

Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual /
Decoloniality and language teaching: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene

*Fernando da Silva Pardo**

Recebido em 02 jun. 2019. Aprovado em 25 ago. 2019.

Como citar este artigo:

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019. ISSN 2317-2347.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1422>.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as recentes políticas públicas educacionais brasileiras e a tentativa de naturalização da ideologia dos grupos dominantes, em detrimento à legitimação da pluralidade epistemológica de grupos marginalizados e/ou contrários a tal pensamento uniformizador. A partir de uma perspectiva freiriana e passando pelas teorias de decolonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2009; MORENO, 2005; SOUSA SANTOS, 2010), discuto as relações de submissão, subordinação e exclusão promovidas pelas políticas educacionais recentes. Em seguida, busco problematizar o papel da educação para o desenvolvimento da criticidade e da construção do conhecimento corporificado, isto é, construído a partir de corpos atravessados por diferentes identidades culturais, sociais, linguísticas, de raça e de gênero. Concluo, ressaltando a importância de se repensar o papel da língua inglesa na sociedade atual e o caráter fundamental da formação de professores e do ensino do idioma como uma tarefa política que desenvolva o questionamento, o pensamento crítico e o respeito à diversidade epistemológica.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Políticas educacionais; Formação de professores; Conhecimento corporificado; Ensino de línguas.

ABSTRACT

This article aims to reflect upon the recent Brazilian public educational policies and the attempt to naturalize the ideology of dominant groups as opposed to the legitimization of the epistemological diversity of marginalized groups and/or opponents of such thinking. Based on the Freirean approach and through decoloniality theories (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2009; MORENO, 2005; SOUSA SANTOS, 2010) I discuss the relationships of submission, subordination, and exclusion promoted by the recent educational policies in Brazil. Furthermore, I seek to problematize the role of education to develop critique and the construction of an embodied knowledge i.e. built through bodies inhabited by different cultural, social, linguistic, racial and gender identities. I conclude emphasizing the importance of rethinking the role of the English language in our contemporary society, the ethos of teacher education and the teaching of English itself as a political task which promotes questioning, critical thinking, and respect to the epistemological diversity.

KEYWORDS: Decoloniality; Educational policies; Teacher education; Embodied knowledge; Language teaching.

1 Introdução

* Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (2018), pelo Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP); Docente na área de Letras/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Cubatão; fernando.pardo@usp.br.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.

(FREIRE, 1996, p.17)

Início a escrita deste texto enfatizando o sentimento de indignação que perpassa todos aqueles que, de certa forma, estão engajados e ainda lutam pela educação pública gratuita e de qualidade, pela igualdade de direitos e oportunidades para todos e todas e por justiça social. Não poderia me furtar de iniciar minha escrita a partir da epígrafe supracitada de Paulo Freire, o qual foi e continua sendo o grande pilar e precursor de alguns dos conceitos que discutirei mais adiante ao longo deste artigo. Seu trabalho como intelectual, educador e pesquisador, citado e reconhecido mundialmente, agora se torna uma ameaça, constatada na refutação de suas contribuições teóricas e práticas por uma parcela daqueles que ocupam o poder político institucionalizado, sobretudo para a ala mais conservadora. Mais do que nunca, o pensamento de Freire precisa ser debatido, divulgado e esclarecido para os que têm como meta apagar a história e a memória das lutas de classe deste país, sobretudo da classe trabalhadora, dos profissionais da educação e de grupos minorizados, tais como mulheres, negros, indígenas e a comunidade LGBTQI+¹.

A fim de que o leitor possa se situar, é fundamental que eu me posicione e descreva meu lugar de fala ou *locus* de enunciação. Sendo assim, assumo desde já a não neutralidade do meu texto, visto que não há como ignorar que temos história, pois a pretensão à neutralidade apagaria nossa subjetividade e nos tornaria desumanos (JESUS, 2018, p. 97). Varghese e Jonhston corroboram este pensamento ao afirmar que “nossas interpretações, descobertas e conclusões serão coloridas e filtradas pela nossa

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros, Queer/Questionando, Intersexuais. Já o símbolo + engloba outras denominações, como o “A” de assexualidade e o “P” de pansexualidade.

posição enquanto sujeitos e, portanto, seria ingênuo clamar pela objetividade nas nossas interpretações”² (2007, p. 13).

Falo da área das Ciências Humanas, mais especificamente, das Letras. Sou professor de língua inglesa da Educação Básica, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, homem, branco, heterossexual, nascido na maior metrópole da América Latina e me posiciono politicamente no campo das ideias progressistas. É notável que há uma enorme diferença de salário, das condições de trabalho, do assédio moral e sexual sofrido, de discriminação e do tratamento em geral conferido a um profissional do sexo masculino, branco, heterossexual, paulistano em relação a uma mulher, um(a) negro(a), um(a) indígena, um(a) nordestino(a), um(a) transsexual, etc. Desta forma, apesar de me solidarizar perante ao sofrimento, à violência física e simbólica e lutar contra a discriminação que sofrem esses grupos, ressalto que estou do lado de dentro, isto é, falo de exclusão, porém a partir do lugar dos incluídos (MORENO, 2005).

Nunca precisei tomar cuidado ao escolher aonde ir, a que horas ir ou que roupa vestir. Nunca precisei ter medo de avistar uma viatura policial e não saber se estaria ali para me proteger ou me afrontar. Nunca precisei me preocupar se seria hostilizado pela cor da minha pele ou pelo meu sotaque. Nunca precisei temer ser agredido ou mesmo morto pelo fato de expressar minha preferência sexual ou minha identidade de gênero em público, dentre tantas outras coisas rotineiras do dia a dia. Contudo, ressalto que, apesar de meus privilégios, ninguém está livre de experimentar relações sociais de subalternidade ou experiências de colonialidade, conforme ilustrarei mais adiante. Reitero que a análise da conjuntura política que faço ao longo deste texto constitui minha interpretação pessoal do cenário atual e é passível de opiniões divergentes a respeito.

Sabe-se que, historicamente, as dificuldades para os profissionais da Educação no Brasil sempre foram muitas, porém, nos últimos anos, a tarefa de exercer a docência e o desenvolvimento do pensamento, de forma livre e crítica, tem se tornado um desafio diário. A onda ultraconservadora que desponta mundo afora, fruto do ideário neoliberal (CHUN, 2013; HOLBOROW, 2012; HILGERS, 2011), parece fazer com que a herança colonial, religiosa e militar brasileira esteja mais viva do que nunca, o que traz à tona

² our interpretations, findings, and conclusions will be colored by and filtered through our subject positions, and therefore we believe it would be naïve to claim objectivity in our interpretations.

uma agenda política em direção ao aprofundamento das desigualdades e das injustiças sociais, acabando com conquistas progressistas conseguidas a duras penas.

Considerando este cenário, o objetivo deste artigo é problematizar, ecoando a perspectiva freireana e passando pelas teorias de decolonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2009; MORENO, 2005; SOUSA SANTOS, 2010), as recentes políticas públicas educacionais brasileiras e a tentativa da naturalização da ideologia dos grupos dominantes, em detrimento à legitimação da pluralidade epistemológica de grupos marginalizados e/ou contrários a tal pensamento uniformizador. Meu argumento é que a tentativa de imposição de um pensamento uniformizador e dominante, contrário aos saberes locais e “subalternos”, tolhe a diversidade de identidades e de ideias, bem como as possibilidades de desenvolvimento da criticidade e da construção do conhecimento corporificado, isto é, construído a partir de corpos atravessados por diferentes identidades culturais, sociais, linguísticas, de raça, de gênero, entre outras. Concluo refletindo sobre o papel da formação de professores e do ensino da língua inglesa como uma tarefa política para desenvolver o questionamento, o pensamento crítico, o respeito à diversidade epistemológica, linguística, cultural, social, étnica, racial e de gênero, e para a construção do conhecimento corporificado.

2 O cenário político atual e suas implicações nas políticas educacionais

O primeiro aspecto que abordarei trata da herança colonial, militar e religiosa no Brasil. Assim, observa-se que, mesmo após a independência do Brasil, a presença colonial se mantém de uma forma ou de outra, seja pela dependência econômica de nações mais “desenvolvidas”, seja pela importação de padrões socioculturais considerados de maior prestígio, num primeiro momento, o europeu, e mais recentemente, o estadunidense. O conceito do *regresso do colonizador* (SOUSA SANTOS, 2010), definido pelo teórico como uma forma de governo indireto que “implica o ressuscitar de formas de governo colonial” (p. 44), se apresenta através de um movimento em que o Estado se exime de sua responsabilidade de regulação social, muitas vezes delegando esta tarefa à iniciativa privada, por meio da privatização dos serviços e bens públicos, tais como o controle da saúde, da terra, da água potável, das

florestas e do meio ambiente. No Brasil, a tentativa de implantação de um projeto neoliberal, supostamente a fim de diminuir a inflação, desonerar os cofres públicos e atrair investimentos estrangeiros, tem acelerado a diminuição da presença do Estado de bem-estar social. Isto tem se manifestado de inúmeras formas, tais como as reformas trabalhista e da previdência, o projeto de privatização desenfreada das empresas estatais, a oferta da Amazônia para a exploração estadunidense e a entrega de recursos nacionais (o Pré-sal, a Base de Alcântara, entre outros) ao capital estrangeiro. Vale lembrar que os lucros advindos da exploração do Pré-sal inicialmente seriam destinados a investimentos em educação, contudo, após o golpe de 2016, as políticas governamentais mudaram drasticamente.

Sousa Santos também discorre sobre o que ele chama de *fascismo contratual* (2010, p. 46), conceito que, segundo o autor, implica a celebração de contratos sociais de direitos civis, tais como de trabalho, bens ou serviços, em que as desigualdades de poder são visivelmente observadas, de modo que “a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 46). A recente reforma trabalhista³ ocorrida no Brasil ilustra categoricamente este tipo de relação em que a parte mais fraca, ou seja, os trabalhadores, fica a mercê da parte mais forte (empresários e grandes corporações industriais). O projeto de reforma da previdência⁴ em curso e a tentativa de cooptar a população para sua aprovação é outro exemplo desta guinada em direção ao fascismo contratual ao qual estamos sendo submetidos.

Já a influência de grupos da bancada religiosa no congresso tem destruído medidas que visam à manutenção dos direitos humanos e que protegem grupos marginalizados, como mulheres, negros, indígenas e a comunidade LGBTQI+. No que tange à herança militar, desde o final da ditadura no Brasil, nunca tivemos tantos militares atuando na base política do governo, na maioria das vezes, ocupando cargos do alto escalão e pastas ministeriais que nada tem a ver com sua experiência e formação.

³ Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Texto na íntegra disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/reforma-trabalhista-leia-integra-do-texto-sancionado/> Acesso em: 23 ago. 2019.

⁴ Proposta de emenda constitucional (PEC 6/2019). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1712459 Acesso em: 23 ago. 2019.

Além disso, está em curso um projeto de ampliação do número de escolas militares no Brasil, com todas as implicações que essa medida pode gerar, sobretudo ao implementar os princípios básicos militares de hierarquia e de disciplina. Para Foucault (1999), o corpo dócil, isto é, aquele “que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p. 117), descrito pelo autor na figura do soldado, ilustra as implicações do modelo de educação baseado nos princípios militares. Tal modelo, calcado na obediência, na disciplina e na subordinação, não priorizaria o papel da escola de promover o desenvolvimento do pensamento crítico e do questionamento por parte de seus alunos, visando a formação de cidadãos subordinados, submissos e obedientes aos interesses das classes dominantes.

Fazendo uma breve retrospectiva das políticas públicas concebidas recentemente que afetam diretamente a Educação, uma vez que a proposta deste artigo não tem a pretensão de analisar cada uma delas minuciosamente, mas apenas problematizar a atual conjuntura e suas implicações para a Educação e os professores, ressalto a aprovação da PEC 55, popularmente conhecida como a “PEC do fim do mundo”. Aprovada no ano de 2016, ainda durante o governo de Michel Temer, a proposta resultou na Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016⁵, a qual congelou os gastos públicos por um período de 20 anos e que resultou em cortes de investimentos em diversas áreas, culminando, assim, nos contingenciamentos impostos à Educação por parte do atual governo. Medidas mais recentes do Ministério da Educação (MEC), como o lançamento do *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE)*⁶ e da *Política Nacional de Alfabetização – PNA* (BRASIL, 2019) são indicadores do tipo de modelo de educação e de sociedade que se almeja construir na gestão atual.

Na minha análise, o *FUTURE-SE*, sob a alegação de dar maior autonomia administrativa e financeira às universidades e institutos federais, caso seja implementado, conduz para uma maior dependência das IES e IFs de recursos provenientes da iniciativa privada para que possam manter seu bom funcionamento. Isto poderia acarretar uma série de consequências para a autonomia das instituições de ensino mencionadas, uma vez que estas correriam o risco de ficar a mercê dos interesses das grandes corporações privadas que eventualmente financiariam seus custos. Além

⁵ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553> Acesso em 25 ago. 2019.

⁶ Até a data da conclusão deste artigo o projeto ainda encontra-se em fase de consulta pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641> Acesso em: 24 ago. 2019.

disso, o caráter de empreendedorismo presente na proposta alinha-se com os princípios do neoliberalismo (HILGERS, 2011), tais como a flexibilização, a desregulamentação e menor intervenção do Estado, a oposição ao coletivismo, a extrema ênfase à responsabilidade individual (das instituições de ensino, neste caso) e a crença de que o crescimento leva ao desenvolvimento.

No que se refere aos objetivos da cartilha da *Política Nacional de Alfabetização*, as orientações contidas no documento basicamente enfatizam que o processo de escolarização consiste em aprender a ler, escrever e realizar operações matemáticas. Em seguida, a cartilha apresenta cinco componentes essenciais para a alfabetização: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. De modo geral, as diretrizes do documento definem a alfabetização, a partir de argumentos com base na ciência cognitiva da leitura, como o ensino da leitura e da escrita em um sistema alfabético que utiliza a consciência fônica e fonêmica para a decodificação e codificação da língua. A escolha do método fônico teria implicações políticas e ideológicas, visto que vai na contramão das pesquisas sobre letramentos realizadas das últimas décadas no Brasil. A partir de uma visão estruturalista da alfabetização, de forma linear e gradativa, partindo do mais fácil para o mais difícil, a proposta da PNA se afasta da questão central da língua como prática social e politizada, isto é, o documento se pauta na instrução fônica como treinamento e sistematização da língua de forma acrítica, buscando uma suposta neutralidade no processo de alfabetização.

No entanto, as próprias escolhas semânticas contidas no documento denotam seu caráter político e ideológico, ou seja, não neutro. Apenas para citar um exemplo, o texto propõe definir conceitos-chave “a fim de evitar imprecisões e equívocos acerca da alfabetização, adotando termos como *literacia* e *numeracia*, em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos” (BRASIL, 2019, p. 40, grifo nosso). Apesar da importância e do extenso número de pesquisas sobre Letramentos no Brasil (cf. MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; ROJO; MOURA, 2012, MONTE MÓR, 2013, TAKAKI; MACIEL, 2014, ZACCHI; WIELEWICKI, 2015, TAKAKI; MONTE MÓR, 2017, JORDÃO; MARTINEZ; MONTE MÓR, 2018), o documento opta por utilizar o termo *literacia* (mais comum em Portugal) em vez de *letramento* (termo majoritariamente utilizado nas linhas de

pesquisas brasileiras). Entendo que a decisão pela escolha do termo *literacia*, além de refletir uma experiência colonial de submissão ao colonizador, também indica um posicionamento político e ideológico contrário aos estudos de Letramentos e, sobretudo, contrário às ideias de Paulo Freire, em grande medida considerado o precursor de tais teorias. Conforme apontado por Lankshear e Knobel (2003), as pesquisas sobre Letramento Crítico cresceram substancialmente na década de 1970, principalmente após os estudos e pesquisas desenvolvidos por Paulo Freire acerca do movimento radical de educação no final da década de 1960, cujo objetivo era construir práticas sociais mais críticas. Para os autores, antes da década de 1970, o termo letramento era empregado para descrever programas de alfabetização de adultos em contextos de educação não formal. Àquela época, estas práticas denotavam a concepção de leitura como uma prática de decodificar o texto impresso num primeiro momento, para, então, codificar a escrita posteriormente. Porém, as pesquisas de Freire promovem uma nova conceituação do termo. Segundo Lankshear e Knobel,

O conceito de alfabetização⁷ de Freire definido como “leitura da palavra e do mundo” envolvia muito mais do que a simples decodificação e codificação da escrita. Muito longe de ser este o único objetivo educativo do letramento, aprender a codificar e decodificar a escrita alfabética estaria integrado a uma pedagogia expansiva, na qual grupos de alunos buscam adquirir em conjunto uma consciência crítica do mundo através de um processo “cíclico” de reflexão e ação. Através de seus esforços para atuar no mundo, bem como analisar e entender os resultados de suas ações, os sujeitos viriam a compreender o mundo melhor: mais “profundamente” e “criticamente” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 5, aspas dos autores)⁸.

O conceito de letramento como forma de ler a “palavra e o mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990) implica muito mais do que apenas obter a compreensão literal do texto. Tampouco podemos considerar que a interpretação do texto consiste somente na habilidade de inferir ou ler nas entrelinhas. De fato, este conceito é muito mais amplo,

⁷ Tradução do termo *literacy*, o qual não faz uma distinção entre os termos alfabetização e letramento na língua inglesa. Entendo que, na acepção de Freire, àquela época, o termo *literacy* se refere à alfabetização e não ao letramento como é entendido hoje.

⁸ *Freire's concept of literacy as 'reading the word and the world' involved much more than merely decoding and encoding print. Far from being the sole objective of literacy education, learning how to encode and decode alphabetic print was integrated into an expansive pedagogy in which groups of learners collaboratively pursued critical consciousness of their world via a reflexive or 'cyclical' process of reflection and action. Through their efforts to act on the world, and to analyse and understand the results of their action, people come to know the world better: more 'deeply' and 'critically'.*

visto que engloba não apenas a leitura crítica do texto, mas também a relação do contexto social do leitor com o texto através de um processo de reflexão crítica, cíclica e contínua.

Assim, contrariamente ao exposto na cartilha da PNA, defendo que o letramento, entendido também como prática social de uso contextualizado da língua, considera que os indivíduos são capazes de construir e atribuir sentidos aos textos enquanto agentes no mundo, sobretudo partindo de seus conhecimentos. Nesta perspectiva, os sentidos não estariam encerrados nos textos e supostamente determinados por seus autores, isto é, no processo de escritura, mas sim no processo da leitura. Deste modo, minha crítica às duas propostas supracitadas está baseada nas ideias de Biesta (2010) de que, para julgarmos qualquer política ou proposta educacional como boa, eficaz ou de sucesso, é preciso entender qual o propósito de tal proposta, isto é, que objetivos se espera atingir com isso. Assim sendo, longe de tentar impor minhas visões acerca das propostas mencionadas, entendo que seja importante fazer alguns apontamentos para a reflexão acerca de seus objetivos, tais como pensar que tipo de aluno e de cidadão estas propostas objetivam formar, quais os objetivos da educação e da alfabetização segundo tais documentos e qual a visão de sujeito e de sociedade presentes nestas políticas.

3 Colonialidade, submissão e subordinação: a descorporização e a exclusão do outro

A partir deste ponto, é preciso que eu explique a relação que estabeleço entre o ensino de línguas, em especial a língua inglesa, e o conceito de decolonialidade. Assim, para Castro-Gómez e Grosfoguel,

o conceito de decolonialidade se torna útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo os quais, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia, vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. Nós partimos, entretanto, do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e a formação dos Estados-nação na periferia. Assistimos, pelo contrário, a uma *transição do colonialismo moderno para a colonialidade global*,

processo que certamente tem transformado as formas de dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial. As novas instituições do capital global, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), assim como as organizações militares como a OTAN, as agências de inteligência e o Pentágono, todas formadas depois da Segunda Guerra Mundial e do suposto fim do colonialismo, mantêm a periferia em uma posição subordinada (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007, p. 13)⁹.

A partir da visão dos autores, entendo que as relações desiguais de poder e a hierarquização sociocultural, político-econômica, étnico-racial e de gênero/sexualidade de diferentes grupos, por meio de classificações binárias, tais como desenvolvido/subdesenvolvido, superior/inferior, civilizados/bárbaros, centro/periferia, inauguradas durante o período colonial, não se encerraram com o fim do colonialismo. O que argumentam os autores é que, principalmente após a Segunda Guerra Mundial e a independência de muitas ex-colônias europeias na América Latina, Caribe, África e Ásia, as relações político-econômicas ainda mantêm formas de dominação dos países da periferia mundial. A colonização, antes territorial e administrativa, agora dá espaço à colonialidade, por meio da implantação do capitalismo neoliberal que mantém as relações de exclusão de países e grupos inferiorizados. O caráter do capitalismo global, em seu formato neoliberal, “provoca exclusões por meio de hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade”¹⁰ (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007, p.14), ou seja, ainda privilegia as formas de conhecimento do homem branco europeu e promove “a desigualdade de gêneros, as hierarquias raciais e os processos culturais/ideológicos que favorecem a subordinação

⁹ *El concepto ‘decolonialidad’, que presentamos en este libro, resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. Las nuevas instituciones del capital global, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), así como organizaciones militares como la OTAN, las agencias de inteligencia y el Pentágono, todas conformadas después de la Segunda Guerra Mundial y del supuesto fin del colonialismo, mantienen a la periferia en una posición subordinada.*

¹⁰ *las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad.*

da periferia no sistema-mundo capitalista”¹¹ (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007, p. 14). Consequentemente, a lógica capitalista organiza as formas de vida, as sociedades e a divisão do trabalho de modo que “as ‘raças superiores’ ocupam as posições melhor remuneradas, enquanto as ‘inferiores’ exercem os trabalhos mais coercitivos e menos remunerados”¹² (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007, p.16, aspas dos autores). Na verdade, Castro-Gómez e Grosfoguel alegam que a primeira descolonização, por ocasião da independência territorial dos países colonizados, manteve as hierarquias desiguais de poder nas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero. Já esta segunda fase de descolonização (ainda em curso), a qual os autores denominaram *decolonialidade*, busca romper tais paradigmas cristalizados nas relações socioculturais, político-econômicas, étnico-raciais e de gênero/sexualidade. No meu entendimento, a fim de promover relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes, a teoria decolonial procura identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana.

Mas qual a relação entre o conceito de decolonialidade e o ensino de línguas? Em primeiro lugar, como professor de língua inglesa na escola pública, a questão da colonialidade, explícita ou implicitamente, permeia meu cotidiano escolar. Não é incomum que eu seja perguntado se meu inglês é britânico ou americano (como se houvesse apenas estas formas), se já morei nos Estados Unidos (segundo o senso comum, isto é fundamental para ter legitimidade como professor de inglês) ou qual minha banda inglesa de rock preferida (apesar de eu preferir MPB). Estes são exemplos aparentemente sem conexão que observo no meu dia a dia, mas que, em uma análise mais aprofundada e atenta, demonstram o quanto a questão da colonialidade ainda está presente no ensino da língua inglesa hoje em dia. Na maioria das vezes, as pessoas com quem interajo e me relaciono tomam como certo que amo tudo que venha dos Estados Unidos e da cultura daquele país, pelo simples fato de eu ser professor de língua inglesa (apesar de eu nunca ter batido continência para a bandeira dos Estados Unidos). Esse tipo de visão ignora a complexidade, a não totalidade, a incompletude e as múltiplas

¹¹ *la desigualdad entre los géneros, a las jerarquías raciales y a los procesos culturales/ideológicos que favorecen la subordinación de la periferia en el sistema-mundo capitalista.*

¹² *las ‘razas superiores’ ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados.*

identidades que atravessam nossos corpos e mentes inacabados e sempre em (des)(re)construção. Assim, chego ao segundo aspecto que pretendo abordar, isto é, a questão da submissão e da subordinação.

Em meio à escrita deste artigo, recebo um e-mail da instituição federal onde leciono atualmente. Trata-se de um formulário de inscrição para um processo seletivo em diversos cursos de formação oferecidos pelo programa *E-Teacher Global* do *Regional English Language Office (RELO)*, ligado à embaixada americana. O objetivo do programa é “capacitar” os professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio de cursos que versam sobre temas como *Content Based Instruction, Teaching Grammar Communicatively, Integrating Critical Thinking Skills, Using Educational Technology, TESOL Methodology, The Art of Everyday Classroom Assessment*¹³, entre outros. Os cursos são oferecidos na modalidade EAD por universidades dos Estados Unidos e também por uma corporação chamada *World Learning*. No *site* desta última, é possível acessar algumas informações sobre as ações desenvolvidas pela empresa, dentre elas um projeto no Iraque chamado *Iraqi Young Leaders Exchange Program (IYLEP)*¹⁴ que, segundo eles, leva estudantes secundaristas e de graduação aos EUA para “intercâmbios de verão a fim de explorar temas como desenvolvimento de liderança, direitos civis e responsabilidades, respeito pela diversidade e engajamento comunitário”¹⁵. Considerando o histórico recente das relações políticas e econômicas entre Estados Unidos e Iraque, os objetivos da iniciativa poderiam ser vistos, no mínimo, como um simulacro de interesses escusos. Parece-me mais uma tentativa de formar uma equipe de missionários disseminadores da ideologia neoliberal (valores do Livre Mercado, como competição, responsabilidade individual, liberdade como autorrealização, empreendedorismo, etc.) para atuar no seu país de origem, reforçando os argumentos de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) de que a colonialidade global tem rearranjado as formas de dominação implantadas pela

¹³ Ensino baseado em conteúdo, Ensino de gramática de forma comunicativa, Integração de habilidades de pensamento crítico, O uso de tecnologias educacionais, Ensino de inglês para falantes de outras línguas, A arte da avaliação no dia a dia da sala de aula.

¹⁴ Programa de Intercâmbio Jovens Líderes do Iraque

¹⁵ *The Iraqi Young Leaders Exchange Program (IYLEP) brings Iraqi high school and undergraduate students to the U.S. for summer exchanges to explore themes of leadership development, civic rights and responsibilities, respect for diversity, and community engagement. Disponível em: <https://www.worldlearning.org/program/iraqi-young-leaders-exchange-program/> Acesso em: 18 mai. 2019.*

modernidade, porém ainda mantém a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial.

O que mais me intriga nesse programa de formação para professores brasileiros é que, ainda que esteja promovendo cortes de cerca de 30% no orçamento da educação, sob alegação de contingenciamento de gastos, o governo federal investe recursos em capacitações promovidas por entidades estrangeiras que pouco ou nada sabem sobre a realidade das escolas, professores e alunos brasileiros. Tais cursos, normalmente desenvolvidos no formato *one-size-fits-all*¹⁶, ou seja, concebidos localmente para serem aplicados globalmente, não levam em consideração o contexto local e as peculiaridades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem onde são aplicados. Não seria mais sensato que tais capacitações fossem oferecidas pelas universidades brasileiras, as quais realizam diversas pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas e conhecem de fato as realidades das nossas escolas, professores e alunos?

Além disso, a visão que se tem de um modelo de falante nativo a ser imitado, normalmente o americano ou o britânico, ainda está muito presente no ensino da língua inglesa e nos materiais didáticos (sobretudo aqueles produzidos nos Estados Unidos e Inglaterra e exportados mundo afora), uma vez que não consideram a diversidade e a multiplicidade de epistemologias, culturas e povos falantes da língua inglesa ao redor do mundo. Desta forma, tais países se colocam como os “donos do saber” e da língua, reiterando seu privilégio epistêmico e a manutenção da lógica da colonialidade. Tais fatores estão atrelados a concepções equivocadas de ensino de línguas. De acordo com Siqueira, é preciso romper com o pensamento arraigado e propagado de que “apenas países hegemônicos representam culturas alvo de língua inglesa ou de que o modelo do falante nativo é intocável na sua superioridade e deve ser almejado a todo custo” (2018, p. 208). Além disso, o autor complementa afirmando que os currículos precisam se atentar para as necessidades específicas dos alunos de maneira que sejam significativos para eles. Dentre alguns aspectos importantes, Siqueira enfatiza serem necessários

a descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão

¹⁶ Um formato único que se aplica de modo igual para todos

plenamente consciente da posição que ocupa no mundo (SIQUEIRA, 2018, p. 208).

Isto implica romper com visões de ensino de inglês mais tradicionais, as quais, conforme Rocha (2012), privilegiam o falante nativo como o “dono legítimo” (p. 170) da língua. Tais propostas utilizam a língua em contextos idealizados e que não priorizam o uso social e situado da linguagem. Neste cenário, frequentemente figuram “personagens geralmente estereotipados e bastantes distantes das muitas realidades e identidades vivenciadas pelos alunos” (p. 170). Este tipo de enfoque corrobora a premissa de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) de que as elites da periferia buscam imitar os modelos de desenvolvimento do Norte, reproduzindo as antigas formas de colonialismo.

Portanto, observo a necessidade do desenvolvimento do olhar crítico do professor a fim de analisar de que maneira aspectos políticos, linguísticos e culturais estão atrelados a concepções de ensino de língua e como essas perspectivas e ideologias estão representadas nos materiais didáticos, nas políticas educacionais e nas visões de sociedade que se almeja construir embutidas em tais discursos, conforme discutido em relação às já mencionadas políticas educacionais na segunda seção deste artigo.

Além disso, as políticas de educação recentes têm culminado, entre tantos retrocessos, na censura e no tolhimento da liberdade de cátedra nas escolas e universidades e em uma perseguição ideológica que remonta aos tempos da ditadura no Brasil. Recentemente, temos vivenciado cortes de verbas para a educação e para a pesquisa, o sucateamento das universidades, das escolas e da carreira docente, perseguições de movimentos contrários ao pensamento livre e crítico e até mesmo ameaças de extinção dos cursos de Filosofia e Sociologia, sob a alegação de não darem retorno à sociedade, nem gerarem empregos.

Na verdade, o que temos testemunhado são medidas que priorizam, sobretudo, o desenvolvimento da *qualificação* e da *socialização* do indivíduo, mas que deixam de lado sua individualidade ou *subjetificação*¹⁷ (BIESTA, 2010). Vale enfatizar que o conceito de *subjetificação* de Biesta difere completamente da acepção do termo *individualidade* defendido pela lógica neoliberal, a qual transfere toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso ao próprio sujeito, enaltecendo, assim, a

¹⁷ *qualification, socialization and subjetification.*

meritocracia. Na vertente do neoliberalismo, o indivíduo é tratado como uma empresa, em que os ideais de empreendedorismo, autonomia, competitividade e otimização de sua produção e rendimento são exacerbados, visando a maximização da exploração de seus corpos e a minimização dos custos da exploração dos mesmos por este modelo de sociedade (HILGERS, 2011). Em outras palavras, segundo o pensamento neoliberal, “não há sociedade, apenas indivíduos”¹⁸ (HOLBOROW, 2012, p. 26). Já na acepção de Biesta (2010), a subjetificação consiste em valorizar a unicidade (*uniqueness*) de cada indivíduo, isto é, dar oportunidades para que, através do encontro com a pluralidade e com a diferença do outro (*otherness*), este sujeito possa se constituir como ser único e agente no mundo necessariamente heterogêneo.

Conforme uma mensagem publicada recentemente no *Twitter* do presidente da república, “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta [sic]”. Portanto, a afirmação do presidente, de certo modo em consonância com o exposto na cartilha da PNA, demonstra que tais medidas visam, principalmente, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para se fazer algo e conquistar uma posição no mercado de trabalho (qualificação) e a inserção na sociedade (socialização), isto é, seguir normas, padrões e valores sociais – desde que estejam de acordo com as visões de tais grupos. No entanto, essas medidas anulam as possibilidades de subjetificação e de valorização da heterogeneidade, ou seja, do reconhecimento do *eu* enquanto sujeito pensante, crítico e agente de si. Trata-se da tentativa de buscar a construção de um conhecimento “*descorporizado e descontextualizado* [...] que pretende ser des-subjetivado (isto é, objetivo) e universal” (LANDER, 2005, p. 9, itálico e parênteses do autor). A tarefa de promover a subjetificação consiste em dar oportunidades ao aluno para que possa, nos termos de Freire, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (1996, p. 18).

Cabe ressaltar que toda produção de conhecimento é histórica e socialmente situada, não havendo a possibilidade da constituição do pensamento e do conhecimento descorporizados. Reverberando o pensamento de Mignolo (2009, p. 4), partimos do

¹⁸ [...] *there is no society, only individuals.*

princípio de que todo aquele que sabe algo (*the knower*) está implicado naquele conhecimento (*the known*), geográfica, corporal e politicamente (*geo- and body-politically*). Sendo assim, não há a possibilidade da existência de um observador neutro que busque a verdade e a objetividade sem estar implicado pela sua própria subjetividade na relação que estabelece com seu objeto de investigação. Portanto, também não há a possibilidade de uma concepção de educação neutra ou isenta de ideologia, seja esta A, B ou C. A crítica direcionada a uma parcela dos educadores brasileiros, os quais são acusados de doutrinar ideologicamente seus alunos, se apoia num falso tratado de neutralidade advindo de grupos políticos, religiosos e militares que, por sua vez, também não são neutros. Trocando em miúdos, no Brasil, os políticos, os religiosos, os militares, os juízes e até mesmo a imprensa têm partido, mas do professor é esperado que seja isento.

Observo que a demanda política pela neutralidade dos corpos docentes ou a *descorporização* (LANDER, 2005) do conhecimento parece buscar eliminar a heterogeneidade que é inerente à humanidade, por meio da exclusão das diferenças. Para Moreno,

falar de exclusão é falar de distância e ao mesmo tempo de fechamento. Já não se trata de fronteira e sim de muralha, de fora e de dentro. O que está dentro constrói sua muralha e delimita e defende assim seu território. É o que está dentro que constrói a muralha, não o de fora (MORENO, 2005, p.88).

Mesmo após a queda do muro de Berlim e com o advento da “globalização” – utilizo aspas, pois entendo que o fim das fronteiras territoriais vale para uns, porém não para outros, como é o caso dos imigrantes sírios, mexicanos, venezuelanos, etc. – continuamos a ver muralhas simbólicas, ou até mesmo reais, novamente sendo construídas, como é o caso do projeto de construção do muro de Trump. Tratam-se de tentativas de exclusão e de negação do outro com base em sistemas de dominação econômica e cultural, num primeiro momento por parte do europeu e depois do norte-americano. Para Sousa Santos, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (2010, p. 39). No caso do Brasil, as muralhas não são de concreto, porém simbólicas. Elas não promovem a separação de territórios, mas sim a separação

das classes oprimidas por meio da desigualdade de condições da vida humana (MORENO, 2005).

O surgimento de movimentos como o *escola sem partido* nada mais é do que o desejo pela anulação da diferença e a busca pelo apagamento do dissenso, do questionamento, da crítica e da pluralidade de ideias, excluindo, portanto, a diversidade de pensamentos, de culturas, de raças e de identidades, em prol de uma educação homogeneizante, acrítica e também da manutenção de um *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2018). Fazendo alusão ao conceito de *habitus linguístico* de Bourdieu (1996), Monte Mór cunhou os conceitos de *habitus interpretativo* e *expansão interpretativa*. Contudo, para esta análise, vou me ater apenas ao primeiro deles. A autora explica que Bourdieu entende a comunicação como um *habitus linguístico* que se apoia nas estruturas do mercado linguístico das instituições e que este *habitus* faz com que o indivíduo se comunique de acordo com as exigências de contextos diversos, buscando, assim, uma forma padronizada de “conceitos socialmente aceitos e autorizados” (MONTE MÓR, 2018, p. 319). Portanto, as estruturas do mercado linguístico regulariam a prática do consenso na tentativa de apagar os conflitos comunicativos, por meio de um discurso de impessoalidade e neutralidade que tem como objetivo camuflar a dominação simbólica sobre o *habitus* e buscar uma convergência padronizada para a utilização da língua e a manutenção do poder simbólico. A partir de pesquisas com seus alunos, a autora chegou à conclusão de que “as pessoas formam e seguem um *habitus interpretativo*, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos” (MONTE MÓR, 2018, p.320), ou seja, o *habitus interpretativo* condicionaria os sujeitos – de forma reguladora, limitadora e disciplinante – a construir sentido de forma convergente, eliminando, assim, o dissenso, o conflito, as múltiplas perspectivas e a diversidade de pensamentos.

Tomando este conceito como base, entendo que, ao condicionar os indivíduos a um único *habitus interpretativo*, a eliminação da pluralidade de ideias, de interpretações e de construção de sentidos resultaria em uma geração de futuros cidadãos (e eleitores) subordinados, apáticos, com pensamentos convergentes, sem corpos e sem *corpus*. Sem corpos porque não poderiam expressar suas identidades culturais (FREIRE, 1996), de acordo com sua experiência histórica, política, cultural e social, nem seu pertencimento (HALL, 1998) a culturas étnicas, raciais, linguísticas ou religiosas, sobretudo se

pertencerem a religiões de matrizes africanas as quais são frequentemente hostilizadas por outras religiões da tradição judaico-cristã dominante. Sem *corpus* porque uma educação que se restringe a trabalhar com as habilidades de ler, escrever, fazer cálculos matemáticos e aprender um ofício carece de um trabalho de desenvolvimento do pensamento intelectual, cultural e filosófico do indivíduo, de forma que impossibilita seu posicionamento crítico perante as certezas não contestadas e naturalizadas pela sociedade e a realidade que o cerca. O termo *corpus* a que me refiro nesta análise não se trata da acepção da Linguística de Corpus, porém de uma metáfora, em um sentido mais amplo, que representa uma coletânea de letramentos, saberes e conhecimentos a serem desenvolvidos pelos indivíduos, incluindo aqui sua formação crítica, cultural e filosófica. Além disso, Freire questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 15, aspas do autor).

Os questionamentos de Freire, tão atuais que parecem ter sido escritos após o noticiário de ontem, mostram que o projeto de uma educação excludente, supostamente apartidária, a qual nega a existência da diversidade de corpos e de pensamentos, ignora todas(os) aquelas(es) diferentes do modelo de sociedade que se almeja construir, isto é, branca, patriarcal, heteronormativa, conservadora nos costumes e liberal na economia. Assumindo o caráter indissociável entre língua e poder, por meio do qual as relações assimétricas de poder se manifestam entre opressores e oprimidos, Freire nos lembra que nossa prática docente precisa “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 13). Desta forma, consoante o pensamento de Sousa Santos (2010), concordo que “a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica” (p. 49), pois “não existe justiça social global

sem justiça cognitiva global” (p. 49) e que é preciso fomentar iniciativas e movimentos contra-hegemônicos, os quais “lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal” (p. 50). Para isso, no meu entendimento, é importante que educadores e formadores de professores se posicionem como indivíduos em alerta, inquietos acerca de suas práticas, críticos e conscientes da sua condição inacabada e em constante transformação, isto é, desconfiados de suas certezas pedagógicas e epistemológicas.

Considerações finais

Em relação aos objetivos estabelecidos no contexto da sociedade atual para o ensino da língua inglesa, é importante enfatizar que esta sempre ocupou um lugar coadjuvante no currículo escolar, considerada uma disciplina de menor importância (juntamente com Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física). Com menor carga horária, é a disciplina que não “repete” ninguém e que é submissa a outras disciplinas de “maior valor”, como a língua portuguesa e a matemática, conforme podemos deduzir a partir do *tweet* do presidente. Em outras palavras, a assunção de que basta saber ler e escrever, realizar cálculos matemáticos e aprender um ofício ignora o quanto é importante que o indivíduo saiba lidar com a diversidade de ideias, a partir do contato com o outro e com toda a complexidade e heterogeneidade que irá se deparar no mundo das relações sociais, do trabalho e no contato com as tecnologias.

Muito mais do que difundir apenas um ensino tecnicista e de caráter utilitário que almeja, entre outras coisas, o aprendizado do inglês para viajar, fazer um intercâmbio ou se inserir no mercado de trabalho e arrumar um emprego que pague melhor, destaque, ao lado de Siqueira (2018), o caráter fundamental da formação de professores e do ensino da língua inglesa como uma tarefa política que desenvolva o questionamento, o pensamento crítico e que trabalhe com a heterogeneidade humana, seja esta linguística, cultural, social, política, étnica, racial, sexual ou de gênero. Para o autor, o grande desafio da formação docente para o ensino e aprendizagem de línguas é perceber que se trata de “um processo educacional e não apenas uma prática utilitária e tecnicista de passar um conhecimento pasteurizado e de uso instantâneo” (p. 205). Por

consequente, para o desenvolvimento de uma consciência política sobre o que é ensinar e aprender línguas é preciso considerar que a formação e o conhecimento teórico do professor vai embasar sua atuação profissional. Assim, o estudo e conhecimento de diferentes teorias por parte do professor em formação (inicial e continuada) é fundamental para a percepção e a compreensão das visões de educação, de ensino, de língua e de sociedade presentes nos vários modelos de pedagogia e propostas educacionais, a fim de que este mesmo educador possa se sentir seguro em transgredir e modificar de maneira efetiva os currículos, como e quando julgar necessário, para uma política de atuação que atenda seu contexto e sua realidade escolar específica.

Defendo que, por seu caráter e alcance transnacional e transcultural, a língua inglesa tem o potencial de subverter seu papel meramente utilitário no currículo das escolas e universidades de forma que atue, por meio do contato com a diferença e com o outro, como elemento catalisador para o desenvolvimento do pensamento crítico, da tolerância, da autonomia e do protagonismo do aluno. Alguns caminhos para a decolonialidade no ensino de línguas no Brasil e para a construção do conhecimento corporificado passam necessariamente por um posicionamento crítico em relação aos objetivos do ensino do idioma. Sem dúvida, esses caminhos bebem da fonte de Freire e levam em consideração os saberes específicos dos sujeitos, bem como seus contextos, seus corpos, sua cultura, sua linguagem e seus conhecimentos de mundo para que possam desenvolver o olhar crítico acerca da construção do conhecimento e das relações de poder desiguais envolvidas neste processo.

REFERÊNCIAS

BIESTA G. J. J. A Pedagogy of Interruption. In: BIESTA G. J. J. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, p. 73-91, 2010.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização* – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHUN, C. W. The ‘neoliberal citizen’: Resemiotizing globalized identities in EAP materials. In: GRAY, J. (Ed.). *Critical perspectives on language teaching materials*. Hampshire, England: Palgrave Publishers, p. 64-87, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª Ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HILGERS, M. The three anthropological approaches to neoliberalism. *International Social Science Journal*, Vol 61, (202), p. 351–364, 2011. DOI: [<https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2011.01776.x>] Acesso em: 24 jun. 2019.

HOLBOROW, M. What is neoliberalism? Discourse, ideology and the real world. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. *Neoliberalism in Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2012.

JESUS, D. M. Letramentos para as diferenças: minhas histórias e meus sentidos como docente nos estudos das linguagens. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, p. 95-104, 2018.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MÓR, W. *Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, p. 315-335, 2018.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 8-22, 2005. Disponível em: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>] Acesso em: 28 abr. 2019.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL. *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F., ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco e Littera Editorial, p. 128-140, 2011a.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO et al. (Org.). *Formação desformatada - práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, p.279-303, 2011b.

MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*. Vol. 26 (7–8). Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore: SAGE. p. 1-23, 2009. Disponível em:

[<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263276409349275>] Acesso em: 02 mai. 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Edição ampliada. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.

_____. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; MONTE MÓR, W. *Letramentos em prática na Formação Inicial de Professores de Inglês*. Campinas: Pontes Editores, p. 315-335, 2018.

MORENO, A. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 88-94, 2005. Disponível em: [<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>] Acesso em: 28 abr. 2019.

ROCHA, C. H. *Reflexões e Propostas Sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, p. 201-212, 2018.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.

TAKAKI, N. H.; MACIEL R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

VARGHESE, M.; JOHNSTON, B. Evangelical Christians and English Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 41, p. 5-31, 2007. Disponível em: [<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00038.x>] Acesso em: 02 abr. 2019.

ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. G. (Orgs.). *Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura*. Maceió: EDUFAL, 2015.