

# Desestabilizações no ensino de Língua Inglesa: dominação ou lugar de reexistência?



OPEN ACCESS

## EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

## AVALIADO POR

- Tamara Rosa (IFFar)
- Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (UERJ)

## SOBRE OS AUTORES

- Dllubia Santclair  
Conceitualização, Curadoria de Dados, Metodologia, Supervisão, Escrita - rascunho original, Escrita - análise e edição do texto.
- Barbra Sabota  
Conceitualização, Curadoria de Dados, Metodologia, Supervisão, Escrita - rascunho original, Escrita - análise e edição do texto.
- Kleber Aparecido da Silva  
Supervisão, Escrita - análise e edição do texto.

## DATAS

- Recebido: 29/10/2022
- Aceito: 30/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

## COMO CITAR

Santclair, D.; Sabota, B.; Silva, K. A. (2022). Desestabilizações no ensino de Língua Inglesa: dominação ou lugar de reexistência? *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 333-350, 2022.

Dllubia SANTCLAIR

Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO)

Barbra SABOTA

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Kleber Aparecido da SILVA

Universidade de Brasília (UnB)

## RESUMO

A língua inglesa tem sido utilizada como instrumento de colonialidade e dominação desde a época do imperialismo, com franco avanço em tempo de globalização (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Este estudo visa problematizar o ensino de língua inglesa, questionando seu papel na manutenção da colonialidade da linguagem e propondo ideias para que a educação linguística em língua inglesa se apresente como um lugar de reexistência. Nesse sentido, propõe-se revisar a educação linguística a partir de reflexões crítico-decoloniais sobre o documento que nos orienta, a Base Nacional Comum Curricular. A partir desse posicionamento crítico-decolonial, pautamo-nos nas pesquisas pós-críticas (PARAÍSO, 2004), conectados aos princípios da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK; MAKONI, 2019; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003) e do Pensamento Decolonial (MIGNOLO, 2000), em defesa de uma educação linguística intercultural como um espaço para letramentos de reexistência (ALBÁN ACHINTE, 2013; COSTA; SOUSA; SILVA, 2021). O material empírico é composto por recortes da seção de língua inglesa da BNCC – especificamente a partir dos eixos centrais: língua franca, multiletramentos e interculturalidade – e analisado a partir de leituras sobre Linguística Aplicada Crítica e

Decolonialidade que permeiam nossas vivências como professoras formadoras e professor formador e pesquisadoras/or a fim de propor modos de reexistência. Nosso estudo aponta para fissuras no documento por onde nossas praxiologias possam ser transformadas.

ABSTRACT

The English language has been used as an instrument of coloniality and domination since the time of imperialism with a clear advance in times of globalization (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). This study aims to problematize the teaching of English, questioning its role in maintaining the coloniality of language and proposing ideas for language education in English to present itself as a place of re-existence. In this sense, we seek to review language education from critical-decolonial reflections on the document that guides us, the National Curricular Common Base. From this critical-decolonial position, we are guided by post-critical research (PARAÍSO, 2004), connected to the principles of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK; MAKONI, 2019; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003) and Decolonial Thought (MIGNOLO, 2000), in reason of intercultural linguistic education as a space for the re-existence literacies (ALBÁN ACHINTE, 2013; COSTA; SOUSA; SILVA, 2021). The empirical material is composed of clippings from the English language section of the BNCC - specifically from the central axes: *lingua franca*, multiliteracies and interculturality - and analyzed from readings on Critical Applied Linguistics and Decoloniality that permeate our experiences as professors and researchers/or in order to propose ways of re-existence. Our study points to fissures in the document through which our praxiologies can be transformed.

PALAVRAS-CHAVE

Reexistência. Pensamento Decolonial. Intercultural. Ensino de Inglês.

KEYWORDS

Re-existence. Decolonial Thought. Intercultural. English teaching.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Este estudo se propõe a (re) ler a seção de língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na medida em que revisita a educação linguística a partir de reflexões críticas que questionam as matrizes de poder. Tem por objetivo problematizar o ensino de língua inglesa, considerando seu papel na manutenção da suposta superioridade dessa língua. O artigo

visa ainda sugerir ideias para que o inglês em contexto escolar se apresente como um espaço de compreensão de nossa cidadania e manutenção de nossos direitos.

## Introdução

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA; KOBAN, 2010)

Na intenção de escrever para ressignificar o que sabemos e compartilhar nossas reflexões é que nos engajamos nesta proposta de pensar a língua inglesa na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) como possibilidade de reexistência e transgressão. Este exercício de desaprendizagem e desobediência epistêmica é, ainda, nosso modo de esperar (FREIRE, 1992) e de construir novos sentidos para nossa atuação, de modo a favorecer justiça social e cognitiva. Ecoamos Derrida (2002) ao defendermos que a conscientização crítica acontece pelas desconstruções, desestabilizações, pelos deslocamentos de sentidos. Buscando ampliar nossa compreensão de mundo e de nós mesmas/os, na medida em que escrevemos este artigo, nos articulamos no exercício crítico de busca da conscientização, tal como proposto por Freire (1979). Fazemos isso como sujeitos entrelaçados, vivenciando no cotidiano de nosso ofício de lecionar e pesquisar nossa praxiologia cerradeira de co-laboração (evidenciando o trabalho ativo e conjunto). Buscamos, pois mostrar que juntas/os somos mais fortes, em alusão à filosofia Ubuntu (MAKALELA; SILVA, 2022) e podemos realizar bem mais do que em separado. Se unirmos à ideia da colaboração para a construção e o fortalecimento do bem comum à noção freiriana de conscientização – o processo que oportuniza ao indivíduo descobrir-se por meio da reflexão sobre sua existência – temos convicção de estarmos contribuindo para uma mudança significativa no modo como podemos construir saberes e sentidos com e a partir de repertórios em língua inglesa. Neste texto, (re)lemos a BNCC nos (re)lendo como professoras/or e pesquisadoras/or em busca de novas formas de esperar (MENEZES DE SOUZA, 2011). Ou seja, dispomos a ler o mundo, as experiências, na medida em que lemos nossas praxiologias (GUIMARÃES; SANTCLAIR; SILVA, 2022), ou seja, nosso modo de construir sentidos a partir do entrelace indissolúvel entre teoria, práxis e as contingências que as constituem e transformam constantemente.

O inglês tem historicamente ocupado um lugar de prestígio na educação brasileira, por ser a língua estrangeira (LE) oficial para a educação básica, regulamentada via BNCC. Outras línguas, como francês e o espanhol também já fizeram parte do currículo oficial (BRASIL, 1855), porém, desde 2017,

data em que a base entrou em vigor, o inglês é a única LE prevista na BNCC, e, portanto, a única que deve estar presente nos diferentes sistemas de ensino. Ademais, esse idioma tem sido ofertado na condição de língua franca em escolas do Brasil. Neste texto, reconhecemos tal posição de privilégio, no entanto, importa-nos saber em que medida o idioma é ofertado como possibilidade de expansão de horizontes socioculturais, como modo de participação na cultura global, com foco em acesso e produção de sentidos locais. Compreender se a língua é apresentada no documento a partir da conceituação de língua como prática social ou se restam traços – ranços<sup>1</sup> – da colonialidade.

Nesse sentido, nosso objetivo é problematizar o ensino de língua inglesa, questionando seu papel na manutenção da colonialidade da linguagem e propondo ideias para que a educação linguística em língua inglesa se apresente como um lugar de reexistência. Para nós, o processo de educação linguística engloba mais do que apenas o ato de ensinar e de aprender, pois complementa-se pelo compromisso com a formação social e cidadã de educandas/os autônomos. Este estudo encontra-se organizado em quatro seções, além da introdução e das considerações finais: na primeira apresentamos os aspectos metodológicos, na sequência discutimos e problematizamos o ensino do inglês e os traços da colonialidade que acompanham situações de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>; como língua franca e suas implicações teóricas. Na terceira seção, evidenciamos algumas desestabilizações provocadas pela BNCC para/no ensino de inglês. Na quarta seção, analisamos trechos da BNCC em busca de fissuras interculturais que se aventuram na proposta de resistência da interculturalidade crítica, as quais possam acomodar/deixar brotar transformações sociais locais, no sentido de promover justiça e de oportunizar aos/às estudantes a possibilidade de ler o outro e a si mesmos.

### 1. Aspectos metodológicos

Assumimos neste artigo uma postura crítico-decolonial, o que implica que nos dispomos a tentar desestabilizar regimes de verdade construídos historicamente na intenção de silenciar povos minorizados em prol de questionar as relações de poder que são impostas estruturalmente (SABOTA, ALMEIDA e MOURA, 2021). Falaremos adiante sobre isso, contudo, por ora interessa saber que este compromisso implica em assumir como pesquisadoras/or uma postura agentiva e questionadora sobre o que está posto como regra, sobretudo em documentos, como a BNCC.

---

1 Ranço, segundo o dicionário Aulete digital (<https://www.aulete.com.br/>), pode significar cheiro ruim; mau sabor; ou em sentido figurado, coisa que torna algo ruim. No texto, o termo é utilizado para se referir às mazelas deixadas pelo colonialismo e que se embrenham na estrutura da sociedade contemporânea fazendo mal sorrateiramente.

2 Neste texto usamos, intencionalmente, educação linguística em substituição ao termo ensino-aprendizagem por entender que aquele é um processo mais abrangente (portanto, mais sócio discursivo) do que este (que apoia-se no binarismo, por vezes opositor). Contudo, em situações a que nos referimos ao documento em questão, mantemos tal como discutido. Por isso, há a ocorrência de ambos em nossas discussões.

A fim de manter a coerência entre o modo como construímos a pesquisa e as teorias que acompanham nossas argumentações, pautamo-nos nas pesquisas pós-críticas, haja vista elas terem recentemente “[...] questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), [e] os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem).” (PARÁISO, 2004, p. 287). A pesquisa pós-crítica permite às/aos pesquisadoras/es entender a pesquisa de um ponto de vistaêmico e ético, questionando-se sempre sobre sua função social e seu potencial de transformação. Neste estudo documental, propusemo-nos a compreender a BNCC e suas normativas para o ensino de língua inglesa. As problematizações para análise são guiadas pelos eixos centrais apresentados na BNCC: língua franca, multiletramentos e interculturalidade, em defesa de cenários favoráveis para o desenvolvimento de letramentos de reexistência. É importante destacar que a BNCC rege a educação básica, portanto, o contexto em que analisamos.

## 2. Língua inglesa e ranços de colonialidade na BNCC

O Brasil é um país de dimensões continentais e com ampla diversidade linguística. Historicamente lar de várias línguas de povos originários, as quais sofrem, até hoje, processos de apagamento linguístico (REZENDE, 2015). Outro ponto que comprova a pluralidade linguística do Brasil é o fato de que fazemos fronteiras com países hispano-falantes na América do Sul, e, ainda assim, pouco ou nada sabemos dessas línguas que convivem em nosso território. Contudo, nas escolas do Brasil, é evidenciada a hegemonia das línguas, uma vez que a língua oficial é o português e a língua estrangeira privilegiada é o inglês.

A inserção do ensino de inglês como disciplina obrigatória no Brasil, em documentos da Educação básica, como a BNCC, decorre das demandas da contemporaneidade, da ideia de modernidade construída pela força do colonialismo e da proposta de um mundo globalizado (QUIJANO, 2005). Tais fatos potencializam o poder dessa língua que se espalha pelos continentes com seu rastro de dominação e imperialismo e apaga línguas e culturas que vão aos poucos desejando pertencer a este cenário global. Nota-se traços da colonialidade, os quais favorecem, por sua raiz histórica e pela própria estrutura social, a manutenção de uma língua de prestígio e o estabelecimento de diretrizes para sua curricularização.

A BNCC é um documento normativo, que visa estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes de escolas públicas e particulares devem desenvolver ao longo dos anos escolares (BNCC, 2017, p. 07). Esse objetivo, por si só, já carrega o peso da colonialidade (QUIJANO, 2005), pois o documento dessa forma se apresenta como um mecanismo de manutenção do poder. No entanto, aprofundar nessa reflexão nos levaria a outros pontos que não pretendemos contemplar aqui, apesar de fazermos um resgate teórico sobre a episteme colonialidade. Contudo, há questões que nos rodeiam enquanto escrevemos estas linhas, como por exemplo: Negligenciar o ensino de inglês nas escolas pode significar uma tentativa de resistência, de subversão da ordem hegemônica e/ou uma postura decolonial? É possível atuar crítico-decolonialmente como educadoras/ores

linguísticos e contribuir para a desconstrução da colonialidade que acompanha essa língua hegemônica? O inglês poderia ser usado para contestar a ordem, subverter as práticas, resistir?

Alguns desses questionamentos são inspirados nos estudos de Moita Lopes (2008, p. 316). O autor traz uma reflexão sobre “o fenômeno do inglês como língua que colabora na construção da globalização, seguindo os princípios de uma epistemologia de fronteira”. Essa problematização nos remete à ideia de um modelo linguístico a ser seguido, permitindo-nos refletir sobre o quanto a disseminação do ideal de falante nativo condicionou e ainda condiciona comportamentos em relação à aprendizagem do inglês (BLUM; JOHNSON, 2012). Cabe-nos ponderar sobre as orientações que têm direcionado o ensino deste idioma nas escolas brasileiras. A serviço de quem está nossa práxis quando ensinamos alunas/os a repetir comandos em inglês, atuar em diálogos falsos, prescritos em livros importados, imitando a pronúncia de falantes ideais, por exemplo?

No texto mencionado, Moita Lopes (2008) propõe a elaboração de uma ideologia linguística para os tempos contemporâneos, como possibilidade de construir uma globalização que seja anti-hegemônica, em performances linguístico-identitárias e inovadoras nos fluxos da fronteira espacial, cultural e social. Ou seja, a proposta é que ressignifiquemos os termos, para repensar nossa práxis. Ao invés de resistir à língua inglesa, resistirmos ao projeto de dominação que a acompanha em materiais importados e idealizados a fim de aprimorar modos de resgatar saberes locais, em busca de glocalidades favoráveis à ruptura de projetos de aculturação e epistemicídio.

Na perspectiva de ensino de línguas em que este estudo se situa, entendemos língua como uma combinação de repertórios negociáveis para a produção de sentido em situações de práticas sociais. Nesse sentido, língua não é algo fixo, contido e imutável, mas fluído e performático conforme cada contexto situado (PENNYCOOK e OTSUJI, 2015). Ela ganha delineados incertos e transmidiáticos podendo se modificar a cada realização. Essa perspectiva amplia nossa possibilidade de interação e colaboração por meio da língua.

Considerando a complexidade que constitui o processo de educação linguística e tendo em vista a existência de um documento que direciona esse processo, é importante situarmos a discussão, a partir de um olhar para o lugar da língua inglesa apresentado pela BNCC.

Aprender a língua inglesa propicia a “criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social” cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, “o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade”, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p.240 - grifo nosso)

A seção de língua inglesa no documento é iniciada com a definição do que significa aprender essa língua e das possibilidades que seu estudo pode oferecer à/ao estudante. O documento defende que aprender inglês pode proporcionar “novas formas de engajamento e participação dos alunos em

um mundo social cada vez mais globalizado e plural”, coadunando com a ideia de que há uma língua hegemônica por meio da qual todos os cidadãos do mundo devem se valer para ser e estar em espaços sociais globais. Nesse sentido, identificamos no texto colonialidades de poder, ser e saber (MALDONADO TORRES, 2019).

A ideia de colonialidade surge da percepção de que a lógica estruturante da economia-mundo capitalista é organizada pela classificação social da população global pelo elemento “raça”, portanto, o racismo é, na verdade, uma forma de conferir legitimidade às relações de dominação impostas aos povos colonizados (GROSFUGUEL, 2019). As sociedades/ Estados-nação são guiadas pela ficção eurocêntrica elaborada no século XIX, que tem como referência a ideia de modernidade: a Europa se coloca como centro do mundo a partir da invasão à América. Nessa esteira, dissemina-se uma lógica de reducionismos dicotômicos: Europa *versus* borda, homem *versus* mulher, entre outros que nos remetem a raça, cor, religião, cargos.

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. (QUIJANO, 2005, p. 121)

Aníbal Quijano fala de um lugar categorizado como subalterno pelo sistema-mundo, o qual nos conduz a um paradigma de mundo moderno colonial. Um dos principais eixos desse sistema supracitado é a questão racial, pois a partir dela novas identidades e papéis foram estabelecidos na organização do trabalho do capitalismo mundial. Desse modo, as raças colonizadas deveriam assumir o trabalho não remunerado e o trabalho pago seria para as raças colonizadoras.

Essa proposta de Estado-Nação moderno reivindica uma forma de homogeneização das pessoas para uma participação democrática comum. No entanto, Quijano (2011) questiona a impossibilidade de sugerir democracia, igualdade jurídica e civil aos cidadãos que estão desigualmente situados nas relações de poder. O autor também cita os Estados Unidos e o Cone Sul, na América Latina, para alertar que as tentativas de homogeneização dos membros da sociedade imaginada, a partir de uma perspectiva eurocêntrica, resultaram em eliminação massiva de algumas raças, nomeadas como índios, negros e mestiços.

Essa alerta é um convite à resignificação do entendimento de nossa constituição social, política e geográfica da América Latina, e de como fomos situados na sequência histórica, carregando a marca da hegemonia eurocêntrica em nossas práticas e percepções. Tal fato é evidenciado nos padrões linguísticos e comportamentais que são repetidos e reproduzidos continuamente em aulas de línguas, que contemplam somente o ensino de estruturas gramaticais, os quais propomos romper em cenários atuais de educação linguística crítica.

Essa marca aparece na BNCC, na afirmação de que aprender inglês “pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa.” (BRASIL, 2017, p. 240 – grifo nosso). Apesar da modernidade eurocêntrica impor seu capitalismo por todo o sistema-mundo,

isso não significa que sua episteme dê conta de toda a complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar, região ou grupo social.

Fica explicitada nesse trecho, a marca violenta da colonialidade. A articulação da colonialidade do saber, ser e poder afeta a percepção do tempo, espaço, estruturas, e conseqüentemente a maneira de ver, sentir e experienciar a própria atuação social. Desse modo, questionamos a possibilidade de eleger alguns “saberes linguísticos necessários” para a participação social ativa.

A possibilidade levantada, segundo a qual todas/os as/os estudantes dependem de uma língua hegemônica para acessar saberes linguísticos e ter participação social nos remete a alguns questionamentos apresentados no ensaio “O monolinguismo do outro” de Jacques Derrida (1996). O autor argumenta que o fenômeno que torna possível a linguagem é uma questão de pertencer ou não a um outro que se apresenta. É o ser ou não ser submetido à sua lei. Ele discute o pertencimento, a condição identitária que a língua e cultura podem fazer emergir no indivíduo socialmente situado. Além disso, problematiza que a língua imposta seja colocada como uma forma ou um gênero que possa, enfim, elevar o ser subalterno de sua insipidez epistemológica. Desse modo, poderia aliená-lo de sua singularidade para promovê-lo à adequabilidade na superestrutura hegemônica.

Posto isto, entendemos que como professoras/or formadoras/or atuantes na licenciatura e pesquisadoras/or preocupadas/o com a educação linguística para a prática da liberdade, para a atuação crítica e cidadã em sociedade temos a responsabilidade e o compromisso de ensinar essa língua, não para dominação e reprodução de valores, mas para discutir o reconhecimento das diferenças e conscientizar sobre a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2016).

Ao trazer a colonialidade da linguagem para o debate, Veronelli (2016) defende que essa noção possibilita investigar a relação entre língua e humanidade, refletindo sobre o poder da língua. Ademais, enfatiza que essa colonialidade racializa os aspectos linguísticos ao pressupor certa hierarquia linguística e diferenças entre a capacidade de usar a língua para expressar conhecimento e a capacidade de expressão primitiva e rudimentar

Esse debate foi apresentado por Makoni e Pennycook (2005), no texto “Desinventando as línguas”. Os autores argumentam que as línguas são invenções e apresentam três justificativas: 1) As línguas foram inventadas como parte de um projeto colonial; 2) Juntamente com a invenção das línguas, é criada uma ideologia de que as línguas são categorias separáveis, nomeáveis e enumeráveis; 3) Tais invenções conspiram para a determinação de como as línguas devem ser compreendidas, como as políticas linguísticas são construídas, como o processo educativo deve ser trabalhado e como as pessoas foram levadas a se identificarem com alguns rótulos linguísticos.

Diante disso, Makoni e Pennycook (2005) nos convidam a reinventar e reconstituir línguas, repensando o modo como olhamos para as línguas nas práticas sociais. Esse convite nos inspira a problematizar o ensino de língua inglesa pautado nas orientações da BNCC (2017), tendo em vista que nossa práxis seja guiada pela curiosidade epistêmica, pelas leituras e inspirações decoloniais.



### 3. Desestabilizações no/para o ensino de inglês

Neste artigo problematizamos a BNCC como a implementação de uma política linguística a serviço da manutenção da estrutura que mantém a colonialidade linguística e buscamos interromper esta relação. Em outras palavras, a intenção de ler a BNCC é abraçada pelo anseio de apresentar uma leitura crítica que nos permita identificar e destacar as fissuras (WALSH, 2012) pelas quais podemos desenvolver o entendimento de língua como prática social, fluída e flexível, além de desestabilizar posturas hegemônicas coloniais, segundo nossa lente teórica. Buscamos fazer isso na intenção de mostrar a professoras e professores que optem por aulas de educação linguística crítica que é possível agir nas brechas e propor aulas que coadunem com ideais de justiça social e equidade.

Destacamos no Quadro 1, a seguir, uma das incoerências identificadas nesse documento, que é a imposição de conteúdos para a organização da bimestralidade nas escolas.

Unidade Temática	Objetos do Conhecimento
EIXO ESCRITA - Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.	
Estratégias de escrita: pré-escrita e Escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS - Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.	
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical Pronúncia Polissemia
Gramática	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa) Pronomes do caso reto e do caso oblíquo Verbo modal can (presente e passado)
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL - Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.	
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea
Comunicação Intercultural	Variação linguística

QUADRO 1 – Distribuição de conteúdos – Língua Inglesa – 7º ano

Fonte: BRASIL, 2017, p.256

Essa pré-definição de objetos do conhecimento a serem ministrados em um corte temporal bimestral específico promove rigidez e engessa as possibilidades de uma educação crítica, glocalizada. A BNCC contempla em sua apresentação sobre a língua inglesa questões favoráveis aos nossos anseios ao apontar para a formação da/o aprendiz a partir de uma agência crítica e ressaltar a preocupação com a formação para a cidadania. No entanto, neste segundo momento o documento se propõe a circunscrever dentro das unidades temáticas os eixos que organizam o desenrolar das aulas no bimestre. Ao indicar os objetos do conhecimento, a BNCC apaga toda a discussão anterior e registra conteúdos técnicos e estruturantes da língua, o que, sem uma discussão apropriada nos cursos de formação (universitária e continuada), pode resultar na não renovação de práticas educativas. Ou seja, corre-se o risco de ter docentes que se abstenham da discussão mais ampla (língua- cultura-

sociedade) e se contentem com aspectos gramaticais, por exemplo, retomando/perpetuando antigas práticas que não repercutem os anseios de uma educação linguística crítica em que vozes locais sejam ouvidas.

A propósito, o termo “educação linguística”, adotado com frequência por pesquisadoras/es da linguística aplicada crítica na intenção de ampliar o escopo do que se entende por ensino-aprendizagem, aparece no documento relacionado à formação cidadã e à possibilidade de mobilidade estudantil e continuidade dos estudos – o que indica que nossos esforços já estão ecoando em alguns trechos do documento. No recorte, a seguir, nota-se uma preocupação com a internacionalização e as possibilidades de mobilidade estudantil.

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para “engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse “caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”. (BRASIL, 2017, p. 241 – grifo nosso)

Seria esta a oportunidade para que a interculturalidade crítica adentre nossas salas de aula endossadas pela BNCC? Amparadas/o em nossas premissas praxiológicas, podemos esperar que questões sociais abordando desigualdades e injustiças sejam discutidas em sala de aula amparadas pelo documento. Questões relativas à diversidade cultural de nosso país e de outros que nos circundam podem ser discutidas a fim de garantir “novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos”, como registrado no texto. Nesse sentido, é importante que discutamos também a desigualdade que assola nosso contexto e que gera tanta violência e opressão. Afinal, por meio da língua podemos problematizar qualquer questão que se refere às especificidades locais, aos sentimentos, entre outros, no momento de planejar as aulas sem fugir do que indica a BNCC. Na sequência, o texto destaca algo também fundamental para nossa práxis, a relação entre “língua, território e cultura”. Os três elementos são destacados como relevantes para o cenário de educação linguística tratados aqui como eixos formativos do processo de compreensão da língua inglesa como direito de aprendizagem global, uma vez que ela é tratada no documento como língua franca.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A “primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura”, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” [...] o tratamento dado ao componente na BNCC “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.” [...] Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, “são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais”, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 241 – grifo nosso)

Isso implica em libertar professoras e professores de uma prática docente pautada por guias de pronúncia e manuais estrangeiros que querem formatar a língua. O próprio documento já abre este espaço para que nos desobriguemos de imitar um padrão ideal. O texto nos possibilita buscar variedades menos privilegiadas ou até mesmo falantes não nativos, produzindo saberes em inglês como legitimação do reconhecimento de usos variados do inglês, com diferentes repertórios linguísticos e culturais que envolvem os falantes de inglês no mundo, como mostra o trecho final em destaque na citação. De tal modo, a discussão sobre interculturalidade de autoras decoloniais (REZENDE, 2015; WALSH, 2013) da atualidade pode ser mantida durante as aulas de inglês no ensino fundamental e médio. Segundo Santclair (2017, p. 34), a interculturalidade “emerge no processo de negociação de significados no momento de interação humana, [priorizando] a construção de sentido e de símbolos culturais, conforme os aspectos sócio-históricos individuais dos participantes [da interação]”.

Ainda que a BNCC pudesse avançar a discussão e explorar melhor o conceito de cidadania ativa ou até mesmo inserir no corpo do texto a importância de levantarmos demandas estudantis locais para que nos apropriemos desta língua e produzamos sentidos nela e com ela, destacamos que a brecha para tal trabalho existe. Contudo, o ranço da colonialidade se faz presente na ideia de que devemos consumir o inglês, pois não fica evidente a proposta de produzir inglês, do nosso jeito. Ainda que esta visão de distanciamento do modelo de falante anglofônico de países hegemônicos como o ideal represente um avanço considerável, é preciso que, como formadoras/es nos mantenhamos alertas para que seja bem aproveitado em nossas aulas.

O texto segue destacando o segundo dos três eixos importantes para o processo de educação linguística de caráter formativo, os multiletramentos,

[o segundo] diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos “multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação” – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. “Concebendo a língua como construção social” [...] (BRASIL, 2017, p. 242 – grifo nosso)

O segundo eixo favorece o desenvolvimento de multiletramentos, o reconhecimento da linguagem com sua variedade cultural e suas múltiplas formas de expressão e circulação. Nesse sentido, os agentes (professor e estudantes) da aula de inglês devem estar conscientes da gama de práticas letradas em que os cidadãos estão inseridos em seu cotidiano. Street alerta que “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como letramento e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13). Desse modo, é necessário reflexões críticas para que novas formas de identificar, expressar ideias, sentimentos e valores a partir de nossas localidades sejam respeitadas, com base no entendimento de que a língua(gem) se materializa de forma híbrida, fluída e resistente.

O texto traz ainda a questão da inserção das tecnologias digitais dentro da discussão dos letramentos. Diante disso, podemos questionar (e cobrar de estados e prefeituras) condições de acesso a esses recursos, caso não estejam disponíveis na escola, haja vista que há previsão de trabalho pedagógico explícito na BNCC. A escola pode atuar na formação da/o aluna/o para uso cidadão das

ferramentas digitais e fazer valer seus direitos nesta sociedade densamente tecnologizada. Podemos usar estas discussões também para provocar o debate sobre lixo tecnológico, sobre o apelo ao consumo desenfreado gerado pelas constantes atualizações de programas e dispositivos, afinal, questionar os modos de opressão que se impõem sobre nós também é letramento.

Por fim, [o terceiro] diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor “uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua[...]” é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. (BRASIL, 2017, p. 242)

Esse eixo oportuniza o entendimento de uma educação linguística intercultural que questiona a hierarquização das línguas e o mito do falante nativo e ideal, que deve ser imitado. Na proposta da interculturalidade crítica, Walsh (2013) argumenta em favor do reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e da compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

Diante das noções apresentadas pelos três eixos citados, parece-nos adequado a propositura de inserção do ensino de línguas num projeto educacional que pudesse desenvolver o conhecimento de idiomas (no caso, de língua inglesa) e, juntamente com esse, volta-se para a formação da cidadania ativa ou engajada. Nas palavras de Monte Mór, um projeto que pode favorecer

a inclusão social em sentido amplo, não restrita a expectativa, ou a possibilidade de inserção no mercado; a compreensão da relação global-local, na defesa da ideia de que mesmo as orientações em foco necessitariam ser reinterpretadas localmente; a adequação dos propósitos vistos nas políticas de letramentos para o ensino de línguas no Brasil, entendendo a afinidade entre essas áreas no que concerne às visões de língua, linguagem, conhecimento, construção de sentido, sociedade, participação social, relações de poder, dentre outros. (MONTE MÓR, 2013, p. 231)

Desse modo, a autora defende que o ensino de línguas ultrapassaria a ideia de adequação aos princípios do capitalismo, que usa a língua apenas para relação de trabalho e consumismo. Seus imperativos estão no âmago da formação para a cidadania ativa e engajada e a preparação para um mundo que não se limita às fronteiras administrativas e políticas. Nesse sentido, o ensino de línguas que busca estabelecer a inclusão social reata a relação entre saber e poder no mundo global, empoderando os sujeitos. E é nesse viés que a abordagem intercultural atua. Contudo, não podemos afirmar que era isso que a proposta da BNCC previa quando trouxe à baila esta discussão, uma vez que a articulação dos conteúdos, na segunda parte do documento, se diferencia dessa perspectiva.

Destarte, como destacamos nos trechos acima, não há impeditivo para que nossa proposta seja efetivada. O que precisa ser ajustado com urgência é o modo como olhamos para nossas/os alunas/os e como elas/es produzem sentido. Temos de ter em mente as desigualdades sociais que

compõem nosso Brasil para pensar em como adequar o que é tratado no documento e como podemos oxigenar o debate. Nosso conceito de cidadania ativa pretende formar aprendizes problematizadoras/es e dispostas/os a transformar sua realidade para que enfrentem condições mais equânimes e justas de inclusão na vida social e isso pode ser feito caso consigamos utilizar os eixos formativos “língua, território e cultura” para questionar a matriz de poder.

## 4. Interculturalidade crítica: três propostas de reexistência

Iniciamos essa seção explicitando nosso entendimento de interculturalidade crítica como um espaço de negociação em que os repertórios linguísticos e materiais podem transitar em meio a (res)significações e desestabilizações. Essa concepção de interculturalidade reverbera a perspectiva de experiências na educação linguística em que as tensões e resistências podem ser amenizadas pela capacidade de integração das diferenças, numa relação respeitosa.

Walsh (2013) defende que desse espaço intercultural é possível questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros, com o objetivo de construir sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia.

Portanto, o cenário da educação intercultural crítica contempla tensões e desafios, oportuniza ressignificações e pode favorecer letramentos de reexistência. Ecoamos Walsh (2013, p. 19) ao perceber o reexistir como a capacidade de se inventar cotidianamente a vida no sentido de desestabilizar o projeto hegemônico que inferioriza, silencia e visibiliza negativamente algumas comunidades. A autora apresenta a fala de Albán Achinte (2013, p. 455) para quem “a reexistência visa descentrar as lógicas estabelecidas para buscar nas profundezas das culturas –neste caso indígenas e afrodescendentes– as chaves de formas organizacionais, produtivas, alimentares, rituais e estéticas que permitam dignificar a vida e reinventá-la para permanecer transformada.”. Desse modo, há que se buscar no processo de ensinar e aprender esta língua hegemônica, o inglês, elementos para um diálogo ativo com a vida local em meio a variedade linguística e cultural em circulação.

Essa postura nos inspira a identificar brechas/fissuras na BNCC, que possibilitem brotar transformações sociais locais, no sentido de promover justiça e de oportunizar aos/às estudantes a possibilidade de ler o outro e a si mesmos. Destacamos em recortes do documento três objetivos (retirados das seções do 6º, 7º e 8º anos, respectivamente) que nos possibilitam revisar o ensino de língua inglesa/ a educação linguística, a partir de reflexões crítico-decoloniais sobre esse documento que nos orienta.

(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

QUADRO 2 – Língua franca - 6o ano do Ensino Fundamental - BNCC

Fonte: BRASIL, 2017, p. 251

O objetivo destacado aparece na seção de língua Inglesa, do Ensino Fundamental para o 6º ano. Diante dele, podemos questionar como problematizar elementos e produtos culturais de uma perspectiva crítico-decolonial. Há que se propor um giro no olhar, com a finalidade de considerar nossa própria maneira de nos situarmos no mundo e de atribuímos sentidos ao experiencarmos modos diferentes de viver e se expressar. Podemos questionar nossas/os estudantes sobre a presença de léxico anglófono em nomes de estabelecimentos comerciais, dizeres em vestimentas, entre outros/as usos/situações. Olhando para as ocorrências de como o inglês nos atravessa e preenche nosso cotidiano, podemos discutir o processo de naturalização da língua para que sequer seja questionada sua presença também na escola. Irrefletidamente podemos estar consumindo e perpetuando a ideia de que há poder e status no uso da língua inglesa ao nosso redor. Outro exemplo pode ser pensado sobre a proposta para o 7º ano do Ensino Fundamental, como vemos na sequência.

(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

QUADRO 3 – Multiletramentos - 7o ano do Ensino Fundamental - BNCC

Fonte: BRASIL, 2017, p. 253

À guisa de exemplificação, sugerimos trazer elementos da cultura regional, no nosso caso, no estado de Goiás para pensar como o inglês pode ser usado para a difusão de nossa cultura, de nosso Cerrado. Isso pode mostrar a mudança de postura de quem consome e importa para quem produz, exporta, neste caso, cultura. Suponhamos que a/o docente decida discutir a Mostra de Cinema anual que acontece na cidade de Goiás, denominada Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA). Esta/e professora/or pode discutir temas transdisciplinares como preservação ambiental, ecologia, entre outros e refletir em classe sobre como estes temas são abordados no festival. A partir disso, pensariam juntos como estes vídeos poderiam ganhar mais visibilidade, caso fossem legendados ou dublados em inglês. Então seriam trabalhadas as melhores formas de apresentar/discutir nossa cultura, nossas ideias sobre preservação ambiental, por exemplo, no idioma. Tal possibilidade pressupõe o reconhecimento e valorização de diferentes culturas, saberes, práticas e modos de produção e circulação do conhecimento. Além disso, pode colaborar para a desestrangeirização da língua e para o debate do que são as glocalidades presentes.

Nosso derradeiro exemplo trata da adoção de literaturas produzidas em língua inglesa que estejam fora do cânone. O objetivo para o 8º ano oportuniza a utilização de textos literários para o que sugerimos a inserção de outras literaturas, como africana, nigeriana, entre outras rompendo com a colonialidade que dissemina e perpetua a visão trazida pelos textos hegemônicos.

(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.

QUADRO 4 – Interculturalidade - 8o ano do Ensino Fundamental - BNCC  
BRASIL, 2017, p. 257

Nosso país abriga, mas não acolhe a população negra que luta para resgatar sua história, sua memória. Mostrar como povos colonizados usam a língua para criar arte e denúncia, como se apropriam da língua do opressor para expor suas demandas, como sugere hooks (2013). Além de ser um momento oportuno para resgatar as histórias de vida, pessoais e coletivas, para que possam ser narradas, reconhecidas e valorizadas podemos também proporcionar um momento de possibilidades de ação por meio da língua, ainda que não seja originariamente a nossa.

Destarte, o ensino de língua inglesa que se desenvolve numa perspectiva intercultural crítica rompe com essa visão da língua exclusivamente como estrutura e amplia o paradigma funcional para elementos que permeiam a atuação política e a formação de um indivíduo que seja ativo no exercício da cidadania.

## 5. Considerações Finais

Ao longo do artigo discutimos como a BNCC se impõe como um documento normativo que reflete o conflito atual que vivemos. Se por um lado ela se alinha com políticas linguísticas neoliberais, que dão amplo espaço para que a ideia de aldeia global se fortaleça, por outro ela deixa pistas de fissuras que podem ser ampliadas a partir da práxis docente. Ressaltamos em nosso texto como o processo de conscientização problematizador freireano pode ser um caminho para a mudança que queremos ver acontecer nas escolas e defendemos que esta discussão esteja presente na formação docente – tanto universitária, quanto continuada. A educação linguística crítica pode considerar os anseios discutidos em pesquisas sobre a decolonialidade e o ensino de línguas e fazer com que cheguem às salas de aula de nosso país discutindo pautas e demandas locais. Também discutimos como, sem desistir de seguir o documento, podemos transgredir em nossas praxiologias ao debatermos como planejar atividades que se relacionem (criticamente) aos objetivos de ensino expostos para o 6º, 7º e 8º anos para discutir a interculturalidade crítica.

A problematização sobre o ensino de inglês a partir de reflexões crítico-decoloniais sobre a Base Nacional Comum Curricular, possibilita-nos identificar espaços em que seja possível deixar brotar práxis transformadoras. Desse modo, compreender que a educação linguística desenvolvida na oportunização de cenários interculturais críticos pode ser favorável para o exercício ativo e participativo dos/as estudantes na relação com o conhecimento local e global, bem como na construção de atitudes de reexistência.

Como defendemos, a educação linguística crítica pode e deve pautar anseios e demandas locais como modo de enfrentamento à matriz de poder que organiza o sistema-mundo vigente. As políticas públicas educacionais rastejam em suas mudanças enquanto as transformações sociais e as relações de poder espaço-temporais voam. Se pretendemos que nossa educação escolar proporcione

cidadania é preciso discutir nossa sociedade, nossa história, nossa cultura em diálogo com outras e não de modo alienante. Cabe a nós, formadoras/es, seguir juntando esforços para que as transformações sociais que esperamos ver no mundo estejam latentes em nossas salas de aula. Retomando nossa epígrafe, escrever para transformar o que sabemos requer uma dose de transgressão e ousadia. Convidamos você, leitora/or, a seguir conosco, unindo forças e criando mundos possíveis.

## Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2102.R>

Conflito de Interesse

As autoras e o autor não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela [Equator Network](#), consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

## REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, A. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Quito: Ediciones Abya Yala. 2013

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2), p. 1-21. 2011Disponível em: [https://newdiversities.mmg.mpg.de/?page\\_id=2056](https://newdiversities.mmg.mpg.de/?page_id=2056). Acesso em: 27 out. 2022.



BLUM, A.; JOHNSON, E. J. Reading Repression: Textualizing the Linguistic Marginalization of Nonnative English-Speaking Teachers in Arizona, *Journal of Language, Identity & Education*, 11:3, 2012, p.167-184, DOI: 10.1080/15348458.2012.686379

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017. pag. 241-242. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 Ago 2022

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 1.556, de 17 de Fevereiro de 1855. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>. Acesso em: 10 ago. 2022

COSTA, R.D.C.; SANTOS, E.C.; SILVA, K.A. (Org.). *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*. Campinas: Editora da Abralín, 2021

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002

DERRIDA, J. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem* (1996). Tradução de Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Paz e Terra, 1979

GROSFUGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONATO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.) *Decolonialidade e pensamento afordiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-78

GUIMARÃES, R. M.; SANTCLAIR, D; SILVA, K. Praxiologia. *Revista Calidoscópio*. ISSN 2177-6202, 2022 (Prelo)

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. -2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005. Pag 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONATO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Org.) *Decolonialidade e pensamento afordiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-54

MALDONADO-TORRES, N. 'On the Coloniality of Being' - Contributions to the Development of a Concept, *Cultural Studies*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 240- 270, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

MAKALELA, L.; SILVA, K. A. Ubuntu translanguaging: a decolonial model for the Global South multilingualism [Translanguaging Ubuntu: uma proposta decolonial para o multilinguismo no Sul Global]. *Revista Linguagem & Ensino*, 2022 (no prelo)

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and (Re) Constituting languages*. *Critical inquiry in language studies: an international journal*, 2, 3, 2005, p. 137-156. Doi10.1207/s15427595cils0203\_1

- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: método ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-304.
- MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton NC: Princeton University Press, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C et al. (Org.). *Política e política linguística*. Campinas: SP, 2013, p. 219-236.
- PARÁISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, p. 283-303, 2004.
- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics – a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics – 2ª edition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2019.
- PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E., *Metrolingualism: Language in the City*. New York: Routledge, 2015.
- REZENDE, T. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, D. M. de; SILVA, K. A. da; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015, p. 63-77
- SABOTA, B.; AMEIDA, R. R. de; MOURA, R. M. de. Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.13, n.2, 2021, p. 2212-2234. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665849/27436>>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- SANTCLAIR, D.M. Diálogos interculturais na aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico. *Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias)*. Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Ciências Sociais e Humanas, Anápolis, 2017
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014
- VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 2016, 33-58. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 10 ago. 2022
- WALSH., *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir - TOMO I. Serie Pensamiento decolonial*. Ecuador: Abya Yala, 2013. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>. Acesso em: 10 ago. 2022