---

<sup>45</sup> Não necessariamente nesta ordem.

compreender que o significado de uma palavra ou expressão não pode ser compreendido isoladamente, mas deve ser interpretado dentro do contexto social e cultural em que é utilizado (VOLÓCHINOV, 2017).

Corroboro a ideia do autor mencionado, no sentido de que a escolha linguística dos falantes exerce um papel preponderante na evolução da língua, apesar de ser uma construção social. A título de exemplo, a língua é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores como cultura, história e escolhas dos falantes. Compreender essa complexidade é fundamental para utilizá-la de maneira consciente e responsável e entender como ela evolui e se adapta ao longo do tempo.

Nessa direção, de acordo com Barros e Takaki (2021), a comunicação é uma atividade complexa que envolve a participação ativa de ambos os interlocutores, que não devem ser considerados isoladamente, mas sim como parte de um processo comunicativo moldado pelas interações sociais em que participam. Dessa forma, a comunicação é influenciada pelas experiências e contextos sociais dos interlocutores, e torna-se premente levar em consideração esse contexto para compreendê-la.

Com base nesse entendimento, o que as autoras reforçam, é que essa interação, na percepção bakhtiniana, é parte integrante da língua e “é constituída pelo fenômeno social da interação verbal efetuada por meio das enunciações que constituem o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social” (BARROS; TAKAKI, 2021, p. 190). Nesse contexto, é importante assinalar que a “relação dialógica” se configura como um dos caminhos possíveis para compreender os processos enunciativos construídos pelo sujeito nos discursos que daí emergem.

Ainda, Barros e Takaki (2021) salientam que na interpretação bakhtiniana, peculiaridades como os aspectos sociais de valores que constituem o enunciado em decorrência o uso da língua(gem) em determinada circunstância, não podem ser considerados um “processo monocultural, estático, neutro, homogêneo e transparente” (BARROS, TAKAKI, 2021, p.199). As autoras avançam argumentando que, em razão da capacidade humana que os sujeitos possuem de manifestar suas ideias, opiniões e, sobretudo de produzir significados, que lhes façam sentido não

pode ser concebida como um fenômeno estático, neutro, homogêneo, tampouco transparente.

Na visão de Pennycook (2010, p. 16.9), por exemplo, a linguagem é concebida como uma “prática em si, [...] usada em contextos cotidianos de locais de trabalho, salas de aula, tribunais, asilo, encontros médicos, shopping centers, interações culturais populares, e muito mais”<sup>46</sup>. Por esse viés, observa-se, no entanto, que a “multimodalidade” (KRESS, 2012) sempre esteve presente nas culturas de povos originários, a exemplo dos Kashinawá (MENEZES DE SOUZA, 2008) ou Hunikuin.

Seguindo a lógica da multimodalidade, Kress (2012) defende que é fundamental que o sujeito busque alternativas e dialogue com essa abordagem, uma vez que ela possibilita ampliar as visões sobre as demandas que insurgem em diferentes contextos. A título de exemplo, o autor argumenta que a inclusão de recursos multimodais na sala de aula validará formas específicas de aprendizado e que é essencial que o indivíduo esteja aberto a reconhecer eventos aos quais não havia sido exposto antes.

Ainda nas palavras do autor, a multimodalidade traz à tona possibilidades para enxergar além das limitações da linguagem verbal e explorar novas formas de comunicação que podem ser mais adequadas para diferentes contextos de diferentes modos que implicam a construção de significados. Assim, a utilização dos múltiplos modos semióticos (a linguagem escrita, imagens, som, gestos e movimentos), dentre outros vem angariando destaque na contemporaneidade nos mais variados contextos (KRESS, 2012).

Nesse ínterim, arrolamos visões de formação linguística crítica que possibilitam expandir a consciência crítica de interessados na reconstrução de projeto de sociedade mais justa do ponto de vista social, histórico, uma temática antiga e, ao mesmo tempo, emergente.

---

<sup>46</sup> No original: language is a practice itself [...] used in everyday contexts of workplaces, classrooms, courtrooms, asylum seeker tribunals, medical encounters, shopping centers, popular cultural interactions, and much more

## **2.1 Educação Linguística Crítica: aprendendo com Monte Mór e Menezes de Souza**

Logicamente, a globalização é um processo complexo que envolve diversos fatores. Entre eles, destacam-se os avanços tecnológicos na área de comunicação, tais como a internet, que facilitam e aceleram o “fluxo” de informações e pessoas em escala global (dentre outros fatores). Nesse sentido, os textos passaram a angariar novos atributos em decorrência da inquestionável movimentação de imigrantes, de fluxos de recursos e capitais, bens culturais, comunicação e informação. Destarte, essas implicações vêm atreladas a um conjunto complexo de significados especialmente em espaços urbanos, os quais acabam por afetar os rurais.

De fato, estamos lidando com textos multimodais (KRESS, 2012) caracterizados pela multiplicidade de linguagens articuladas, e estes são lidos com significações dos variados tipos de contextos.

Nessa paisagem educacional, enfatizam-se dois pontos: a ampliação de coautorias e a relevância de se criar espaço para que problematizemos a heterogeneidade dos textos trabalhados em sala de aula que, tão frequentemente, mesclam diferentes aspectos linguísticos, semióticos e ideológicos. Por esse viés, nota-se que essas particularidades se mostram como recursos imprescindíveis na educação linguística de LI.

Essa “nova” cultura do aprendizado possibilita o desenvolvimento das múltiplas habilidades em dinamismo, por meio de atividades, ocorrendo em ambientes diversificados de manifestações culturais, de movimentos sociais em prol de redução de injustiças. Menezes de Souza (2019) amplia essa discussão argumentando que “não se trata apenas de redistribuir rendas e saberes para atingir a igualdade. É preciso perceber como a existência de muitos grupos sociais excluídos foi negada” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 10-11).

Passos considerados nessa direção caracterizam a educação linguística e devem ser dados porque há pessoas que estão em situação de múltiplas vulnerabilidades. Essa perspectiva não se restringe a um ensino pautado apenas no desenvolvimento de meras habilidades ou competências, mas consiste em uma formação integral, crítica e responsável, que perpassa o tradicionalismo.

À vista disso, no aprendizado da LI, somos bombardeados por infimos questionamentos sobre como promover conceitos de formação dos estudantes, e de

que maneira a língua(gem) pode ser trabalhada levando em consideração suas realidades, na atualidade. Assim, vemos a importância em promover uma formação crítica dos educandos diante de um currículo que há décadas estabeleceu uma estrutura engessada de viés eurocêntrico nas instituições de ensino, frente às demandas que emergiram na sociedade contemporânea.

Todavia, de fato, “as reivindicações por uma educação diferente, diversificada e crítica têm sido cada vez mais expressas/ouvidas. Ao mesmo tempo, o gigante dos ideais conservadores que vinha dormindo parece ter sido despertado”<sup>47</sup> (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018, p. 446). O que vivenciamos são processos de uma sociedade ainda oprimida pelos opressores sociais, linguísticos, culturais, políticos e econômicos, que mantêm seus protótipos, criando rótulos, arquitetando padrões ultrapassados, e tudo isso acaba privando o sujeito de se libertar das amarras colonizadoras e transformar as relações de poder e sua própria condição de forma coletiva.

Destarte, no âmbito educacional e fora dele muitas vezes nos deparamos com esse cerceamento da liberdade, ação que impossibilita o estudante de expor suas ideias, concepções sobre um determinado assunto, haja vista que esse sujeito não pode ser concebido como um ser passivo no processo de construção de conhecimento. Sendo que, se o educador por influência de padrões impostos pela sociedade, idealiza uma postura estandardizada como algo positivo, o prejuízo é recíproco, uma vez que isso contraria a proposta de uma educação linguística, e os estudantes não “desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2013, p. 58).

Com base nesse entendimento, passar a pensar em uma nova atitude na formação de professores, sobretudo no que está relacionado à transformação da realidade, para contemplar uma formação crítica significativa, é indispensável, uma vez que essa perspectiva se mostra como aliada nesse processo.

---

<sup>47</sup> No original: claims for a different, diversified and critical education have been more and more voiced/heard. At the same time, the giant of conservative ideals that had been sleeping seems to have been awakened.

Vale a pena recuperar importantes premissas educacionais críticas apresentadas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio<sup>48</sup>, doravante OCEM (BRASIL, 2006), com a contribuição dos consultores convidados Monte Mór e Menezes de Souza (2006), no que diz respeito à formação cidadã em LI. Em resumo:

[...] a elaboração deste documento não pretende trazer “soluções” definitivas para os problemas do ensino em questão. Mas procura trazer reflexões teóricas – pedagógicas e educacionais – que possam ensinar a pensar sobre – ou expandir o que já vem sendo pensado – e a lidar com os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de uma visão de mundo. (BRASIL, 2006, p. 87-88).

Nessa perspectiva, o referido documento orienta os(as) estudantes em suas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) educativas, para que eles(as) possam ressignificar a formação crítica. Outrossim, é necessário levar em consideração aspectos imprescindíveis nesse processo, como o contexto a partir do qual o(a) estudante se insere, seus valores, visões de mundo e ações que ultrapassam o nível individual, pois tais ações estão atreladas aos discursos das comunidades nas quais eles/elas transitam. Essa premissa é fundamental para a educação de natureza crítica com a língua inglesa, em concordância com as OCEM-LE (BRASIL, 2006).

Diante do exposto, conforme assinalam as OCEM (BRASIL, 2006), o documento é composto de epistemologias que apontam orientações e possíveis adaptações em determinados contextos para que os profissionais atuantes de várias línguas/linguagem possam visitar suas práticas locais em diálogo com forças globais. Tais esforços pressupõem que os professores ministrem a LE de maneira significativa, procurando atender às necessidades e interesses diários dos(as) estudantes. O citado documento exemplifica pesquisas em que estudantes da língua(gem) conseguem desenvolver múltiplas habilidades, como seres que interagem na sociedade das diferenças, sobretudo de forma ativa nesse processo criativo e crítico de construção de conhecimentos.

---

<sup>48</sup> O objetivo aqui não é tratar da atual BNCC, tendo em vista que pensamos ser mais produtivo retomar as orientações das OCEM, as quais nos parecem mais condizentes com a proposta desse artigo, sem desqualificar o primeiro documento.

Sobre essa postura, Ribas (2018) acredita que “ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo [...] apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade” (RIBAS, 2018, p. 1790). Vemos, então, que desenvolver em nossos estudantes essas potencialidades por meio das variadas possibilidades de aprendizado que emergem na contemporaneidade, em diferentes contextos, é possível. Um reforço para esse argumento encontra-se no próximo capítulo, no qual apresento atividades que dialogam com essas especificidades.

Para tanto, se os professores resignificarem suas *praxiologias*, assumindo uma nova postura, valorizando as constituições identitárias e mutantes dos estudantes, haverá grandes possibilidades que implicam a transformação de forma colaborativa.

Reiterando a observação de uma sociedade heterogênea na atualidade, a reconstrução inerente à formação crítica em LI que tanto contribui para a formação continuada de professores não pode ser concebida como algo utópico que esteja distante das realidades e dos recursos disponíveis, de modo que

[...] uma formação crítica de professoras/es de língua inglesa deve ter como ponto de partida dois elementos fundamentais: as subjetividades das pessoas que querem se tornar ou que já atuam como professoras/es e os contextos educacionais em que elas/es atuam como estagiárias/os ou como docentes (PESSOA, 2018, p. 192).

A esse respeito, percebemos que, por meio desses elementos elencados por Pessoa (2018), é que há várias possibilidades de nos depararmos com um ensino mais dinâmico, contextualizado, fazendo com que nossos estudantes assumam uma postura subversiva. Ou seja, aquilo que se opõe à opinião pré-estabelecida, ocidentalizada e padronizada. Essa atitude propicia o educando produzir “novos” questionamentos de significados, em diversos recursos *on-line/off-line*, além de proporcionar a tomada de decisão que emerge na sociedade contemporânea.

Assim sendo, o ensino na atualidade requer uma nova atitude, diferente daquela postura que outrora desconsiderava a diversidade, uma vez que hoje a sociedade é composta por sujeitos com diferentes crenças, etnias, raças e história. Num amplo sentido, necessitamos romper com o modelo educacional firmado no saber fragmentado, desfocado do contexto, e que ainda vigora hodiernamente. Em outras palavras, no mundo contemporâneo em que vivemos é crucial fazer com que

o lugar da crítica seja inserido nos currículos de formação de professores, para contemplar a formação cidadã atualizada dos estudantes de LI.

Como alerta Menezes de Souza (2011), os profissionais necessitam repensar sobre suas praxiologias, uma vez que limitar-se à maneira como aprendeu, confiando nos métodos tradicionais, acreditando que o estudante deve aprender os conceitos apenas sugeridos no material didático, por exemplo, poderá acarretar a imitação de significados ao invés de ampliá-los, segundo o que lhes são importantes localmente. Assim, “devemos repensar isso. Enfim, nós estamos lidando com novas formas de fazer sentido, novas formas de vida nesse mundo globalizado e complexo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 280).

Não são poucos os teóricos preocupados com alternativas de educação linguística, que buscam transformar a linearidade e monoculturalidade da construção de conhecimento (exemplo de itens mais fáceis para os mais complexos, de visão única de mundo).

Nesse alinhamento, entendemos que as epistemologias como ciência do conhecimento estabelecem associação com a prática, então, compreendemos, ainda, que o professor diante de uma formação crítica precisa lidar com duas facetas. Embora pareçam distintas, elas estão intimamente correlacionadas nesse processo de construção de conhecimento, uma vez que a produção de significados compreende nexos sociais, intersubjetivos, políticos, cognitivos, habituais, culturais, corporais, espaciais, enfim; um rol de significação dos conceitos multidimensionais e simultâneos que se complementam.

Corroborando essa ideia, Duboc (2018) pressupõe em uma de suas bases, unir “teorias e práticas, de modo a não apenas desconstruir perspectivas e construtos já consolidados [...], mas sim, e, sobretudo, ajudar meu aluno a pensar encaminhamentos possíveis para sua prática pedagógica” (DUBOC, 2018, p. 18). É possível constatar, que exercer essa abordagem crítica é convidativa tanto para os professores que irão lidar com as histórias, culturas e valores dos aprendizes sem impor normas, valores e regras pré-estabelecidas, quanto para os estudantes que terão a oportunidade de manifestar seus posicionamentos críticos que são intrínsecos à pluralidade conflituosa, por vezes, de vozes.

Na realidade, vale a pena enfatizar que a perspectiva crítica está imbricada com a noção de granjear instrumentos fundamentais para transgredir as fronteiras

do pensamento e da política tradicional (PENNYCOOK, 2006). O autor concebe a Linguística Aplicada transgressiva como um mecanismo fundamental para tal. A relação intrínseca entre esses fatores mencionados pelo teórico é aqui explicada:

atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e porque atravessa; é entendida como um movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é 'pós' para ação e a mudança" (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

A concepção sobre a Linguística Aplicada transgressiva expressa por Pennycook (2006) reforça ainda mais nossos argumentos elencados aqui, neste trabalho, sobre uma educação linguística mais contextualizada, que possa enxergar por um viés crítico aspectos que antes eram estigmatizados. Isso traz implicações cruciais para que os professores formadores assumam “novas” atitudes, contribuindo para a produção crítica de significados dos estudantes de LI.

Se, por um lado, a sociedade sofre consequências em virtude de um ensino insatisfatório, um currículo centralizante, de caráter euro-USA-centrista (CANDAU, 2017), por outro, depreendemos que a ideia de trabalhar a língua inglesa atravessando fronteiras e quebrando regras, como salienta Pennycook (2006), pode promover uma educação mais democrática<sup>49</sup>.

Outro horizonte pautado na formação crítica é entendido por Mattos (2018) e deve ser constituído de espaços de “reflexão e autorreflexão, proporcionando a (trans)formação das identidades [...] para que os professores (re)criem identidades críticas, permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica” (MATTOS, 2018, p. 32). A autora ainda acrescenta que essa prática conduz os docentes rumo à ampliação da consciência crítica dos discentes. Então, para tal postura, essa atitude, antes de tudo, evoca um esforço coletivo para romper com a ideia e o comportamento de colonizados que foram apagados ao longo de séculos de submissão.

Essa transgressão deve perpassar todas as esferas sociais. Observa-se que temos que lidar com a mazela que não deixa de ser fruto do colonialismo, e que consiste no domínio de um sujeito sobre o outro, de um grupo social sobre outro. Inquestionavelmente, distanciar-se do modelo eurocêntrico e propor uma educação

---

<sup>49</sup> Conceitos que serão elucidados no último capítulo.

linguística crítica com respaldo nas práticas identitárias e escolares, sobretudo dando ênfase no conhecimento empírico, local e questionador do estudante constitui-se fundamental. Em prol de uma aprendizagem significativa, uma parte constitutiva de sua formação para que ele possa lidar com alternativas de coexistência com as diferenças e com os impasses diante do mundo globalizado é que tecemos a próxima seção.

## 2.2 Letramentos Críticos

Vimos que é importante que os envolvidos no processo de construção de conhecimentos reconheçam que as mudanças são necessárias para a construção de um conhecimento mais significativo, uma educação linguística que seja aberta, dinâmica e mais democrática. No bojo das teorias críticas, é importante destacar o papel da crítica no contexto de formação cidadã atrelada ao ensino e à aprendizagem de LE. Monte Mór (2013) salienta que

[...] é inegável que a crítica representa um dos pontos centrais nas propostas educacionais que se constroem segundo as bases das teorias de letramentos e letramentos críticos. A crítica constitui-se um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e identidades destes), a linguagem e suas modalidades e práticas. (MONTE MÓR, 2013, p. 47-48).

Com base nesse entendimento, Monte Mór (2013) postula que dinamizar as práticas pedagógicas atribuindo sentidos de forma problematizadora e reflexiva é parte constituinte dos letramentos críticos. Estes seguem ganhando espaço com vasta relevância nos diversos campos do conhecimento que ultrapassam o universo acadêmico.

A autora caracteriza o sentido ou sentidos de críticos com: fortalecimento da cidadania ativa, que são os compromissos que os envolvidos no processo têm com as comunidades das quais fazem parte; o “*meaning making*” (MONTE MÓR, 2013, p. 20) imanente à produção de significados, como forma de as pessoas lidarem com os dilemas encontrados no cotidiano “quando se sentem imersas em processos que realmente não compreendem; agência diante de insatisfações sociais; e

possibilidades ou expectativas de participação aberta e inclusiva” (MONTE MÓR, 2013, p. 20)<sup>50</sup>.

Seguindo esses princípios, Jordão (2014) defende que “o leitor atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos do mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente *extrai* sentidos já conferidos aos textos por outro alguém” (JORDÃO, 2014, p. 199-200). A ressignificação da formação crítica torna-se, portanto, indispensável, porque faz com que, por meio dos textos com o qual os sujeitos interagem, envolvam-se ativamente suscitando a revisitarem suas práticas em determinado contexto, considerando os desafios encontrados por eles como a valorização de uma formação mais crítica e ativa.

De maneira semelhante a essa perspectiva, Janks (2000) endossa a ideia proposta por Green (2002) e por Freebody e Luke (1990), ao afirmar que os usuários ou leitores precisam ler, compreender e interpretar adequadamente um determinado texto para obter o seu sentido e significado. Portanto, pode-se afirmar que uma definição pertinente, como salienta a autora, é que o leitor:

Decodifique o texto. É necessário dar sentido ao código escrito para compreender o que o texto quer dizer, o que requer competência na língua. Produza significado a partir do texto, engajando-se com os significados do escritor. A leitura é um processo ativo que envolve trazer seu próprio conhecimento de cultura, conteúdo, contexto, uso e estrutura do texto para um encontro com os do escritor, em um processo ativo de construção de significado. Interrogue o texto para examinar suas suposições, valores e posições. Os leitores precisam compreender o que o texto está fazendo com eles e de quem são os interesses que estão sendo servidos pelas posições oferecidas. É importante imaginar como o texto poderia ser diferente, a fim de produzir leituras resistentes que possam servir de base para redesenho<sup>51</sup> (JANKS, 2010, p. 21-2).

Sendo assim, defendo que compreender e interpretar um texto é fundamental para que se possa problematizar o seu significado. Isso porque, muitas vezes, as

---

<sup>50</sup> No original: when they feel immersed in processes they do not really understand; agency before social dissatisfactions; and possibilities for or expectations of open participation and inclusiveness.

<sup>51</sup> No original: decode the text. They have to make sense of the written code in order to work out what the text is saying. This necessitates competence in the language; make meaning from the text by engaging with the writer's meanings. Reading is an active process of bringing one's own knowledge of culture, content, context, text-use and text-structure into an encounter with those of the writer, in an active process of meaning making; interrogate the text to examine its assumptions, its values and its positions. Readers need to understand what the text is doing to them and whose interests are served by the positions that are on offer. They have to imagine how the text could be otherwise, in order to produce resistant readings that can form the basis for redesign.

palavras não transmitem apenas um sentido, mas sim várias possibilidades de interpretação. Por isso, o leitor/usuário deve ser capaz de contextualizar o que está sendo dito e identificar as nuances da língua/linguagem utilizada para compreender a mensagem transmitida.

Nesse sentido, a leitura não deve ser vista apenas como um processo mecânico de decodificação de palavras, mas sim como uma atividade intelectual que envolve a mobilização de diversos conhecimentos prévios do leitor, tais como: vocabulário, gramática, cultura, valores, crenças e experiências pessoais.

Diante do exposto, inquestionavelmente os letramentos críticos configuram-se como um dos caminhos para romper com obstáculos muitas vezes encontrados na sociedade como um todo, uma vez que preparam os estudantes para se enredarem com pessoas, línguas, culturas e modos de vida que tendem mais ao entrelaçamento por conta da conectividade digital, por exemplo. Tal como Monte Mór (2013) concebe os letramentos críticos como um projeto que prima pelo desenvolvimento da formação cidadã, Menezes de Souza (2011) advoga que a ele é atribuída a tarefa de “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie que se torna um objetivo pedagógico atual e premente” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 128).

Nesse entendimento, Menezes de Souza (2011) nos convida também a refletir sobre o papel do letramento crítico, pois para ele, não basta apenas entendê-lo, usar técnicas para “revelar” ou “desvelar” (MENEZES DE SOUZA, 2011) um determinado texto, e tampouco deve ser concebido como algo elementar, uma característica daquilo que não é simples, mas sim, complexo, considerado sob os mais diferentes aspectos.

Além disso, em suas palavras, ao passo que ocorre a interação entre o autor e o leitor do texto, nesse processo, ao segundo é atribuída uma incumbência fundamental, qual seja: articular-se “no mundo e com o mundo”, (MENEZES DE SOUZA, 2011) numa percepção freireana. Tendo a consciência desse papel, ambos poderão desenvolver a consciência crítica que tanto apregoam os profissionais que se identificam com perspectivas voltadas para letramentos críticos.

Portanto, “o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto, e as palavras, que o leitor estiver lendo, mas também, [...] aprender

a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132).

Nesse entendimento, percebemos que aprender a

ouvir o “outro”, torna a leitura cada vez mais fascinante e profícua, tendo em vista que existem dois atos concomitantes: o primeiro está relacionado à produção de significados, partindo da ideia de que esses significados emergem a partir de contexto sócio-histórico do autor, e o segundo, que nós, na condição de leitores também estamos associados ao nosso próprio contexto sócio-histórico, além do significado granjeado por meio do processo de interação nos mais variados contextos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. xx).

Isso significa que o usuário de LI pode/deve transitar por diversos contextos de significação e perceber as implicações de cada uma dessas ações quanto a quem inclui, quem exclui, se isso beneficia os grupos mais vulneráveis, se reforça hábitos capitalistas (adoção de práticas neoliberais, ênfase no individualismo, valorização do consumo, racismo estrutural) só para citar alguns exemplos de problematização, uma ilustração fundamental na formação em LI.

No âmbito da educação linguística, entendemos que esta demanda cada vez mais sensibilidades, habilidades, estudos atualizados, redes de parcerias de projetos e pesquisas por parte dos professores/docentes/pesquisadores que atuam nessa área. No horizonte, a promoção de um ensino mais contextualizado, um ensino que não leve em consideração apenas eventos de natureza comunicativa, mas que possa abordar o lado crítico e reflexivo do indivíduo em sua coletividade é defendida por teóricos já aqui citados, dentre outros.

A exemplo disso, Jordão (2013) nos ensina, que na PC<sup>52</sup>, “é preciso ensinar os aprendizes a reconhecerem as ideologias que se escondem por trás da materialidade linguística, conceito esse entendido muitas vezes como “concretude dos sentidos” (JORDÃO, 2013, p. 73). A autora argumenta que essa ação está intrinsecamente voltada à organização textual, às intenções do autor e às condições de produção, as quais corroboram para “dissimular” a realidade. Essa abordagem viabiliza uma leitura mais crítica e consciente dos textos pelos estudantes, libertando-os da ideologia e proporcionando uma visão mais realista da realidade, como salienta.

---

<sup>52</sup> Pedagogia Crítica

Já o LC<sup>53</sup>, a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p. 73). Destarte, os significados não são determinados por uma realidade independente do sujeito, mas sim construídos na cultura, sociedade e língua. Portanto, a língua é um espaço ideológico de construção e atribuição de significados, num processo sempre contingente e relativo ao sujeito, tempo e espaço específicos.

Por essa razão, complementando as definições previamente descritas no excerto acima, endosso o que é afirmado por Takaki (2021), que os letramentos críticos “têm o potencial de encurtar a distância entre o forte contraste entre quem tem e quem não tem, reduzindo os impactos da desigualdade social, que são os produtos da exploração do capitalismo”<sup>54</sup> (TAKAKI, 2021, p. 642). Como se pode observar, trata-se de uma proposta, que foge aos padrões impostos pela sociedade; os letramentos críticos primam pelos interesses de um bem comum na coletividade, pelas diferenças e semelhanças, pelas mais variadas oportunidades na contemporaneidade, sem discriminar determinados fatores, quer sejam as especificidades atinentes à raça, etnia, sexualidade, idade, religião etc.

Um dos compromissos dessa proposição é respeitar a diversidade e atuar no combate à violência pluralizada. Entendemos que essa postura é extremamente educacional e deveria ser crucial não somente na formação em LI, como em qualquer outra língua.

Dessa maneira, é importante que os/as professores/as fujam do tradicionalismo e reavaliem suas *praxiologias* ao utilizarem os recursos multimodais, tecnologias, Chat GPT, por exemplo. Isso lhes permitirá acompanhar as mudanças históricas que pedem “novas” práticas sociais e colaborativas. No entanto, é importante salientar que a presença desses recursos não são garantias de resultados. Isso constitui um desafio que requer não apenas a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, mas também uma mudança de mentalidade e um comprometimento com a promoção de uma educação mais inclusiva, colaborativa, ética e adequada às necessidades dos estudantes do século XXI.

---

<sup>53</sup> Letramento Crítico

<sup>54</sup> No original: critical literacy, in this expanded way, has the potential to shorten the distance between the have and have-nots and reduce the impact of social inequities, which are the products of the exploration of capitalism.

Argumentamos que a formação crítica em LI está voltada ao bem coletivo, legitimando aspectos indispensáveis, e que se fazem pertinentes no que tange uma educação linguística e responsiva, que possibilita ao indivíduo refletir criticamente sobre seu verdadeiro papel na sociedade. Além disso, um possível agenciamento “demonstra maturidade em relação às recentes demandas que vêm sendo impostas ao profissional de ensino de línguas, em especial de inglês” (SIQUEIRA, 2015, p. 243).

Com tais reflexões, agir de forma educacional não implica apresentar soluções para todos os problemas, mas trazer à baila discursos e materializá-los mediante nossas ações. Assim, há maiores possibilidades de alcançar um modelo de educação inclusiva, que valoriza as diferenças culturais e o respeito às especificidades outras.

Reconheço, portanto, que uma educação intercultural (WALSH, 2009)<sup>55</sup> entrelaça com a renegociação de sentidos (TAKAKI, 2020), e isso torna-se parte integrante da formação continuada dos professores de línguas/linguagem.

Em outras palavras, pressupõe a participação dos indivíduos coletivamente, convidando-os a transitarem por variados contextos comunicativos, e depreendemos que tanto estudante quanto professor/a carecem de ressignificar concepções que emergiram/emergem desses e de outros espaços interculturais.

No bojo das teorias críticas, digna de destaque é a abordagem qualitativa, (auto)crítica reflexiva (TAKAKI, 2019), que será abordada logo mais, neste capítulo. É importante salientar que as duas abordagens mencionadas chamaram minha atenção, pois são epistemologias-ontologias-metodologias (TAKAKI, 2016) que devem ser parte integrante do constante processo de formação dos profissionais que atuam ou que irão atuar nos mais variados campos do saber.

Cabe mencionar, que a humildade é um fator extremamente relevante, e que deve ser vista como um atributo essencial na educação linguística. Destarte, embora não seja fácil o professor reconhecer que não saiba tudo, é preciso estar aberto para aprender com a comunidade que o cerca. Em situações como essas é que insurge a emergência em ressignificar as práticas pedagógicas.

---

<sup>55</sup> Será detalhado na próxima subseção.

Veremos que as visões dos intelectuais corroboram, praticamente, quase que unânimes pelo agenciamento no prisma trazido à baila no prólogo deste capítulo. Tal concepção sobre um ensino e aprendizagem que carece de ressignificação, fundamenta-se por eu já vir acompanhando de perto os trabalhos dos estudiosos que se debruçam em prol de uma educação sensível às múltiplas nuances contextuais, e que serão expostas a partir da próxima seção.

Ao refletir sobre a formação em LI (e além), Takaki (2012), faz referência a Paulo Freire e destaca a importância dos conceitos de letramentos críticos como essenciais em detrimento das "relações rígidas de poder" (TAKAKI, 2012, p. 976) que vigoram na contemporaneidade. Além disso, no contexto educacional (e não somente), a autora aponta que "os letramentos críticos requerem um professor que crie espaço para diálogos em que a voz do aluno e sua criatividade sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico" (p. 976).

A presente proposta está imbricada com uma abordagem que busca a redefinição de concepções euro-USA-centristas (CANDAUI, 2017), frequentemente difundidas pela mídia, que privilegiam atividades supostamente mais significativas, provenientes dos países centrais, em detrimento das atividades originárias de países emergentes/periféricos.

Por sua vez, tende a idealizar as culturas, conhecimentos e modos de vida dos países centrais como superiores, e essa crença/percepção, sem dúvidas está equivocada, pois não corresponde à realidade da qual fazemos parte. Em resumo, reverberando Mignolo (2008), Takaki (2016) nos ensina que:

o preço é desaprender os valores advindos de países ocidentais que se espalharam pelo mundo via processos de colonização na América Latina e que responde pela exaltação de raças, culturas, etnias e conhecimentos do branco europeu. Para que haja fomento à produção de saberes pós-ocidentalistas, uma epistemologia fronteiriça é desejável. A epistemologia influencia tanto a ontologia como a metodologia [...]. Logo, pode-se deduzir que esse tripé vivo respira pelas veias fronteiriças (TAKAKI, 2016, p. 434).

Endossando, então, a ideia da autora, retomo o que já foi dito aqui, nesta dissertação sobre o meu papel de migrante em CG, MS, pois posso dizer que embora foi preciso eu me deslocar de uma cidade tão distante para cursar o mestrado em Estudos de Linguagens, me sinto um bem-afortunado. Aqui, pude ter

contato com as epistemologias fronteiriças às quais nunca haviam sido a mim apresentadas durante a graduação. Importante destacar que essas epistemologias-ontologias-metodologias respiram pelas “minhas” veias fronteiriças (TAKAKI, 2016).

Com isso, entendo que as epistemologias fronteiriças indicam a necessidade de expandir a compreensão sobre a inclusão dos sujeitos marginalizados para alcançar uma sociedade mais justa e possibilitar que suas vozes sejam ouvidas. Ao valorizar as diferenças/diversidades, abrem-se possibilidades para a educação linguística e agenciamento individual e coletivo. Reconhecer a exclusão social e marginalização enriquece a compreensão da vida humana e melhora a sociedade.

Nesse sentido, promover mudanças para incluir e valorizar a diferença/diversidade é uma forma de impedir que a ignorância e a intolerância limitem a voz dos marginalizados, que muitas das vezes impossibilita a interação com o meio.

A premissa está em consonância com a visão crítica de Takaki (2018, p. 152), segundo a qual “o usuário interage e desenvolve estratégias performativas cada vez que lida com tais dimensões”. A partir da reflexão sobre esse excerto, compreende-se a razão pela qual o poder tem permanecido concentrado nas mãos de poucos indivíduos ou grupos desde o processo colonizador, fator que contribui para a manutenção das injustiças sociais.

Como consequência, o acesso ao conhecimento é controlado ou limitado pelos detentores do poder, o que impede outras pessoas ou grupos de desafiar ou mudar as estruturas sociais e políticas vigentes. Assim, as epistemologias críticas e decoloniais surgem com o propósito de evidenciar e refutar as mazelas decorrentes dos países do “centro”, que muitas vezes são utilizadas para capacitar ou reprimir as pessoas e comunidades que transitam.

Esta abordagem destaca a importância de compreender que essas disparidades são fruto de processos históricos que moldaram a sociedade atual, como a colonização e a escravização, e que ainda influenciam as relações sociais e políticas. Tal afirmação denota uma reflexão acerca da necessidade de reconhecer e confrontar as discrepâncias existentes não somente entre indivíduos, mas também entre diferentes comunidades e estruturas sociais.

Parafraseando Rajagopalan (2012, p. 96), embora muitos estudiosos atualmente aceitem gentilmente a noção de que a língua/linguagem é

completamente performativa, e essa lógica em hipótese alguma pode ser refutada. Com efeito, a performatividade pode propiciar uma compreensão mais abrangente e sensível das diferentes perspectivas e vivências presentes no nosso mundo, fomentando um diálogo mais amplo e respeitoso entre as pessoas e o meio ambiente.

Reverberando Pennycook (2010), Takaki (2018, p. 154) nos lembra muito bem que a performatividade:

[...] traz um aspecto “inédito” (do corpo, gesto, da voz, presença, atuação no espaço) cada vez que os significados são produzidos. Outras interlocuções de natureza horizontal podem ser geradas, contrapondo-se às formas de ensino-aprendizagem e formação cidadã de orientação vertical com discursos monolíngues e determinantes.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a performatividade representa uma maneira de contestar as formas convencionais de ensino e aprendizagem, que frequentemente se apoiam em discursos monoculturais e autoritários, como elucida a citação acima. Ao valorizar as diferenças/diversidades de expressões corporais e linguísticas, a performatividade pode criar espaço para novas formas de interação e aprendizado, mais igualitárias, democráticas e responsáveis.

Ademais, a concepção de que a performatividade traz algo inédito a cada execução ressalta a importância da improvisação e da criatividade no processo de produção de significados autênticos e construção do conhecimento. Ao invés de seguir modelos preestabelecidos, a performatividade permite que os indivíduos experimentem e explorem novas formas de se relacionar com o mundo, e isso “pressupõe a criação de espaços de ressignificação de sentidos” (TAKAKI, 2018, p, 154).

É nessa seara, portanto, que as “epistemologias de performance/digital”, tratadas por Lankshear e Knobel (*apud* TAKAKI, 2021), propõem atividades que dialogam com essa epistemologia já que ela:

[...] se dá na tentativa do erro, da testagem, não precisa necessariamente de conhecimentos prévios, e/ou experiência prévia, como os jovens fazem, ao jogarem videogame, ao estarem na frente da tela. Abrimos o Google, clicamos nos links, sem medo de qual língua que está à frente, se é espanhol, francês, eles vão clicando, porque na sala de aula existe o contrário, o medo de falar inglês, porque o texto está na língua alvo, na tela com vida. A tela, parte do

princípio de que todos(as) têm capacidade. Mas a epistemologia de performance é realmente algo a ser observado [...]. Então, a epistemologia de performance é algo fundamental, pois nos permite desenvolver a capacidade de reimaginar/reinventar as coisas, pois a reinvenção também é uma forma de agência [...] pensar, imaginar, reconstruir, isso traz, então, o uso do nosso corpo, também (TAKAKI, 2021).

Vale a pertinente reflexão de que a reinvenção é uma forma de agência, trazendo a possibilidade de pensar, imaginar e reconstruir, algo que precisa ser observado e valorizado, como salienta a autora. No entanto, é necessário questionar como essa abordagem pode ser aplicada de forma mais ampla, considerando os diferentes contextos e desigualdades sociais.

Nesse prisma, a interculturalidade na educação linguística de LI, a qual abordo a seguir, configura-se uma das alternativas para ampliar essas possibilidades mais que prementes na sociedade contemporânea.

### **2.3 Interculturalidade na educação linguística de língua inglesa**

Para endossar minha compreensão sobre conceito de interculturalidade é necessário recuperar importantes premissas sobre essa temática antiga (nem tanto) e ao mesmo contemporânea, e que angariou um papel de destaque na contemporaneidade. Observamos, nesta seção, que um dos agenciamentos essenciais da interculturalidade pressupõe diálogo entre as culturas (WALSH, 2009) e, além disso, promove rupturas visando à inclusão e à não discriminação dos indivíduos marginalizados.

Em face da responsabilidade atribuída não somente a mim, mas aos demais interlocutores que ministram as aulas de línguas/linguagem (e outros/as), traremos visibilidade à formação de professores de LI da perspectiva intercultural no contexto da educação linguística.

Conforme os intelectuais que trabalham em prol de uma educação escolar que valorize as heterogeneidades e as singularidades (IMAOKA; TAKAKI, 2021). Isso implica uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade cultural, social, étnica, religiosa, de gênero, bem como as diferentes habilidades dentro de uma sociedade, provocando questionamentos e elucubrações.

Nesse alinhamento, uma educação que valoriza as particularidades individuais e coletivas é fundamental para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa abordagem pedagógica se apoia no reconhecimento de que cada pessoa é única, com suas próprias vivências, histórias de vida e concepções diferentes. Dessa forma, é possível criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde as singularidades são reconhecidas e os estudantes são incentivados a expressar suas opiniões e perspectivas. É importante ressaltar que esse prisma não deve ser limitado apenas a questões culturais ou étnicas, mas deve incluir também as diferenças de gênero, habilidades e crenças religiosas.

Nessa enseada, também defendo o pleno envolvimento e engajamento colaborativo, responsivo e ético dos profissionais atuantes e que irão atuar nesse processo, pois essas peculiaridades rememoram o legado freireano. Destarte, diversos fatores tornam-se convidativos para que os profissionais dessas e de outras áreas se atentem às peculiaridades que insurgem nesses espaços de construção do saber e para além.

Vale ainda destacar que, a partir dessa premissa, é possível refletirmos criticamente sobre essas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021) a partir da visão de Kawachi (2015), levando em consideração que:

[...] a atuação do professor de línguas em relação ao tratamento de cultura na prática pedagógica não é simples. No entanto, creio que não se trata de uma "opção" a se seguir. Abordar problemas sociais é apenas uma das ações que estão no escopo da atividade docente. Além disso, se entendermos a sala de aula como um microcosmo daquilo que acontece fora dos muros da escola/universidade, não há como ignorar questões de diversidade, preconceitos, desigualdades e diferenças, que certamente existem dentro do próprio alunado de uma mesma sala de aula (KAWACHI, 2015, p. 54-5).

O autor acima supracitado, nos faz refletir criticamente, que o agenciamento do/a professor/a implica não somente tratar de aspectos metodológicos, que valorizam apenas a transmissão de conhecimentos de maneira unidirecional. Além disso, o autor avança argumentando, que o(a) professor(a) precisa se dispor de um olhar mais aguçado, ao ponto de que seja capaz de identificar peculiaridades que perpassam uma visão incipiente, a exemplo das questões culturais envolvidas. Não só isso, mas é preciso trazer visibilidade a outros fatores inerentes aos “problemas

sociais: violência; preconceito; racismo; homofobia; intolerância a identidades de gênero, de religião; entre muitos outros” (KAWACHI, 2015, p. 55).

Retomando Walsh (2009), parafraseada no prólogo desta seção, uma renomada pedagoga decolonial, engajada com os estudos interculturais críticos e educação intercultural, problematiza o conceito de interculturalidade, considerando o contexto sociocultural e político. Assim, endosso o discurso pragmático de Walsh (2009) quando a autora elucida que:

desde os anos 90, a interculturalidade tornou-se um tema de moda. Está presente nas políticas públicas, e nas reformas educacionais e constitucionais, sendo um eixo importante tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que esta atenção é efeito e resultado das lutas e dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimentos, direitos e transformação social, também pode ser vista, ao mesmo tempo sob outra perspectiva: a que conecta os interesses globais de poder, o capital e o mercado<sup>56</sup> (WALSH, 2009, p. 1-2, tradução nossa).

Em consonância com o excerto acima, a autora nos convida a refletir sobre a premissa de que a língua inglesa está intimamente ligada ao mercado e ao poder, sendo amplamente usada em negócios e relações internacionais (*commodity*)<sup>57</sup>. O conhecimento da língua é visto como vantagem competitiva num mundo cada vez mais capitalista e globalizado, proporcionando mais oportunidades de emprego e acesso a recursos econômicos. O ensino do inglês muitas vezes é guiado por interesses comerciais, com aulas voltadas para habilidades valorizadas pelo mercado. Essa relação pode reforçar desigualdades sociais e econômicas, já que nem todos têm acesso aos recursos necessários para aprender o idioma ou competir num mercado globalizado.

É por isso que Walsh (2009) mantém seu discurso envolvente ao ratificar e, simultaneamente, rememorar os ideais que derivam do legado freireano, os quais afirmam que uma educação intercultural só pode ter significado, impacto e valor se

---

<sup>56</sup> No original: Desde los años 90, la interculturalidad<sup>1</sup> se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado.

<sup>57</sup> Mercadoria.

for concebida criticamente, como um ato político-pedagógico que busca intervir na reconstrução da sociedade. Dessa maneira, essa intervenção deve ser direcionada à reconstrução das estruturas que racializam, inferiorizam e desumanizam as populações, como argumenta a autora.

Considerando as informações já apresentadas por Walsh (2009), é ainda importante destacar as particularidades que emergiram e ainda emergem na América Latina, já que essa região foi o berço da disseminação das diferenças e da diversidade. É pertinente ressaltar que, a partir da década de 90, a atenção à diversidade étnico-cultural recebeu uma nova dimensão na região (WALSH, 2009). A autora enfatiza que essa atenção é baseada no reconhecimento legal e na necessidade crescente de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, a fim de enfrentar a discriminação, o racismo e a exclusão social.

Expliquemos melhor, a interculturalidade é apreendida por Walsh (2009) no *sentido contemporâneo* e em *situações específicas* sob três perspectivas diferentes; a **relacional**; a **funcional** e a **interculturalidade crítica** (WALSH, 2009). Essas perspectivas estão geralmente relacionadas a períodos históricos, contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros. Em termos gerais, a visão relacional refere-se à interação e troca de informações entre culturas diferentes, que engloba tanto “pessoas quanto práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais distintas. É possível que esses contatos ocorram em situações de igualdade ou desigualdade”<sup>58</sup> (WALSH, 2009, p. 2, tradução nossa).

Em outras palavras, a interação cultural pode se dar em uma ampla variedade de formas e objetivos, desde a troca de ideias até a adoção de práticas culturais de outras culturas, passando pela adaptação de valores e tradições. É comum que o processo de interação cultural possa envolver desafios e conflitos, mas também é uma oportunidade para a diversificação e enriquecimento cultural.

Seguindo essa linha de pensamento, é importante destacar que as interações culturais devem ser conduzidas com respeito e tolerância mútuos, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, para prevenir a ocorrência de preconceito e discriminação. Em suma, a interação cultural é um tema de grande importância para

---

<sup>58</sup> No original: personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

a compreensão e o respeito à diversidade cultural, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir das abordagens do filósofo peruano Fidel Tubino (2005), Walsh (2009) argumenta que a segunda perspectiva de interculturalidade pode ser considerada como "**funcional**". (WALSH, 2009, p. 2). Sob essa ótica, a valorização da diversidade e da diferença cultural tem por objetivo a inclusão desses elementos na estrutura social já estabelecida. A interculturalidade, dessa maneira, busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, agindo de forma "funcional" (WALSH, 2009, p. 2) em relação ao sistema vigente.

Finalmente, a terceira perspectiva, a **interculturalidade crítica**, implica um olhar mais profundo e crítico sobre a diversidade cultural e suas implicações nas relações sociais, buscando romper com o viés diferente e superficial que muitas vezes acompanha as práticas e os discursos interculturais. Dessa maneira, como bem defende Walsh (2009):

[...] com essa perspectiva, partimos não do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Ou seja, um reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura colonial e matriz de poder racializado e hierárquico, com brancos e "embranquecidos" no topo e indígenas e afrodescendentes nos degraus mais baixos. A partir desta posição, a interculturalidade é entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das pessoas -e como uma demanda da subalternidade-, em contraste com a funcional, que é exercido de cima. Sustenta e exige a transformação de estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de diferentes condições de ser, estar, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver<sup>59</sup> (WALSH, 2009, p. 2-3-4).

Constitui-se então, a partir desse terceiro conceito de **interculturalidade crítica**, (WALSH, 2009) a premissa de que esta é uma perspectiva teórica e prática que busca questionar as relações de poder e hierarquia presentes nos processos de

---

<sup>59</sup> No original: con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

interação e troca cultural. Essa terceira perspectiva reconhece que as diferenças culturais não são neutras, mas são atravessadas por desigualdades sociais, políticas e econômicas que geram relações de dominação e subordinação entre diferentes grupos culturais. Assim, a interculturalidade crítica busca promover a igualdade e a justiça entre as culturas, por meio do diálogo e do reconhecimento mútuo das diferenças, mas também da luta contra as desigualdades estruturais e da busca por transformações sociais mais amplas.

No que tange à educação linguística, verifica-se uma conjuntura que se delinea pela interculturalidade, a qual ampara-se à terceira abordagem explicada por Walsh (2009). Todavia, é importante ressaltar que tal cenário é permeado por desafios e tensões, uma vez que o diálogo intercultural pode gerar conflitos e resistências, como mencionado anteriormente, especialmente quando se trata de línguas cujo uso pode estar associado a questões de poder e dominação. Assim, é necessário um olhar crítico e reflexivo (FREIRE, 2013) sobre o tema, em que os sujeitos são capazes de questionar e transformar a realidade em que vivem, a fim de que se possa promover uma educação linguística crítica que leve em consideração as diversas nuances diversas.

Sendo assim, faz-se pertinente a menção ao que Duarte, Santos e Lima (2011) respaldando-se nos trabalhos de Hadley (2000) de que assumir uma postura da perspectiva intercultural “não é uma tarefa fácil, pois grande parte da responsabilidade é atribuída ao docente, sem, no entanto, ser-lhe oferecido subsídios teóricos e práticos para a execução do seu trabalho” (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2011, p. 303). Nesse sentido, depreende-se que a concepção dos autores sobre a proposta de uma educação no prisma intercultural implica, de fato, a meu ver, na carência de uma formação continuada dos profissionais de línguas/linguagem.

É importante trazer à baila a premissa de que “por falta de preparo e suporte pedagógico os professores dão visibilidade aos fatores externos. Aqueles que advêm do “centro”, ou seja, privilegiam e adotam a cultura inglesa e/ou Norte-Americana” (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2011, p. 304). Frente a esse cenário opressor, que supervaloriza certas culturas em detrimento de outras, principalmente daquelas que partem de territórios periféricos e/ou historicamente oprimidos, a

exemplo das minorias étnicas (índios, negros, imigrantes, mulheres, idosos, moradores de favelas, pessoas com deficiência), dentre outros.

Com base nesse entendimento, *a priori*, consigo vislumbrar impactos negativos às comunidades marginalizadas, principalmente por já virem sofrendo com os efeitos da matriz colonial de poder, que opera desde a modernidade. Diversas práticas podem acarretar impactos negativos para as comunidades marginalizadas, entre elas, destacam-se a discriminação racial, de gênero e de orientação sexual, bem como a falta de acesso a serviços básicos de saúde, educação e saneamento.

Ademais, a violência policial, as desigualdades econômicas e sociais, entre outras práticas, contribuem para a exclusão, marginalização, pobreza, baixa autoestima e violência enfrentadas por essas comunidades.

É imperativo combater essas práticas e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, a fim de assegurar um ambiente mais justo e igualitário para a sociedade como um todo.

Ecoando Pennycook (2001), Siqueira (2015) se propõe a apresentar de maneira concisa a necessidade de que a No que tange à educação linguística do Inglês como Língua Franca (ILF) esteja em consonância com a realidade existente e, sobretudo, amalgamada a uma pedagogia intercultural crítica de ILF. Entendo que, tal proposição se fundamenta na ideia de que o ensino de línguas/linguagem não pode ser considerado neutro, visto que as línguas/linguagem estão imersas em contextos socioculturais e políticos que podem ser fontes de opressão e exclusão.

Nesse sentido, a pedagogia intercultural crítica insurge como uma alternativa que busca promover a valorização e o respeito pelas diferentes culturas e identidades envolvidas no processo educativo, além de contribuir para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos. Contudo, cabe destacar que a implementação de tal pedagogia demanda atingir uma compreensão ampla e sensível da diversidade cultural, valorizando e respeitando as diferenças/diversidade, promovendo a interação colaborativa e mais equitativa entre diferentes culturas.

É essencial reconhecer a multiplicidade de perspectivas e experiências culturais dos estudantes, criando ambientes educacionais inclusivos que incentivem o diálogo intercultural, a troca de conhecimentos e a construção conjunta do saber. Essa abordagem pedagógica visa superar estereótipos, preconceitos e

desigualdades culturais, com o propósito de formar cidadãos conscientes e capacitados para atuar de maneira respeitosa e colaborativa em uma sociedade, aparentemente, multicultural.

Parafraseando Guilherme (2012-2015), Pennycook (2021) postula que essa corrente teórica da educação

precisa ser compreendida em termos de relações Norte/Sul e diferentes formas de conhecimento e formas de fazer educação, ou seja, não apenas diferentes orientações culturais, mas diferentes formas de pensar a língua, a cultura e a pedagogia<sup>60</sup> (GUILHERME, 2012-2015, *apud* PENNYCOOK, 2021, p. 146).

Seguindo essa linha de pensamento, Siqueira amparado em Pennycook (2001-2021), Kumaravadivelu (2006) e Rajagopalan (2004), destaca a importância de um diálogo mais estreito entre o ensino de língua inglesa (e de línguas em geral) e a pedagogia crítica. Sustenta o autor que, a explicação plausível para as fraturas existentes na educação linguística está tanto na falta de conhecimento sobre o campo da Linguística Aplicada Crítica por parte dos profissionais, quanto

a ausência de uma maior articulação profissional no tocante à formação e ao desenvolvimento contínuo de professores de língua estrangeira que, tradicionalmente, pouco participam de programas de formação e/ou qualificação ancorados em bases teóricas informadas e estruturadas a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva (SIQUEIRA, 2015, p.239-240).

Uma preocupação constante é que a implementação de tal pedagogia pode encontrar obstáculos em um cenário educacional que muitas vezes valoriza uma visão monocultural e eurocêntrica da língua inglesa.

Por outro lado, uma atitude intercultural é defendida por teóricos como Duarte, Santos e Lima (2011), Siqueira (2008, 011, 2021) e Alves (2015), como um atributo essencial no ensino de línguas. Nesse sentido, Duarte, Santos e Lima (2011) reconhecem que é importante favorecer e incentivar o ensino intercultural dos estudantes, sendo que essa atitude não se limita a apenas torná-los “falantes da nova língua, mas também sujeitos capazes de compreender e aceitar as diferenças

---

<sup>60</sup> No original: needs to be understood in terms of North-South relations and different forms of knowledge and ways of doing education, that is to say, not just different cultural orientations but different ways of thinking about language, culture and pedagogy.

e a complexidade identitária do outro, evitando os estereótipos provenientes de uma percepção de identidade unilateral” (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2011, p. 296).

Em outras palavras, a interculturalidade embora seja um desafio latente em uma sociedade globalizada, configura-se como uma necessidade para tentarmos interromper com as tendências homogeneizadoras que chegam de vertentes do Norte global, isto é, de grupos elitistas e mantenedores do poder. Convém destacar que no contexto educacional, essa proposta pedagógica, na concepção de Duarte, Santos e Lima (2011) opera no sentido de ajudar o estudante a respeitar as especificidades do outro, como suas crenças, valores, comportamentos que, por mais que sejam radicalmente distintas das suas, são intrínsecas nas relações humanas.

O respeito em si não basta, pois, buscar diálogos com as pessoas que pensam e agem diferentemente é um pressuposto do trabalho intercultural, que segue com aspectos críticos, dinâmicos e situados.

Esse trabalho está muito próximo ao que Freire (2013) vivenciou e nos ensinou em sua trajetória como educador, ou seja, a capacidade dos sujeitos de serem emancipados em conjunto e não individualmente, o que pressupõe considerações de princípios e ações rediscutidas constantemente em direção à cidadania educacional, mais participativa e justa. Alves (2015) argumenta que é indispensável o relacionamento intercultural no ensino de LI, pois desta forma, envolve o estudante de forma objetiva e natural, e isso acaba se tornando recíproco. Então vemos que é nessa perspectiva que é atribuída uma revisão de sentido relativo às práticas pedagógicas no que tange à formação de professores de línguas.

É no sentido de desenvolver o respeito e aceitação a outras culturas que Siqueira (2011) realça a importância de o professor trabalhar aspectos inerentes à cultura, ideologias diversas trazidas pelos estudantes, suas experiências e realidades peculiares. Cabe aqui salientar que esse fazer implica a promoção de condições e relações, fazendo com que eles se sintam envolvidos na língua(gem) e tenham cada vez mais interesse em aprendê-la. Outro parecer comum, é que eles precisam tomar consciência de que a língua(gem) não pertence só aos nativos, mas que também pode ser aprendida por todos, independentemente da realidade social de cada um.

Conseqüentemente, é fundamental que exista a vinculação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com temas sociais relevantes para os estudantes, respeitando os seus anseios e necessidades e ao mesmo tempo pondo em xeque suas visões frente aos interesses interculturais coletivos<sup>61</sup>.

No entanto, Siqueira (2008) chama atenção para o fato de que muito se comenta sobre formar estudantes que reconheçam as diferenças no mundo que os cercam, “mas quem forma o professor? Quem atesta a sua competência intercultural? [...] antes de chegarmos no aluno, há o compromisso de termos (ou formarmos) docentes interculturais competentes” (SIQUEIRA, 2008, p. 116). Nesse sentido, a atitude intercultural requer mais pesquisas em contextos de sala de aula de inglês, por exemplo.

A atitude intercultural abrange a capacidade de se interessar pela cultura e língua do outro, por mais leituras, por mais redes de contatos com diferentes pessoas. Como consequência disso, emergem discussões, relações e proposição de estratégias para objetivos em comum, acenando para menores desigualdades sociais.

É sabido que há grande evasão nos cursos de língua inglesa e essa orientação intercultural pode fazer os estudantes de inglês se manterem engajados nos processos formativos que implica uma educação mais condizente com as propostas dos intelectuais que corroboram uma educação que realmente faça sentido.

Já que em diversos contextos a língua inglesa é tida como uma língua imprescindível, e diante do atual cenário, o aprendiz tem a oportunidade de se desenvolver socialmente e conquistar igualdade de oportunidades de acesso em vários espaços que transita (SIQUEIRA, 2021).

Considerando que a educação linguística é um processo inacabado, conflituoso, que se desenvolve a partir das próprias práticas dos sujeitos, devemos considerar que os professores e estudantes constroem significados na medida em que interagem entre si. Esse dialogismo aproxima-se do conceito de linguagem bakhtiniano, anteriormente exposto, e pode/deve ser constante para uma educação linguística crítica de natureza intercultural.

---

<sup>61</sup> O capítulo III apresenta uma descrição mais detalhada do assunto.

Entendemos que esses pressupostos e conceitos postulados pelos autores não apagam a ideia de ensino tradicional de natureza eurocêntrica, mas contribuem sobremaneira para valorizar as peculiaridades que fazem parte do cotidiano dos sujeitos em suas comunidades, e estas enriquecem os programas e as coautorias críticas, criativas e interculturais de sentido em sala de aula.

No capítulo a seguir, delinheiro e reflito criticamente acerca de algumas atividades concernentes à educação linguística de LI, que foram desenvolvidas durante o transcurso e início de meu processo de transformação como professor na EB.

### Capítulo III

#### **3 Reforçando as teorias críticas, decoloniais e a (auto)crítica reflexiva na Formação de professores de LI (e para além)**

Neste capítulo, discuto/reflito sobre atividades elaboradas por mim, no decorrer de minhas leituras durante o mestrado, as quais foram inspiradas nas teorias críticas decoloniais com o objetivo de contribuir para uma educação mais crítica, criativa e ética (TAKAKI, 2019, 2021).

Ademais, compartilho como se deu o início da minha transformação enquanto professor de LI, no ensino médio, na rede pública, lá na Bahia, onde atuei por quase três anos.

Desse modo, apresento e analiso atividades elaboradas na condição de pesquisador, as quais enfatizam as teorias abordadas nesta pesquisa. Além disso, problematizo minhas próprias práticas em sala de aula, levando em consideração o contexto em que estava/estou imerso.

Por fim, justifico as razões pelas quais foram tomadas determinadas escolhas ao longo do percurso, tanto no que diz respeito à metodologia aplicada na investigação, quanto ao contexto das atividades trazidas à baila que implica uma renegociação de sentidos (TAKAKI, 2020) por parte dos envolvidos em toda a educação linguística.

Nessa conjuntura, as discussões apresentadas giram em torno do meu fazer pedagógico, uma vez que fui um dos professores responsáveis por ministrar aulas de Língua Inglesa (e outras) nas turmas de 1º, 2º e 3º anos em um Colégio Estadual, instituição pública de ensino que recebe apenas estudantes das séries finais do Ensino Básico. Antes de apresentar brevemente minha passagem pelo referido colégio na Bahia, convém salientar que passei por um processo seletivo incomum, no qual um dos critérios estabelecidos foi a realização de uma prova didática, em julho de 2019.

É importante destacar que o processo seletivo foi insólito, pois a professora regente (de LI) precisou se ausentar para cursar o mestrado. Essa situação abriu uma oportunidade para que o sistema realizasse um processo seletivo interno, sem edital específico, mas que permitiu a participação de todos os interessados que tivessem acesso à informação.

Meus concorrentes já possuíam experiência com a instituição, o que para mim representou um desafio inovador, pois não conhecia ninguém na cidade e não possuía familiares ou conhecidos no local. A vaga em questão havia sido deixada pela professora efetiva que, mediante decisão judicial, teve seu afastamento autorizado por dois anos para cursar um mestrado, como já mencionado.

Lembrei-me que havia um total de quatro candidatos, incluindo eu, e tivemos apenas dois dias para elaborar um plano de aula e ministrá-lo em cinquenta minutos em uma turma "real". Eu não estava ansioso em relação ao conteúdo em si, mas sim devido à inexperiência de estar à frente de duas professoras e uma turma com 48 estudantes, sabendo que teria que fazer algo diferente e contextualizado. Um fator que sempre soube e aprendi durante o estágio em docência foi o engajamento da turma na educação linguística para que este fosse realmente significativo. Estava confiante e tinha certeza de que conseguiria a vaga, apesar de não ter experiência em lidar com um processo seletivo dessa natureza.

Faço questão de salientar que todas as seleções no estado da Bahia são compostas por provas objetivas. Isso difere das provas destinadas à seleção de servidores efetivos, que, além das provas objetivas, contam com três dissertações. Vale ressaltar que a prova didática não é exigida pela banca. No entanto, depreendo, que, no meu caso, houve prova didática, possivelmente porque a professora não conhecia o meu trabalho, uma vez que as demais candidatas eram da instituição. Elas já estavam familiarizadas com aquele ambiente, enquanto eu era o único "diferente" ali.

Volto-me, portanto, à questão dos(as) estudantes. Eles(as) eram participativos(as) e grande parte deles(as) sabiam dominar muito bem a língua<sup>62</sup>, já que muitos(as) frequentavam escolas particulares e haviam feito cursos de idiomas. Isso contribuiu significativamente para o desenvolvimento passo a passo da minha aula, seguindo cada minuto proposto pelo plano. Vale ressaltar que a prova didática foi avaliada pela vice-diretora (professora efetiva de LI da instituição), que estava

---

<sup>62</sup> É necessário salientar um aspecto relevante em relação ao nível da turma selecionada pelas professoras para a aula didática ministrada pelos candidatos. Foi constatado que mais de 60% dos alunos daquela turma específica eram provenientes de escolas particulares, o que pode ter influenciado as professoras a buscar maior engajamento e participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, já que muitos deles(as) fizeram cursos de idiomas. Entretanto, essa hipótese pode ser questionada ao longo deste trabalho.

afastada por ter assumido o cargo na gestão, e pela professora da disciplina (também de LI), que se afastou para cursar o mestrado.

Ainda no que concerne ao conhecimento de língua, entendo que é um conceito complexo e multifacetado que perpassa a mera habilidade de comunicação. Tradicionalmente, a ideia de dominar uma língua está associada à capacidade de falar, ler, escrever e compreender seus elementos gramaticais e vocabulário. No entanto, essa definição pode ser problemática, uma vez que não leva em consideração as nuances culturais, sociais e contextuais permeadas por relações de poder envolvidas na linguagem, conforme já aqui pontuados.

O conteúdo a ser ministrado foi "*Direct and Indirect Speech*<sup>63</sup>". Para isso, utilizei um texto curto que tratava sobre um dos maiores edifícios do mundo: o Burj Khalifa, em Dubai. Embora a aula tenha ocorrido de maneira dialógica, com a participação dos estudantes, como proposto no plano, não abordamos assuntos que implicavam problematizações capazes de exercitar os letramentos críticos e a decolonialidade.

Nesse percurso, no dia seguinte, recebi um telefonema do colégio me parabenizando e confirmando minha aprovação. Fiquei muito contente, não apenas pelo trabalho em si, mas também por ter conseguido superar minhas próprias expectativas, limitações, anseios e necessidades. A partir daquele momento, dediquei-me ao máximo em cada aula ministrada, pesquisando e planejando tudo da melhor maneira possível para trabalhar a LI com meus estudantes, de forma que eles(as) se sentissem mais engajados em todos os aspectos pertinentes aos países centrais.

Ao longo dos meses, sem saber ao certo, continuava reproduzindo ideologias hegemônicas em minhas aulas. Os próprios estudantes manifestavam interesse em aprender os sotaques britânico e/ou americano, e eu atendia a essas demandas em minha prática pedagógica, inclusive reservando cerca de 10 minutos para ensinar-lhes fonética da LI, dando prioridade ao sotaque estadunidense. Para tanto,

---

<sup>63</sup> O Direct e Indirect Speech, também conhecidos como Discurso Direto e Indireto, são duas formas distintas de reproduzir o que alguém disse ou pensou. O Discurso Direto é utilizado para transcrever exatamente as palavras que foram ditas ou escritas por alguém, geralmente indicando com aspas (") ou travessões (–) que se trata de uma fala ou citação. Já o Discurso Indireto é empregado quando se deseja reproduzir o que alguém disse ou pensou de forma resumida ou com algumas modificações, sem utilizar aspas ou travessões.

costumava utilizar um site bastante intuitivo/interativo intitulado: *Voice of America (VOA)*<sup>64</sup>, que trata de temas contemporâneos e oferece atividades adaptáveis ao contexto dos estudantes, desde o nível básico ao avançado<sup>65</sup>. Nesse contexto, faz-se pertinente o que expõe Kawachi (2015):

Isso significa que viabilizar práticas de linguagem que promovam a interação dos alunos como sujeitos ativos também se justifica por seus próprios perfis atualmente: em geral, esses alunos interagem diariamente em redes sociais e em vários outros ambientes virtuais nos quais apenas a decodificação de textos não é suficiente. Nesses contextos, o jovem é motivado a produzir ao invés de reproduzir, e esse novo papel é contrário a currículos tradicionais (KAWACHI, 2015, p. 67).

Dessa forma, acredito que a abordagem pedagógica apresentada no trecho anterior, que valoriza a produção de conhecimentos pelos estudantes, seja realmente mais relevante. No entanto, admito que, por não conhecer essa abordagem, eu era compelido a seguir estritamente o conteúdo programático proposto pelo sistema educacional de ensino, sem buscar estabelecer conexões entre as informações e o contexto social e político dos alunos, especificamente do estado e/ou cidade em que residiam, para que pudessem gozar de um ensino mais satisfatório. Com isso, quero ressaltar que os estudantes demonstravam domínio da língua, conforme mencionado anteriormente. Como resultado, os estudantes acabavam/acabam memorizando as informações sem compreender seus sentidos e implicações em suas vidas, o que comprometeu tanto a formação cidadã individual quanto coletiva.

Nesse contexto específico, endosso o dizer de Takaki e Santana (2014, p. 53) quando as autoras salientam que:

Pesquisas recentes indicam que a prática convencional de leitura, escrita e multimodalidades merece um trabalho que articule o encontro de diferentes ontologias e epistemologias na base da renegociação crítica de sentidos, apontando para processos criativos e éticos configurando horizontalidades nas relações e não somente verticalizações como costuma ocorrer.

---

<sup>64</sup> Um serviço de radiodifusão internacional oficial financiado pelo governo dos Estados Unidos e autorizado a operar somente fora do território americano.

<sup>65</sup> <https://learningenglish.voanews.com/>.

Essa reflexão é relevante porque aponta para a necessidade de repensar a forma como a educação é conduzida, de modo a promover uma abordagem mais crítica e reflexiva (FREIRE, 2013), que permita a renegociação de sentidos, como postula as autoras. É com base nesse entendimento, que hoje percebo que embora possuísse uma variedade de recursos que poderiam ser utilizados para criar aulas de LI (e outras) mais contextualizadas, não sabia como usá-los.

Dessa forma, fiquei limitado a elaborar perguntas que exercitavam apenas as habilidades linguísticas dos(as) estudantes, tais como o *speaking, listening, writing e reading*, o que não caracteriza uma aula problematizadora que fuja dos padrões tradicionalistas. Na visão de Takaki e Santana (2014):

No que tange às habilidades de escrita e fala, estas deverão ser sofisticadas, no sentido de que rapidez, clareza e adaptações aos diversos contextos serão requisitos fundamentais. Escrever, ouvir, falar e negociar sentidos por meio de novas tecnologias somente aumentará (se já não está aumentado) a nossa responsabilidade. Isso significa dizer que lidar com tais habilidades convencionais poderá não ser suficiente (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 57).

Por exemplo, o site VOA disponibiliza notícias atualizadas em inglês sobre diversos temas, além de vídeos com legendas, podcasts e jogos interativos, que podem ser utilizados para criar aulas que discutam assuntos atuais. É possível utilizar essas notícias para incentivar debates e discussões críticas sobre os temas, além de trabalhar o vocabulário e a gramática em contextos reais e contemporâneos aos quais os estudantes estão imersos, um verdadeiro exercício de letramento crítico.

Considerando tais particularidades, os discursos de Lankshear e Knobel (2005) nos ensinam que, como professores, não podemos desconsiderar as demais questões que envolvem uma formação significativa, pois, segundo a perspectiva dos letramentos críticos, é imprescindível o envolvimento em atividades críticas que abarquem a relação de poder. Além disso, não se pode imaginar que o simples uso das tecnologias resolverá todas as problemáticas que envolvem a educação linguística.

É preciso pensar em estratégias que considerem o contexto social e político dos alunos, a fim de promover uma formação cidadã individual e coletiva, como já relatado anteriormente. Destarte, como bem pontuam Lankshear e Knobel (2005, p. 16), “não podemos simplesmente formar trabalhadores dóceis e conformados. É

preciso que os estudantes desenvolvam a capacidade de se expressar, negociar e se engajar de forma crítica com as condições de suas vidas profissionais”<sup>66</sup>.

Concordando com os autores mencionados, adoto essa perspectiva para reforçar que recebemos em nossas salas de aula (e para além) um público com suas diferenças/diversidades. Esse fato nos incita como professores formadores a priorizar um ensino mais equitativo (IMAOKA; TAKAKI, 2021), que valorize as pluralidades e promova a igualdade de oportunidades que conferem aos indivíduos. Desta forma, retomo o que foi mencionado anteriormente, de que não tive a oportunidade de me familiarizar com as teorias que são discutidas nesta dissertação. Ao contrário, durante minha graduação, acabei ficando alheio a essas premissas, sendo incapaz de desenvolver capacidades, habilidades e talentos latentes.

Por isso, é de suma importância investir na formação de professores. É possível perceber que, daqui a 5 ou 10 anos, outros autores poderão estar em evidência. Para estar atualizado, é necessário ler, estudar e compreender que a formação é um processo contínuo. Apenas 4 anos de estudos não são suficientes para acompanhar as mudanças.

Nesse sentido, convencem-me os dizeres de Imaoka e Takaki (2021, p. 177), os quais afirmam que “tais práticas pedagógicas tendem a promover transformações constantes e a despertar potencialidades diversas dos indivíduos em suas coletividades”.

Mais tarde, já estando familiarizado com a comunidade escolar e com meus planejamentos alinhados às práticas tradicionais, recebi, no início do ano de 2020, uma notícia alarmante: a disseminação de um vírus letal, que havia devastado vários países do globo terrestre. A pandemia de Covid-19 e seus desdobramentos provocaram uma transformação radical na vida das pessoas, alterando a forma como pensamos, somos, agimos e nos relacionamos com o mundo. Evidentemente, é impossível mensurar o impacto negativo da pandemia devido às dificuldades e perdas irreparáveis que muitas famílias enfrentaram. Estes tempos de caos e incertezas foram difíceis para todos nós.

No entanto, é possível extrair lições importantes dos impasses gerados por esse evento, que ficará como um marco histórico em nossas vidas. A pandemia

---

<sup>66</sup> No original: Our job is not to produce docile, compliant workers. Students need to develop the skills to speak up, to negotiate and to be able to engage critically with the conditions of their working lives.

trouxe mudanças e quebras de paradigmas<sup>67</sup> em vários campos do saber, especialmente na educação linguística de LI (e outras).

Com isso, sigo advogando que, na contemporaneidade, o ensino de LE configura-se como um importante desafio para a educação, visto que ele precisa acompanhar as transformações do mundo, das tecnologias, das culturas e das relações sociais. Nesse sentido, privilegia-se a perspectiva decolonial e as teorias críticas, pois elas vêm se mostrando como uma alternativa para repensar e promover uma educação mais crítica, emancipatória e que valorize as diferenças culturais e linguísticas.

### **3.1 Teorias críticas em educação linguística: desafios e perspectivas**

As teorias críticas em educação linguística em LI (e para além) são uma área em constante evolução e têm sido objeto de discussões e debates intensos nos últimos anos. Essas teorias enfatizam a importância da análise crítica do papel da língua/linguagem na sociedade e nos processos de poder, e propõem abordagens pedagógicas que buscam promover a consciência crítica e a ação transformadora por meio da língua/linguagem.

Ao propor uma abordagem dinâmica para a educação linguística crítica na contemporaneidade, Duboc (2018, p. 15) ecoa os ideais de Pennycook (2001), pontuando:

[...] três entendimentos de crítica, a saber: a posição liberal-humanista, pautada no exercício racional de discernimento de fatos; a posição emancipatória modernista, a qual, em certa medida, associa com a pedagogia crítica freireana; e, finalmente, a noção de crítica como posição problematizadora pós-moderna. Se de um lado, é relativamente fácil contrastar a primeira acepção das outras duas, de outro, parece-me que certas significações circulantes no campo quanto ao entendimento de “crítica” caracterizam-se como difusas ou flutuantes entre os preceitos de uma e de outra, indicando uma saturação.

---

<sup>67</sup> (1) O agenciamento dos estudantes e professores em um cenário desafiador possibilitou a incorporação de diferentes culturas e realidades nas aulas. (2) Durante o período pandêmico, tive o prazer de conhecer amigos estrangeiros, (representados por nicknames) por meio de recursos tecnológicos, como Mr. Vega (americano), Zito (colombiano) e Alcaniz (espanhol), que coparticiparam das aulas de LI. Os três são fluentes em três a cinco línguas. (3) Esse contexto permitiu trabalhar sob a ótica da interculturalidade e o uso de recursos multimodais em prol da construção de significados autênticos, dentre outros aspectos. Embora tenha tido uma oportunidade ímpar, reconheço que poderia ter explorado cada aula trabalhada de forma mais aprofundada, tanto individualmente quanto coletivamente, se conhecesse as teorias críticas e decoloniais.

A reflexão crítica sobre as diferentes abordagens de crítica é essencial para evitar a banalização do termo e garantir uma análise fundamentada e rigorosa, como aponta a autora. É necessário considerar as perspectivas complementares de cada uma delas, como a posição liberal-humanista, a posição emancipatória modernista e a noção de crítica como posição problematizadora pós-moderna, e refletir sobre sua complexidade para garantir uma análise mais clara e precisa.

É nesse sentido que a implementação das teorias críticas e decoloniais na prática pedagógica pode ser desafiadora. Isso porque elas exigem que os educadores desenvolvam uma compreensão profunda das relações entre língua/linguagem, poder e desigualdade social, bem como habilidades para lidar com as complexidades e nuances das questões linguísticas na sala de aula (não somente). Além disso, há a necessidade de se considerar as diferentes necessidades e perspectivas dos alunos em relação à linguagem e às questões sociais que ela envolve. Diante desses desafios, é preciso explorar as perspectivas e caminhos que podem ser tomados para aplicar as teorias críticas de forma efetiva na educação linguística em LI (e para além).

É necessário pontuar que, conforme elucida Mattos (2018, p. 30):

A educação linguística crítica, a meu ver, é uma nova tendência no ensino de línguas que inclui o letramento crítico como possibilidade. Essa nova tendência teve sua origem em 2006, com a publicação das OCEM, que se tornou um marco para a introdução das perspectivas críticas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino de inglês, embora seja também possível apontar várias pesquisas já com características críticas anteriores às OCEM no cenário brasileiro.

De acordo com a autora, a educação linguística crítica assume uma posição fundamental no ensino, por permitir aos estudantes desenvolver habilidades críticas e reflexivas em relação à língua, capacitando-os a compreender e questionar o poder da linguagem em diferentes situações. Nesse sentido, essa abordagem educacional tem como objetivo conscientizar os alunos sobre questões sociais, culturais e políticas que influenciam a comunicação em diversos contextos linguísticos.

Observa-se, nesse sentido, que os trabalhos dos intelectuais da área evidenciam um desenvolvimento mais acentuado da crítica no âmbito da Linguística. Entretanto, é importante salientar que os princípios e conceitos que sustentam a educação linguística crítica são passíveis de aplicação em qualquer língua, independentemente do contexto cultural e social. Destarte, a formação em educação linguística crítica pode contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão ampla e aprofundada das línguas/linguagens e das culturas por elas representadas. É fundamental, portanto, que se promova uma reflexão crítica acerca do papel da linguagem e do seu impacto no mundo, visando a uma transformação social mais justa e igualitária.

A fim de reforçar a ideia em questão, faz-se imprescindível recorrer às reflexões de Kawachi (2015), pois nos aponta que o conceito de crítica no âmbito educacional não trata de uma temática recente ou contemporânea. Sendo assim, é necessário observar que a crítica no contexto educacional é uma prática que remonta a séculos passados, demonstrando, dessa forma, que a importância da crítica para a educação linguística (e para além) transcende as barreiras do tempo.

Nesse sentido, percebe-se que a crítica tem um papel fundamental no processo de construção de uma educação mais crítica, reflexiva (FREIRE, 2013) e transformadora, ao permitir a análise, a avaliação e a desconstrução de práticas educacionais e de pensamentos que reproduzem desigualdades, opressões e preconceitos. A crítica, portanto, é uma ferramenta indispensável para a formação de indivíduos conscientes e críticos, capazes de questionar e transformar a realidade à sua volta.

Na mesma direção, Windle (2018) entende:

[...] educação linguística crítica como uma visão alternativa do ensino de línguas, que envolve a consciência das dimensões sociais e ideológicas da linguagem. [...] Uma educação linguística crítica busca romper com as ideologias veiculadas pelos cursos comerciais e já enraizadas pelas relações internacionais do neoimperialismo estadunidense. A face mais visível da luta contra essas ideologias tem sido as críticas à norma linguística do falante nativo. (WINDLE, 2018, p. 132).

Assim como o autor, defendo a imprescindibilidade da valorização da abordagem crítica no ensino de línguas, haja vista que esta busca desconstruir ideologias e preconceitos arraigados nas práticas linguísticas que, frequentemente,

refletem relações de poder e dominação entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Nessa perspectiva, é necessário estimular a reflexão acerca das dimensões sociais, políticas e culturais que estão imbricadas no uso da língua, a fim de superar o reducionismo técnico e mecânico que geralmente permeia as abordagens tradicionais. Por meio desse processo, é viável contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que se valorize a diversidade linguística e se fomente o diálogo intercultural.

A reflexão acerca desses discursos torna-se ainda mais pertinente quando consideramos as atividades de LI sob a ótica das teorias discutidas neste trabalho. Nesse sentido, serão apresentadas diferentes perspectivas sobre tais atividades, dando ênfase às epistemologias em estudo.

### **3.2 Possibilidades de atividades com ênfase nas teorias críticas decoloniais**

No que se refere especificamente à educação linguística em LI no ensino médio, é imprescindível que as atividades desenvolvidas não se limitem à mera reprodução de conteúdos gramaticais e de vocabulário. Nesse contexto, é relevante destacar que as teorias críticas e decoloniais incitam a subversão dos conceitos tradicionalistas, sustentados na reprodução das ideologias hegemônicas.

Essa proposta, que busca decolonizar mentes, almas e corpos, suscita a formação de sujeitos críticos e reflexivos (FREIRE, 2013), capazes de compreender as dinâmicas sociais, culturais e políticas do mundo globalizado.

Ainda, atinente às atividades, é relevante salientar que a instrução deve ser caracterizada pelos recursos didáticos multimodais, os quais utilizam diferentes modos de expressão, visando promover a ressignificação crítica de textos em língua estrangeira, a produção textual com foco na expressão da identidade e cultura. As informações são veiculadas por meio de vídeos, músicas, jogos, recursos interativos (dentre outros), que abordam temas pertinentes e atualizados. Ademais, a perspectiva intercultural deve ser valorizada, de modo que o ensino de LI possa fomentar a interação e o diálogo entre as culturas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e capaz de ampliar as perspectivas dos estudantes.

Entendo, portanto, que a visão em torno da consideração de aspectos imanentes às possibilidades de se trabalhar atividades de LI na ótica das teorias críticas decoloniais é, de certa forma, um assunto de destaque nesta seção. As “[...]”

problematizações em sala de aula não são garantias de resultados. No entanto, mudar as perguntas, mais do que buscar respostas prontas e fechadas, constitui-se parte do exercício da (auto)crítica reflexiva freireana” (TAKAKI, 2016, p. 438).

Com base no fragmento apresentado, é possível constatar que existem diversas maneiras de abordar a perspectiva das teorias críticas no contexto pedagógico. Nesse sentido, é inegável a necessidade de problematizar as intervenções pedagógicas propostas pelos(as) profissionais envolvidos(as) com vistas a ressignificá-las em prol de uma educação linguística em LI mais coerente nos mais variados contextos existentes em uma sociedade plural como a nossa.

Na esteira desse pensamento, usufruir das brechas (DUBOC, 2021) nas teorias críticas e interculturais atualizadas (NASCIMENTO, 2022) implica recuperar “a subjetividade que, de longa data, vem sendo rechaçada pelas ciências humanas” (FERRAZ, 2021, p. 115). A ideia dos autores acima merece ser destacada, pois, historicamente, muitas teorias e métodos científicos das ciências humanas negligenciaram a subjetividade e a diversidade cultural, privilegiando uma visão objetiva e universalista que ignora as experiências e perspectivas individuais, coletivas e culturais.

Nesse sentido, busco trazer possibilidades de se trabalhar o ensino de LI que corroborem as teorias críticas, guiando-me pela possibilidade de superar/ressignificar as adversidades que insurgem na escola/universidade (e fora delas). Focalizo, então, a premissa de que somos constantemente bombardeados por moldes tradicionais que nos são impostos pelo sistema, impedindo-nos muitas vezes de avançar/ressignificar com nossas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021). A esse respeito, é que me recai a responsabilidade no que concerne à tentativa de ressignificar minhas e “outras” práticas pedagógicas em prol de uma educação linguística de LI que realmente faça sentido.

Sendo assim, o desabafo implica em expor os desafios que emergem em uma sociedade marcada pelo capitalismo e pelo patriarcado. No entanto, ecoando Freire (1994) é possível vislumbrar que a educação tem a capacidade de contribuir para a mudança na relação de poder entre opressores e oprimidos, fazendo com que a força dos primeiros se torne fraqueza e a fraqueza dos segundos se transforme em força para a transformação da sociedade (FREIRE, 1994). O educador e filósofo

continua a defender que é essa esperança que move a luta da educação popular progressista por uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste ponto, é importante destacar que a transformação da sociedade não é algo simples e requer uma educação linguística e transformadora que possibilite a reflexão sobre a realidade e a ação individual e coletiva para transformá-la. A luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária é, portanto, uma luta constante e necessária. Nesse sentido, concordo com a premissa defendida por Monte Mór (2018, p. 267), segundo a qual:

[...] a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da língua/cultura/identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras. Nessa percepção, a língua padronizada reflete — mas, inevitavelmente, também refrata — uma visão de linguagem, cultura e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista-modernista de sociedade.

A partir da análise do trecho apresentado, podemos concluir que a adoção de uma educação linguística crítica é essencial para o desenvolvimento de uma perspectiva mais inclusiva e democrática em relação à língua/linguagem e cultura, incentivando o diálogo e o reconhecimento da diversidade. É necessário compreender que a língua padronizada, muitas vezes considerada como o modelo a ser seguido, é apenas uma das várias formas de expressão linguística e que outras variações também merecem ser reconhecidas e respeitadas.

Além das ideias expostas anteriormente, entendo que a educação linguística crítica possui um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos linguísticos que ainda são comuns na sociedade. Ao compreendermos que a língua é um elemento intrinsecamente ligado à cultura e identidade, torna-se possível refletir sobre a diversidade linguística e cultural existente, compreendendo que não existe uma única forma correta de falar ou escrever, mas sim diversas formas de expressão que devem ser igualmente valorizadas. Nesse sentido, é fundamental que a educação linguística crítica esteja presente em todos os níveis de ensino, possibilitando o diálogo e o respeito às diferenças linguísticas e culturais. Então, existem diversas possibilidades de se trabalhar sob a perspectiva das teorias críticas, para causar rupturas em sistemas tradicionalistas opressores.

Deve-se considerar as intervenções pedagógicas agenciadas pelos(as) profissionais, as quais, sem sombra de dúvida, precisam ser problematizadas. A exemplo de atividades, incluem ressignificar a natureza das perguntas, como salienta Takaki (2016). Ao fazer isso, abre-se um leque de possibilidades, como formar sujeitos mais críticos e reflexivos, capazes de compreender e analisar as estruturas sociais e culturais que permeiam a sua realidade e o mundo globalizado.

A utilização de textos, documentários e palestras (podcasts, vídeos, filmes, propaganda etc.) de autores não-brancos e afrodescendentes, não-ocidentais, que frequentemente sofrem com o preconceito e o racismo, tem sido proposta como uma estratégia pedagógica para atender àqueles que são marginalizados na sociedade verticalizada e profundamente desigual, moldada pela intersecção do capitalismo, colonialismo e patriarcado (SOUSA SANTOS; 2018). Ao abordar tais temáticas de forma a conceder visibilidade a conhecimentos que estão além do cânone, é possível contribuir de maneira significativa para a formação de professores de LI (e além), ampliando o escopo de ensino da língua para além de sua estrutura formal.

Isso se torna especialmente relevante quando se considera a necessidade de fornecer acesso não apenas a uma educação de qualidade para aqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados. Seguem exemplos de indivíduos de baixa renda, sem-teto, os povos indígenas, imigrantes, migrantes, mulheres e pessoas com deficiência, mas também, trazer visibilidade a esse público.

Tomamos como o primeiro exemplo, a palestra proferida pelo deficiente auditivo/surdo<sup>68</sup>, Rimar Ramalho Segala<sup>69</sup>, da qual seria/é possível suscitar uma série de questionamentos. O discurso de Segala pode nos levar a questionar a forma como as pessoas surdas são retratadas na mídia e na cultura popular, muitas vezes estereotipadas e marginalizadas. Podemos também refletir sobre a importância de valorizar a cultura e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como uma forma de empoderamento e identidade para a comunidade surda.

---

<sup>68</sup> Relevante mencionar esses dois termos porque o primeiro é de viés clínico, utilizado pelos médicos. Mas na comunidade surda, eles/elas preferem ser chamados de surdos/as.

<sup>69</sup> Graduado em Letras e Matemática, Mestre em Tradução e Doutor em Linguística, o ator clown Rimar Segala, é a terceira geração de surdos na família e nos leva a refletir, quando conta que existem vários surdos com tantas capacitações quanto ouvintes, impedidos de realizar suas atividades pois a legislação não os permite (TEDX TALKS, 2020).

É importante destacar que, embora a atividade não tenha sido executada, ela representa uma ideia atrativa para o “exercício da (auto)crítica reflexiva freireana” (TAKAKI, 2016, p. 438). Ao mesmo tempo, ressalto que vale para outras línguas/linguagens, podendo ser adaptadas ao contexto em que estão inseridos/as. Além disso, os questionamentos foram elaborados em LI, mas as respostas esperadas ficam a critério do professor/pesquisador. Sendo assim, rememorando os estudos de Takaki (2016) no início da seção, elenco possíveis questionamentos imanentes à palestra de Segala.

1. How are the meanings assigned to a certain figure or events in a text?
2. How does it attempt to get readers to accept its constructs?
3. What is the underlying purpose of his lecture?
4. Whose interests are served by the dissemination of this lecture? Whose interests are not served?
5. What view of the world is put forth by Segala’s ideas in this lecture? What views are not?
6. What are other possible constructions of the world?
7. What is the importance of including deaf individuals in society and various contexts such as in the workforce, education, and culture?
8. How can we question and demand that public and private spaces address the lack of accessibility for people with hearing disabilities, and how can we exert pressure to adapt social structures to better meet the needs of these individuals in a more effective and fair manner?
9. How deaf people are portrayed in the media and popular culture, often stereotyped and marginalized?
10. In your point of view, what is the importance of valuing the culture and sign language as a means of empowerment and identity for the deaf community?<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> 1. Como os significados são atribuídos a uma determinada figura ou eventos em um texto? 2. Como ele tenta fazer com que os leitores aceitem suas construções? 3. Qual é o propósito subjacente de sua palestra? 4. Quais interesses são atendidos pela disseminação desta palestra? Quais interesses não são atendidos? 5. Que visão de mundo é apresentada pelas ideias de Segala nesta palestra? Quais visões não são apresentadas? 6. Quais são outras possíveis construções do mundo? 7. Qual é a importância de incluir indivíduos surdos na sociedade e em vários contextos, como no trabalho, educação e cultura? 8. Como podemos questionar e exigir que espaços públicos e privados abordem a falta de acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva, e como podemos exercer

Em meio a esses discursos, destaco a importância de considerar o contexto da sala de aula, especialmente em um mundo globalizado e complexo, no qual lidamos com turmas heterogêneas. Nesse cenário, é fundamental respeitar as particularidades de cada estudante, caso eles/elas se sintam restritos em relação às respostas na língua-alvo.

É oportuno sublinhar que parte das perguntas acima foram adaptadas do texto de Cervetti, Pardales e Damico (2001). Vale a pertinente reflexão de Imaoka e Takaki (2021) de que esses tipos de “questionamentos e atividades propiciam aos(as) estudantes a construção de sentidos e a reflexão crítica a respeito de temas de relevância social, bem como estimulam o senso de cidadania crítica, criativa e ética” (IMAOKA, TAKAKI, 2021, p. 176).

Em relação a isso, cabe um adendo; minhas reflexões extraídas da primeira atividade, é que ao invés de limitar-se à leitura de obras consagradas da literatura, sobretudo daquelas advindas de países do “centro”, incentiva-se a exploração de autores de outras partes do mundo, especialmente aqui, da América Latina, aqueles(as) que são marginalizados(as) ou invisibilizados(as) pelas tendências dominantes. Ademais, é importante mencionar que os estudos críticos e decoloniais não têm a intenção de excluir os cânones já consagrados, mas sim de considerar como estes são ressignificados localmente e criticamente.

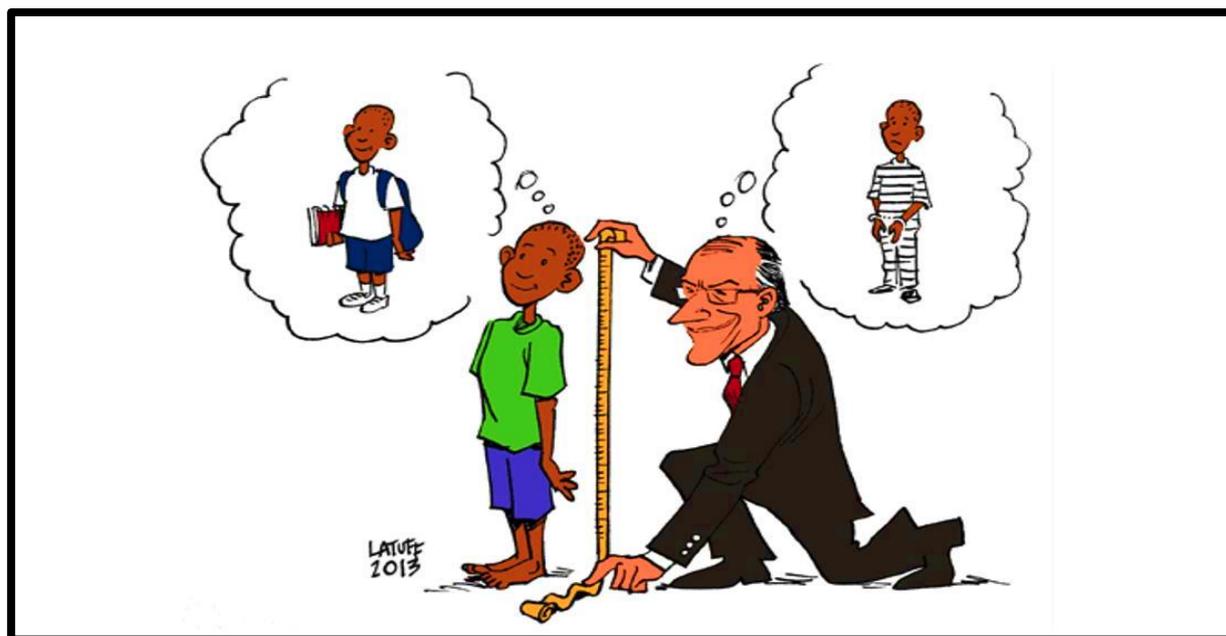
Por meio da análise das temáticas apresentadas nessa seção é possível adquirir uma perspectiva mais ampla sobre questões sociais e culturais, contribuindo para uma compreensão crítica e reflexiva dos textos multimodais<sup>71</sup> (KRESS, 2012) trabalhados. Uma alternativa adicional para abordar as questões de decolonialidade consiste na análise da charge elaborada pelo cartunista e ativista político Carlos Latufe, a qual será problematizada a seguir.

---

pressão para adaptar as estruturas sociais para atender melhor às necessidades desses indivíduos de maneira mais eficaz e justa? 9. Como as pessoas surdas são retratadas na mídia e na cultura popular, frequentemente estereotipadas e marginalizadas? 10. Na sua opinião, qual é a importância de valorizar a cultura e a língua de sinais como meio de empoderamento e identidade para a comunidade surda<sup>70</sup>?

<sup>71</sup> O uso de múltiplos modos semióticos, como a linguagem escrita, imagens, som, gestos e movimentos, tem se destacado cada vez mais na contemporaneidade em diversos contextos. Essa abordagem permite a criação de novas formas de comunicação e significado, e é fundamental para a alfabetização na era digital, já que as pessoas precisam ser capazes de compreender e produzir textos que combinam diferentes modos para se comunicar efetivamente (Kress, 2012).

**Figura 1** – A falta de perspectiva para Jovens afro-brasileiro.



**Fonte:** <https://bahiapravoce.com.br/consciencia-negra-debates-com-charges-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 14 jun 2023.

Nesta ilustração, o artista aborda a ausência de horizonte prospectivo para os jovens afro-brasileiros, os quais se tornam vítimas do persistente racismo estrutural que ainda exerce considerável influência no mundo.

A produção multimodal insinua que, apesar dos movimentos em direção à equidade, o racismo sistêmico mantém-se como um elemento determinante na existência daqueles que integram grupos historicamente marginalizados, o que carece ser problematizado. Portanto, sustentando a ideia de que essa particularidade entra para o rol dos direitos individuais e coletivos ainda estigmatizados na sociedade, entendo, com Takaki, Ferraz e Mizan (2019, p. 24) que:

Sem dúvida, as mudanças linguísticas, socioculturais, políticas e econômicas do planeta têm propiciado oportunidades para problematizações na academia e fora dela. Uma delas é a da educação linguística crítica, criativa e ética que busca desaprender e reaprender com critérios de maior sustentabilidade nas relações entre humanos e não humanos. Se por um lado, a atualidade fluida aponta para possibilidades de mobilidade de pessoas, fluxos intensos de capitais e informações através da rapidez e simultaneidade nos meios digitais e conseqüentemente para

deslocamentos de sentidos, por outro, essas mudanças aceleradas insurgem fazendo com que revisemos nossas teorias-práticas diante das perplexidades típicas de sociedade contemporânea.

Nesse raciocínio, o simbolismo que permeia a charge do cartunista Latufe, ao retratar jovens afro-brasileiros fixando seus olhares num horizonte obstruído por obstáculos representativos do racismo, comunica uma mensagem enfática. Fica evidente na ilustração como, frequentemente, a sociedade nega a esses jovens as mesmas chances e possibilidades que são prontamente conferidas a outros estratos da população. A ausência de uma perspectiva visível realça como as barreiras invisíveis do racismo estrutural perpetuam a desigualdade, prejudicando tanto esforços individuais quanto coletivos.

Freitas e Silva (2021) também se voltam aos desdobramentos do racismo estrutural, que, a meu ver, é premente, porque por meio das ontoepistemologias propagadas na contemporaneidade, esses indivíduos (e outros/as) “estão sendo retirados do esquecimento e trazidos à lembrança. Isso reconstrói nossas identidades a partir de perspectivas e epistemologias não eurocêntricas e decoloniais, com foco em grupos que hoje ainda são socialmente minorizados” (FREITAS; SILVA, 2021, p. 260).

Nessa mesma perspectiva, ainda no que concerne à abordagem do racismo em sala de aula (e para além), alinho-me ao texto de Takaki, Ferraz e Mizan (2019)<sup>72</sup>. Sendo assim, faz-se pertinente reformular, mais uma vez, a natureza dos questionamentos. Conseqüentemente, pode ser implementada de maneira prática e enriquecedora no contexto da sala de aula, com o propósito de fomentar uma educação linguística de relevância para os educandos. A intenção é estabelecer um ambiente de aprendizagem que expanda a interpretação, a análise crítica e a

---

<sup>72</sup> 1. Orientações e práticas de letramento visual a partir do texto de Takaki, Ferraz e Mizan (2019): por meio do incentivo da expansão interpretativa de textos imagéticos, por exemplo, a discussão de cenas de filmes fictícios ou documentários, de fotografias, de imagens em redes sociais, é possível valorizar as interpretações e as vozes dos educandos e, nesse sentido, romper com a visão vertical do sentido dado pelo professor. 2. Resgate do corpo e de atividades lúdicas: por meio do resgate do corpo aprendiz, com atividades dinâmicas em que os educandos possam não somente partilhar e discutir suas emoções, mas também explorar e aprender com ambientes fora das quatro paredes da sala de aula, é possível propiciarmos um processo de ruptura ímpar, qual seja, a ruptura dos binarismos razão x emoção, seriedade e ludicidade na aprendizagem, corpo x mente. 3. Ubiquidade de construção diária de sentidos online/offline que indague pelos interesses que são mais atendidos, menos atendidos (ou nem tanto) e que (re)invente, coletivamente, oportunidades linguísticas, culturais e educacionais em prol daqueles que desejam/necessitam.

construção coletiva e conflitante de significados. A seguir, apresento algumas orientações sobre como trabalhar esses elementos na sala de aula:

### **Contextualização da charge e dos conceitos teóricos:**

Iniciar a aula introduzindo a charge de Carlos Latufe e proporcionar aos estudantes a oportunidade de examiná-la e interpretá-la individualmente. Em sequência, introduzir os conceitos de ruptura do ciclo interpretativo (*habitus*), hermenêutica<sup>73</sup> e interpretação, conforme abordados pelos autores Takaki, Ferraz e Mizan (2019). Esclarecer de que maneira essas teorias se relacionam com a compreensão de textos e imagens.

### **Letramento visual e expansão interpretativa:**

Propor uma atividade em que os estudantes, em grupos, discutam e analisem a charge. Eles devem identificar elementos visuais, símbolos e metáforas presentes na imagem, estabelecendo conexões com os conceitos de ruptura interpretativa e hermenêutica. Solicitar que cada grupo compartilhe suas interpretações com a turma e promova uma discussão coletiva acerca das diversas visões e suas consequências sociais. Um exemplo de rol de perguntas seria: como sua visão ou a de seu grupo significa, ou seja, ela divide a sociedade entre quem pode, quem tem acesso aos bens culturais, quem participa ativamente das decisões políticas, quem fica de fora? Como as mudanças de sua visão ou a de seu grupo poderiam diminuir essa inequidade? O que mais precisaria(m)? O que seus pais, amigos e vizinhos pensam? Que tal entrevistá-los/as?

### **Resgate do corpo e atividades lúdicas:**

Investigar a ideia de recuperar o corpo (MENEZES DE SOUZA, 2021) do/da aprendiz por intermédio de atividades dinâmicas, como encenações, jogos de interpretação e exercícios de expressão corporal. Incentivar os(as) estudantes a estabelecerem conexões entre essas práticas e a charge, assim como os conceitos abordados. Solicitar que ponderem sobre como a expressão corporal pode

---

<sup>73</sup> Ecoando Ricoeur (1978), Takaki, Ferraz e Mizan (2019) vão dizer que, hermenêutica é a teoria das operações do entendimento em sua relação com a interpretação de textos.

enriquecer a apreensão e análise de imagens e textos em suas relações corporificadas e desequilibradas de poder.

### **Ubiquidade de construção de sentidos online/offline:**

Promover uma discussão sobre a onipresença da construção de significados na era digital, explorando como a interpretação de imagens e textos ocorre tanto no ambiente online/offline. Instigue os estudantes a identificarem exemplos de situações em que a interpretação é moldada pela interação entre dois ou mais contextos, diferentes, relacionando esses exemplos aos conceitos debatidos.

### **Atividade de produção coletiva:**

Dividir a turma em grupos e orientá-los a selecionarem uma imagem, charge ou *vídeo clip*, associados às questões sociais, como a falta de perspectiva para jovens afro-brasileiros. Eles devem analisar e interpretar a imagem à luz dos conceitos estudados. Cada grupo deve apresentar sua análise em sala, destacando as ligações entre as produções, os conceitos teóricos e os debates anteriores. Adaptaria o rol de perguntas aqui já apresentadas: como sua visão ou a de seu grupo significa, ou seja, ela divide a sociedade entre quem pode, quem tem acesso aos bens culturais, quem participa ativamente das decisões políticas, quem fica de fora? Como as mudanças de sua visão ou a de seu grupo poderiam diminuir essa inequidade? O que mais precisaria(m)? O que seus pais, amigos e vizinhos pensam? Que tal entrevistá-los/as?

### **Reflexão (in)conclusiva**

Encerrar a aula com uma reflexão coletiva sobre como os conceitos de ruptura interpretativa, hermenêutica e interpretação podem contribuir para uma educação linguística mais significativa e inclusiva. Estimular os estudantes a pensarem em maneiras de revisar esses conceitos em sua própria aprendizagem e na interpretação crítica de diversos tipos de discursos e eventos.

Ao construírem a análise da charge de Carlos Latufe com os conceitos teóricos apresentados no fragmento, os estudantes terão a oportunidade de exercitar a interpretação (auto)crítica reflexiva (TAKAKI, 2023, 2021), na reconstrução individual e coletiva de significados, ao mesmo tempo em que entrelaçam com as ramificações sociais e culturais das temáticas abordadas na charge.

E, por fim, ainda sob a perspectiva decolonial, trago um terceiro exemplo de atividade, agora do cartunista Junião, que aborda a “representação” da história indígena (e outras) narrada por meio da ótica do colonizador. Essas comunidades, como sabemos, igualmente enfrentaram/enfrentam o processo de colonização, tendo seus direitos individuais e coletivos cerceados por séculos.

**Figura 2** - A tentativa de apagamento das perspectivas históricas plurais, especialmente a do povo negro, não tem lugar no Brasil do século XXI.



**Fonte:** <https://ponte.org/artigo-o-perigo-de-uma-historia-unica/>. Acesso em: 14 jun 2023.

Posto isso, a charge suscita uma reflexão mais demorada acerca da complexidade das narrativas históricas e dos efeitos de interpretações. Ao trazer essa temática, Junião nos instiga a questionar as formas pelas quais os relatos históricos são delineados e como tais abordagens podem influenciar nossa compreensão do passado, assim como revisitar nossa visão do presente e do porvir.

A representação histórica, ao ser filtrada pelo prisma do colonizador, frequentemente tende a enfatizar uma narrativa universal, beneficiando os interesses e pontos de vista do grupo dominante. Essa abordagem pode resultar em distorções, silenciamento das vozes marginalizadas e perpetuação de estereótipos. Através do uso da sátira e da peculiar caricatura intrínseca às charges, Junião nos incita a

questionar esse viés tendencioso e a reconhecer a importância de se adotar uma visão mais abrangente e inclusiva da história.

Isso significa que a charge nos convoca a uma reflexão sobre o modo como as narrativas históricas moldam nossa percepção coletiva, levando-nos a considerar as implicações sociais e políticas dessas representações. Ela nos estimula a analisar criticamente as vozes que são amplificadas ou silenciadas na construção desses relatos, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade de perspectivas que contribuem para uma compreensão mais significativa do passado.

Ademais, a charge sublinha a relevância do movimento decolonial, cujo propósito é desafiar e dismantelar as estruturas de poder e controle que influenciam nossa percepção da história e do mundo ao nosso redor. Ela nos convoca a reconhecer a necessidade de escutar e aprender com as vozes das comunidades indígenas e de outros grupos marginalizados, com o intuito de reconstruir uma narrativa e um mundo mais equitativo e transformador.

Sendo assim, a categorização dessas populações (e outras) foi pensada a partir do que afirma Krenak (2020):

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2020, p. 9).

Destaco a menção do autor, que é essencial reconhecer e examinar as implicações sociais e psicológicas provenientes da modernização excessiva. Refletir sobre de que maneira as políticas, os sistemas econômicos e as dinâmicas sociais contribuem para tal cenário requer uma abordagem crítica e um empenho em relação à equidade social e à preservação das identidades culturais. Compreender esses aspectos e tomar medidas para atenuar esses efeitos devem ser considerados como prioridades no âmbito de uma busca por um mundo mais justo e interconectado.

Krenak (2020, p. 14) avança problematizando, que:

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo.

O excerto acima nos provoca a ampliar nossa compreensão sobre a luta desses povos, indo além do prisma histórico habitual. Ele nos proporciona a capacidade de compreender que as estratégias de resistência não foram apenas enraizadas na busca pela sobrevivência, mas também na preservação de uma identidade cultural rica e diversificada. Nesse entendimento, as narrativas dessas comunidades originárias entrelaçam-se com os próprios fundamentos da formação do Brasil, servindo como um lembrete da importância de valorizar e honrar as vozes e experiências que desempenharam/desempenham um papel de destaque e significativo na reconstrução de nossas vidas.

Nesse contexto, em última análise, a charge de Junião nos reitera a responsabilidade que carregamos enquanto sociedade, instigando-nos a abordar de maneira crítica as narrativas históricas que nos são apresentadas e a contribuir ativamente para ampliar as vozes que auxiliam na reconstrução dessas histórias. Ela nos desafia a ir além das perspectivas dominantes, incentivando uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação à representação da história indígena e de todas as vozes.

Mais uma vez, convido Takaki, Ferraz e Mizan (2019) para ressignificar/desmistificar teorias/práticas ainda disseminadas sob a perspectiva colonizadora, que sustentam a ideia de que o Brasil foi "descoberto" pelos portugueses em 1500. Sendo assim, para abordar a charge de Junião que trata da perspectiva do colonizador na história do descobrimento do Brasil, levando em consideração a presença prévia dos povos indígenas, e utilizando o trecho de Takaki Ferraz, Mizan (2018), que aborda as dimensões de ruptura do ciclo interpretativo (*habitus*), hermenêutica e interpretação. Nesse sentido, não é opção mais reconstruir

educação linguística significativa e crítica. Nessa enseada, segue abaixo uma sugestão de atividades que incorpora esses elementos:

### **Atividade 1: Contextualização e análise da charge**

Iniciar a aula introduzindo o conceito de "descobrimento" do Brasil pelos europeus, contrastando a perspectiva do colonizador com a visão dos povos indígenas que já habitavam o território. Em seguida, apresentar a charge de Junião que retrata a visão do colonizador sobre o descobrimento. Organizar os estudantes em grupos e orientá-los a analisar a charge, identificando símbolos, elementos visuais e metáforas que expressem a perspectiva do colonizador e a presença dos indígenas.

Posteriormente, solicitar que cada grupo compartilhe suas interpretações com a classe, fomentando uma discussão sobre como a charge revela diversas perspectivas da história. Novamente, trabalharia com o rol de perguntas aqui já apresentadas: como sua visão ou a de seu grupo significa, ou seja, ela divide a sociedade entre quem pode, quem tem acesso aos bens culturais, quem participa ativamente das decisões políticas, quem fica de fora? Como as mudanças de sua visão ou a de seu grupo poderiam diminuir essa inequidade? O que mais precisaria(m)? O que seus pais, amigos e vizinhos pensam? Que tal entrevistá-los/as?

### **Atividade 2: Trabalho com conceitos de ruptura interpretativa e hermenêutica**

Explicar os conceitos de ruptura do ciclo interpretativo (*habitus*) e hermenêutica conforme abordados por Takaki, Ferraz e Mizan (2019). Logo mais, fomentar uma reflexão sobre como a interpretação tradicional da história do Brasil, centrada na visão do colonizador, é moldada pelo ciclo interpretativo dominante. Os estudantes serão levados a aplicarem os conceitos de ruptura e hermenêutica à análise da charge de Junião. Sendo assim, eles/elas serão incentivados/as a explorar como esses conceitos podem desvelar múltiplos significados na imagem e desafiar a interpretação convencional, conforme orientações dos estudos desenvolvidos por Takaki, Ferraz e Mizan (2019).

**Quadro 1.** Definição dos conceitos científicos/filosóficos

<b>Ruptura do ciclo interpretativo (<i>habitus</i>)</b>
[...] “tática de promoção da ampliação da interpretação do símbolo, da palavra, do texto e da imagem, o que viria a romper com visões de mundo e modos de vida historicamente convencionados”
<b>Hermenêutica</b>
[...] “um exercício filosófico, linguístico, cultural e educacional envolvendo as operações de entendimento de significados complexos e relacionados à interpretação de textos a partir de um sujeito também complexo e situado”.

**Fonte:** Takaki, Ferraz e Mizan (2019). Acesso em: 22 jul 2023.

**Atividade 3: Práticas de letramento visual**

Introduzir o conceito de letramento visual e discutir sua relevância na interpretação de imagens. Pedir aos estudantes que explorem outras charges, imagens, fotografias ou obras de arte relacionadas ao tema do descobrimento e colonização, aplicando a análise crítica e a interpretação dessas representações visuais.

Nesse entendimento, será organizado em grupos para compartilhar suas análises, enfatizando como a interpretação das imagens pode ser influenciada pelo contexto histórico e pelas perspectivas individuais<sup>74</sup>.

**Atividade 4: Discussão e reflexão sobre implicações sociais e políticas**

Promover um debate em sala de aula sobre as implicações sociais e políticas da contação de história sob o ângulo do colonizador e seu impacto nas relações entre grupos sociais. Os/as estudantes serão estimulados/as a refletirem sobre como as interpretações históricas podem perpetuar estereótipos, marginalização e

---

<sup>74</sup> Adaptaria o rol de perguntas aqui já apresentadas: como sua visão ou a de seu grupo significa, ou seja, ela deixa dividir a sociedade entre quem pode, quem tem acesso aos bens culturais, quem participa ativamente das decisões políticas, quem fica de fora? Como a mudança de sua visão ou a de seu grupo poderia diminuir essa inequidade? O que mais precisaria(m)? O que seus pais, amigos e vizinhos pensam? Que tal entrevistá-los/as?

silenciamento de determinados grupos. Conduzir uma discussão sobre como uma educação linguística que incorpora a ruptura do ciclo interpretativo e a hermenêutica pode contribuir para uma compreensão mais justa, ativa e democrática da história.

Assim, ao integrar a análise crítica da charge de Junião com os conceitos de ruptura interpretativa, hermenêutica e interpretação apresentados por Takaki, Ferraz e Mizan (2019), os estudantes serão instigados a explorar as diferentes camadas da histórica e a desenvolver habilidades de análise, interpretação com (auto)crítica reflexiva, conforme Takaki (2023, 2021) orienta. Isso poderá germinar uma educação linguística que fomente uma compreensão problematizadora das narrativas históricas, bem como de seu impacto na sociedade contemporânea.

As possibilidades de atividades com ênfase nas teorias críticas decoloniais, sem dúvida, estão sintonizadas com as preocupações atuais no âmbito educacional (e para além). Percebe-se a ênfase na promoção de uma educação crítica, decolonial e inclusiva, refletindo um compromisso com o fomento do pensamento crítico e a ruptura das estruturas de poder patriarcal. Considerando que com esta pesquisa, busquei ter um olhar mais responsivo e sensível às demandas, e isso implica contribuir para a uma formação cidadã individual e coletiva, significativamente.

Adicionalmente, a menção a temáticas como a diversidade cultural, o racismo estrutural e a análise crítica das narrativas históricas sugerem uma abordagem interdisciplinar, considerando a complexidade das sociedades contemporâneas. A inclusão de tópicos como diversidade cultural e racismo estrutural é particularmente relevante, uma vez que aborda questões sociais prementes e contribui para uma compreensão mais ampla e crítica da história e da cultura.

Logo, como já mencionado anteriormente, mudar a natureza das perguntas denota um exercício da (auto)crítica reflexiva freireana” (TAKAKI, 2016, p. 438), que almeja não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a promoção da reflexão, da crítica e da conscientização acerca de questões sociais e históricas cruciais. Este é um exemplo positivo de como a educação linguística pode desempenhar um papel ativo na transformação da sociedade.

## Palavras (in)conclusivas

Ao longo de nossa trajetória como professores/pesquisadores, adquirimos experiências que nos fazem refletir criticamente sobre a importância de elementos fundamentais no agenciamento dos profissionais, não somente no ambiente acadêmico, mas também em outros contextos.

Ontologicamente falando, à guisa de (in)conclusão, acredito que deixo minhas valiosas impressões/contribuições neste trabalho. No entanto, é importante destacar que os textos e atividades apresentados aqui não são garantias de resultados. Em contrapartida, por meio da análise bibliográfica, foi possível observar *praxiologias* amparadas em perspectivas críticas decoloniais e interculturais atualizadas. Tais teorizações evidenciam que estamos expostos a um sistema de práticas sistematizadas, advindas da “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2010).

Cabe aqui retomar as teorias críticas e decoloniais, pois evidenciam-se oportunidades para a ampliação da compreensão no que tange à formação em LI (não somente) na perspectiva decolonial. Isso aponta para o reconhecimento de que os resultados angariados nesta pesquisa, tais como a relevância da capacidade crítica e reflexiva na prática pedagógica, especialmente em contextos acadêmicos, e as possibilidades de atividades com ênfase nas teorias críticas decoloniais evidenciam esforços de ruptura visando assegurar a significância das aulas. Mas, isso implica na necessidade de busca constante por atualização e formação continuada dos/das professores/as em uma sociedade pluralizada e fluida, tal qual a nossa, bem como a importância da criatividade, criticidade e ética (TAKAKI; FERRAZ; MIZAN, 2019) em uma postura crítica em relação às próprias crenças e valores.

Em meio a essas considerações, esta pesquisa também está fundamentada na busca pela justiça social, uma vez que visa assegurar que todos/as, independente de raça, gênero, classe social ou outras particularidades suscetíveis de gerar desigualdades, tenham acesso equitativo a oportunidades, recursos e direitos, tanto a nível individual quanto coletivo. Na busca pela promoção de transformações prementes na contemporaneidade, é necessário enfatizar que as problematizações apresentadas aqui não são garantias de resultados concretos,

como já mencionado. Mas reconheço que alguns textos possibilitaram releituras que me permitiram assumir uma postura mais crítica e menos individualizada.

Este estudo se concretiza naquilo que considero fundamental no âmbito da educação linguística, isto é, ao término desta pesquisa de mestrado que compreendeu um período de dois anos e meio de dedicação à leitura. Nesse sentido, a dissertação de mestrado marca um encerramento, e as palavras (in)conclusivas apresentadas aqui estão amalgamadas a todo o percurso que percorri, uma vez que alcançar este ponto não foi uma tarefa simples, devido ao fato de que no início desta trajetória estava desprovido de leituras críticas e decoloniais.

Nessa perspectiva, é pertinente pontuar que o esforço, a dedicação, a cumplicidade e a capacidade crítica de reflexão sobre o fazer pedagógico são substanciais na academia (e fora dela). Dentre eles, considero que esse último é o mais relevante, pois em contextos acadêmicos, por exemplo, o professor/pesquisador precisa estar atento às diversas vozes que emergem desses espaços de construção do conhecimento para que a aula seja significativa.

Depreendo que a reflexão sobre esses elementos e sua aplicação prática contribuem para um agenciamento mais significativo e (trans)formador na educação linguística. Além disso, é notório que as teorias tratadas aqui fazem um apelo e, ao mesmo tempo, convida e alerta a sociedade como um todo à reflexão para eventuais armadilhas que impactam profunda e negativamente a sociedade. Em um contexto mais específico, a exemplo da educação linguística, a formação dos profissionais amalgamadas às teorias críticas e decoloniais tende a ser frutífera, com possibilidades de diálogos baseados no plano de relações horizontais.

Nos entremeios desse discurso, é inegável que as pessoas estão cada vez mais acessando e usufruindo das ferramentas digitais e virtuais para realizar diferentes atividades de sua vida cotidiana. De fato, há paradigmas que precisam ser rompidos, por parte das autoridades na grande maioria dos contextos brasileiros.

Por isso, dentro de todo esse contexto, aumentam cada vez mais os desafios de se tornar um professor de LI na atualidade, uma vez que, aparentemente, os estudantes estão cada vez mais avessos às aulas estruturais e engessadas por conteúdos simplesmente gramaticais e alheios aos contextos sociais.

É por esse motivo que desejo concluir este trabalho de forma a destacar a incompletude e a continuidade das minhas inquietações. Simultaneamente, pretendo

compartilhar a necessidade, como professor/pesquisador, de ressignificar nossos posicionamentos, que em muitos contextos ainda se mantêm inflexíveis. Pensando nisso, esta pesquisa me instiga a buscar ressignificação da natureza das perguntas, a fim de conferir significado ao processo de formação em LI. Ao mesmo tempo, o meu amadurecimento enquanto indivíduo me possibilitou transformar minha e outras realidades e adquirir dados significativos para minha vida pessoal e profissional. Isso implica que passei por uma metamorfose irreversível, crucial e essencial para continuar aprofundando minhas *praxiologias* (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021).

## Referências

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, D. S. P. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 169–181, 2020. DOI: 10.13102/cl.v21i2.5072. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/169>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ANJOS, F. A. Princípios Fundamentais para o Ensino e a Aprendizagem do inglês como língua Global. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 114-132, jan./jun. 2017.

BARROS, A. L. E. C.; TAKAKI, N. H. A linguagem sob a perspectiva Bakhtiniana. In: SILUS, A.; CHAVES, A. S.; PINTO, M. L. (Org.). **Diálogos sobre discurso - arte(s), mídias e práticas sociais**. 1 ed., v. 1, São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 189-210.

**Biblioteca Virtual em Saúde: MINISTÉRIO DA SAÚDE**. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-dah/>. Acesso em: 13 de Mar. 2023.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. **O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial**: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. *Revista Moara*, v. 51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/7331>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD, 2014.

CANAGARAJAH, S. A Decolonial Crip Linguistics. In: **Applied Linguistics**, v. 32, n. 5, p. 506-526, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amac042>.

CANDAU, V. M. F. **Abecedário de Educação e Interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ; Cinead, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (orgs). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais**: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87. (Coleção Sur).

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago &

GROSFUGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (1998). "Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa.

CERVETTI, G. N.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cerveti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cerveti/index.html).

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, in DENZIN, N. K; Lincoln, Y S. (eds.), **The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. Thousand Oaks. Sage, 1998, p. 1-34.

DUARTE, D. M; SANTOS, K. M; LIMA, D. C. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. Folio (Online): **Revista de letras**, v. 03, 2011, p. 295-308.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra (Decolonial attitude at universities and schools: towards an education 'other'). In MASTRELLA-DE ANDRADE, M. R. **(De)colonialidades na relação escola universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2021, p. 151-177.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo - SP: Parábola, 2018. p. 11- 24.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber - eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32. (Coleção Sur Zur).

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2006. p. 45 a 65.

FERRAZ, D. M. educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo - SP: Parábola, 2018. p. 103- 117.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Orgs.). **Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 233-259.

FERREIRA, D. M. M.; MACHADO, L. I. Colonialidade do Saber. In: MATOS, D. C. V da. S.; SOUZA, C. M. C. L. L. (Orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias Outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 67-75.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: *Paz e Terra*; 2013.

FREITAS, L. M. A.; SILVA, G. O. M. Maternagem e infância. In MATOS, D. C. V da. S.; SOUZA, C. M. C. L. L. (Orgs.). **Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias Outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 255-263.

GELLE. (18 de nov de 2021). 1 vídeo de (1:47:05). Pennycook and Menezes de Souza. Fonte: **Publicado pelo canal GELLE**: <https://www.youtube.com/watch?v=cJze6JC-JIY&t=411s>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS (1998). "Manifiesto inaugural", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa.

IMAOKA, E. K.; TAKAKI, N. H. Perspectivas críticas de justiça social para formação em língua inglesa. **Revista Philologus**, v. 27, n. 81, p. 166-78, 2021.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York: Routledge. 2010

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (Orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

JORDÃO, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, C. M. Conversas com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

JORDÃO, C.M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, 2010, p. 427-442.

JORGE, M. As estradas menos seguidas: trajetória de uma linguista aplicada crítica. In: PESSOA, R. R., SILVESTRE, V. P. V, MONTE MÓR, W. (Orgs.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

KAWACHI, G. J. **Ensino de inglês para a interculturalidade**: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/UNICAMP. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de estudos de Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2020.

KRESS, G. **Por que adotar uma abordagem multimodal?** [vídeo online]. Publicado em 15 de março de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rZ4rMVCWkQs>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in English teaching**: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50, 66–85, 2016.

LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. **New literacies**: Everyday practices and classroom learning (2nd ed.), 2014. Maidenhead, UK: Open University Press.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. (2021). **El giro decolonial**. In J. Poblete (Ed.), *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos: cultura y poder* (pp. 193–222). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88dft.11>

MALDONADO-TORRES, N. **On the coloniality of being**: contributions to the development of a concept”. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007a.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Apresentação: esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 13-20.

MATTOS, A. M. de A. Rinoceronte e o mundo uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Parábola, 2018. p. 25-38.

MATTOS, A. M. de A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p. 125- 51. Canoas: UNILASALLE, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Interculturalidade e decolonialidade**: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado. 2021 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

MIGNOLO, W. D. (2007a). '**Delinking**: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of Decoloniality', *Cultural Studies* 21(2-3), p. 449-514.

MIGNOLO, W. D. (2011), **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options Durham, Duke University Press.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: **Ediciones del signo**, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Desafios coloniais hoje. Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, 2017. p. 12-32.

MONTE-MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo - SP: Parábola, 2018. p. 263- 273.

MONTE-MÓR, W. **Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Matices en Lenguas Extranjeras***, n. 2, p. 1-18, 2008.

NASCIMENTO, B.S. Formação de Professores de Língua Inglesa em Perspectivas críticas e interculturais atualizadas. **Revista Philologus**, v. 28, p. 148-167, 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos. 1. ed. São Paulo: **Parábola**, 2019. 160 p.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: A Critical reintroduction. 2ª ed. New York: Routledge, 2021.

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in **Applied Linguistics**. *Australian Review of Applied Linguistics*, 2010. 33(2). 1–18.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. cap. 1, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 67 - 84.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Parábola, 2018.p. 185-98.

PESSOA, R. R.; DA SILVA, K. A; DE FREITAS, C. C. Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica In: PESSOA, R.R.; DA SILVA, K.A.; DE FREITAS, C.C. **Praxiologias do Brasil Central Floradas de educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. 238p.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social, 2007. *in*: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores. 2007, p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio Abierto**, vol. 28, núm. 1, 2019, -Marzo, pp. 255-301 Universidad del Zulia Venezuela Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015>. Acesso em: 07 dez, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: CLIMACO, D. Assis. (Org.). **Cuestiones y Horizontes**. Antología esencial de la Dependencia HistóricoEstructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. *In*: Lander, E. (org.). A colonialidade do saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1784-824, 21, set. 2018.

SANTOS, B. S. “**Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges**”, Review, XXX (1), 45-89. 2007.

SANTOS, B. S. (2007) **Para além do pensamento abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 3-46. DOI: [10.1590/S0101-33002007000300004](https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004).

SANTOS, B. S. 2018b. **The End of the Cognitive Empire**: The Coming of Age of Epistemologies of the South. Durham, NC & London: Duke University Press.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**: o social e político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SANTOS, B. S.; M. P. MENESES (orgs.) (2009), **Epistemologias do Sul**, Coimbra, Almedina. São Paulo: Parábola, 2018. p. 25-38.

SEGALA, R. R. **O que o surdo pode fazer?** Oxford: Conference Annual – Technology, Entertainment and Design - Ted Global, 2020. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/rimar\\_ramalho\\_segala\\_o\\_que\\_o\\_surdo\\_pode\\_fazer](https://www.ted.com/talks/rimar_ramalho_segala_o_que_o_surdo_pode_fazer). Acesso em: 3 mar. 2023.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. Estudos Linguísticos e Literários. nº 52, ago-dez|2015, Salvador: p. 231-256. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15557> Acesso em: 18 jan. 2023.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. Tese (Doutorado em Letras e Linguística. Instituto de Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.358f.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D.C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: converse com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 81-93.

SIQUEIRA, D. S. P. **Critical Pedagogy and Language Education:** Hearing the Voices of Brazilian Teachers of English. Education Sciences. 2021;11(5):235. doi:10.3390/educsci11050235.

SIQUEIRA, D. S. P. Por uma educação linguística crítica In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Parábola, 2018.p. 199-2010.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder:** por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. Línguas & Letras. v. 19, n. 44, 2018, p. 93-113.

SOUZA, L. M. T. M. **Interculturalidade e decolonialidade:** trazer o corpo de volta e marcar o não marcado. Palestra apresentada no evento "Semana de Estudos Interdisciplinares", Universidade Federal do Rio de Janeiro, 28 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=123456789>. Acesso em: 14 de março de 2023.

SOUZA, L. M. T. M [et al.] Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em Revista.** São Gonçalo-RJ, n. 15, 2019, p. 162-172.

SOUZA, L. M. T. M. **O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI:** métodos ou ética? In: JORDÃO et al. (Eds). Formação “Desformatada”: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

TAGATA, W.; RIBAS, F. Rethinking Digital Literacy Practices and Educational Agendas in Times of Covid-19 Uncertainty. en. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 399-431, mai. 2021. ISSN 1984-6398. DOI: 10.1590/1984-

6398202117285. Disponível em: Disponível em:  
<http://www.scielo.br/j/rbla/a/GQRmTb9Z5ZzkjxrpWvn66H/> Acesso em: 3 out. 2022.

TAKAKI, N. H. (Self)critical reflexivity, decolonial Southern social/cognitive justice and affection in languages. **Revista Brasileira de educação**, v. 28, p. 1-24, 2023.

TAKAKI, N. H. (2021). **Critical literacy with (Freire) and for the other (Levinas): ethics/social justice as enigmatic becoming**. Available at:  
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/s3QdfLSLB4xkCTwXQFQn79f/?format=pdf&lang=en>.  
 Access on: 03 January, 2022.

TAKAKI, N. H. **O que é fundamental nos letramentos (digitais)?** [Vídeo]. São Paulo: (CIDOLT)., 2021. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=7bGnRuC76z0>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TAKAKI, N. H. Exercising southern and decolonial (self)critique in translanguaging: For a juntos stance. **Revista X**, 2020, p. 32-54. Available at:  
<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70754/40691> Access on: 22 January, 2023.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In.: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (ORGs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 199-216.

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. **Pensares em Revista**, n. 15, p. 22–46, 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.38462. Disponível em:  
[» https://doi.org/10.12957/pr.2019.38462](https://doi.org/10.12957/pr.2019.38462). Acesso em: 14 jul, 2023.

TAKAKI, N.H. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translíngues. **Letras & Letras**, v. 34, n 1, p. 147-175, 2018.

TAKAKI, N. H. **Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia Multimodal**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n, 55, v. 2, p. 431-456, mai./ago. 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/tla/a/sfhCskbrBMQhXr8M6x9qcRv/?lang=pt&format=pdf>.  
 Acesso em: 30 abr. 2022.

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In.: TAKAKI, N. H.; MARCIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo de Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3° ed. 2015, p. 25-42.

TAKAKI, N. H. **A ética pelo diálogo em meios aos letramentos: pesquisas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas**. Calidoscópico, v.11, n. 1, 2013, p. 53-62.

TAKAKI, N. H. **Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica**. Polifonia, Cuiabá, MT, v.19, n. 25, 2012, p. 87-109.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, v. 12, n. 04, p. 971-996, 2012.

TAKAKI, N. H. **Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO. Theorizing from the Borders; Shifting to the Geo- and Body Politics of Knowledge. In TLOSTANOVA, M. V.; MIGNOLO. **Learning to unlearn: decolonial reflections from Eurasia and the Americas**. Ohio State University: Columbus 2012, p. 60-79.

VERONELLI, G; DAITCH, S. L. (2021). Sobre a decolonialidade da linguagem. **Revista x**. v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169/43062>. Acesso em: 20 out. 2021.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Translation, notes and glossary by Sheila Grillo and Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. (2009) Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. [**Interculturality, state, society: Colonial struggles of our time**] Quito, Bolivia: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya Yala.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re- existir e re-viver. In V. M. Candau, **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas** Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. pp. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. [Anales del...]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>.

WINDLE. J. Uma perspectiva transnacional sobre língua e educação crítica In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Parábola, 2018.p. 129-136.