

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PROBLEMATIZANDO CONCEPÇÕES HEGEMÔNICAS DE LÍNGUA E DE
LETRAMENTO PELO VIÉS DECOLONIAL**

**PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' REPRESENTATIONS:
PROBLEMATIZING HEGEMONIC CONCEPTIONS OF LANGUAGE AND OF
LITERACY THROUGH A DECOLONIAL SLANT**

5

Maria Dolores Martins de Araujo

Doutoranda em Letras e Linguística, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
mariadmartins.94@gmail.com

Lucielena Mendonça de Lima

Pós-doutora em Linguística Aplicada sobre ensino de Português como Língua Estrangeira pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Filologia Hispânica pela Universidad de Oviedo (Espanha). Professora Titular da área de espanhol da Faculdade de Letras (FL), Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
lucielenalima@gmail.com

Resumo: Este artigo examina as representações de professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do Ensino Médio, com o fito de problematizar as concepções de língua e de letramento que norteiam a prática desses profissionais. Para tanto, tem-se como aparato teórico-analítico as contribuições de Amorim (2014), Severo (2016), Pinto (2012), Mignolo (2005) e Santos (2007). A investigação envolveu três professores de uma escola pública do Ensino Médio de uma cidade situada no interior de Goiás. Os dados foram gerados a partir de narrativas e da realização de entrevistas com esses docentes. Diante das análises realizadas, pode-se perceber que concepções hegemônicas de língua ainda estão arraigadas nos discursos desses docentes, o que reflete em práticas de ensino de caráter monocultural; suas representações evidenciadas fazem parte de discursos coloniais, marcados por uma visão de mundo hierárquica, eurocêntrica (ALCÂNTARA, 2015). Por isso, enfatizamos a imprescindibilidade de desestabilizar tais epistemologias cristalizadas mediante a constituição de um projeto político decononial no processo formativo do professorado.

Palavras-chave: Representações. Professores de língua portuguesa. Linguagem. Colonialidade. Projeto decolonial.

Abstract: In this paper we have the examination of Portuguese Teacher's representations of a public school in High School, with the aim of problematizing the concepts of language and literacy that guide the practice of these professionals. Therefore, the theoretical-analytical apparatus is the contributions of Amorim (2014),

Building the way

Severo (2016), Pinto (2012), Mignolo (2005) and Santos (2007). The investigation involved three teachers from a public High School in a city located in Goiás' countryside. Data were generated from narratives and interviews with these teachers. Based on the analyzes carried out, it can be seen that hegemonic conceptions of language are still rooted in the discourse of these teachers, which reflects in teaching practices of a monocultural nature; its evidenced representations are part of colonial discourses, marked by a hierarchical, eurocentric worldview (ALCÂNTARA, 2015). For this reason, we emphasize the indispensability of destabilizing such crystallized epistemologies through the constitution of a decononial political project in the training process of teachers.

6

Keywords: Representations. Portuguese Language Teachers. Language. Coloniality. Decolonial project.

Considerações iniciais

Ainda que a diversidade e o pluralismo cultural marquem a sociedade contemporânea, no âmbito educacional, ainda vigora uma “política de universalização da escolarização”. Com efeito, todos são chamados a participar do sistema escolar, porém não é colocado em questão “o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.” (CANDAU, 2012). Por isso, é frequente a construção de práticas que corroboram a constituição de uma identidade linguística da nação brasileira sob o signo da colonialidade, em detrimento da legitimação da pluralidade epistemológica, linguística e cultural. Nesse âmbito, destacamos, ancoradas em Pereira (2007, p. 01), que a discussão em torno do papel da educação “ante as novas realidades econômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo, faz repor o tema língua, escola e modernidade como objeto e tarefa de pesquisa, análise e discussão”.

Sob tal preocupação, neste texto, lançamos um olhar crítico às representações¹ de professores de Língua Portuguesa (LP) com vistas a suscitar uma problematização em torno da concepção de língua e de letramento² que norteiam a

¹ Neste texto, sustentamo-nos na perspectiva dos Estudos Culturais que compreendem as representações como formas de atribuição de sentidos que, na relação social, estão sujeitas às relações assimétricas de poder (SILVA, 2014).

² Trata-se de diversas maneiras de usar a língua e de atribuir sentido a partir de relações de identidade e de poder, tanto a partir da fala quanto da escrita (MASCIA, 2013).

Building the way

prática desses profissionais, pois, como ressalta Pinto (2012), os enunciados sobre língua no Brasil constroem, performativamente, consensos hegemônicos. Nesse âmbito, acreditamos que a discussão a respeito dessas representações, desde um ponto de vista da perspectiva da complexidade, pode contribuir para problematizar a matriz colonial, a forma histórica que lidamos com as diferenças na escola, as práxis pedagógicas, o estabelecimento do currículo, as concepções de língua, letramento e ensino, de modo que possamos promover processos de desconstrução e de desnaturalização de práticas hegemônicas, do caráter monocultural e etnocêntrico no universo escolar. Para tanto, embasamo-nos nas teorizações de Amorim (2014), Severo (2016), Pinto (2012), Mignolo (2005) e Santos (2007) sobre a noção de colonialidade, sua relação com questões de natureza linguística e a perspectiva da decolonialidade.

Quanto ao *corpus* de análise, destacamos que se trata de um recorte dos dados gerados a partir de um estudo de caso de cunho etnográfico realizado por Araújo (2017) em sua pesquisa de mestrado, na qual a autora investiga as (auto)representações de docentes de uma escola pública do Ensino Médio (EM). Aqui, selecionamos os recortes com os enunciados em que os professores de LP revelam sua concepção sobre língua(gem), letramento e seu ensino no ambiente escolar. Dito isso, realçamos que, neste artigo, constam esta parte introdutória; uma discussão acerca do aparato teórico que subsidia nossa problematização; uma seção com as análises dos enunciados dos participantes; e nossas reflexões finais sobre esse estudo.

A herança colonial e a legitimação de um modelo hegemônico de língua

Nas últimas três décadas, uma rede de pesquisadores(as) latino-americanos(as), caribenhos(as) e latinos(as) vem desenvolvendo uma teorização crítica³ que, por um lado, descreve o “legado vivo do colonialismo espanhol e português do século XVI nas sociedades contemporâneas” (VERONELLI, 2021, p. 83) e, por outro, pretende decolonizar todas as áreas da matriz colonial do poder que,

³ Os três pesquisadores centrais dessa rede são: Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Walter Mignolo. Contudo, há um número crescente de cientistas-pensadores-ativistas associados ao grupo, como Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, Jorge Sanjinés, entre outros.

Building the way

historicamente, subalterniza experiências de vida e perspectivas epistêmicas destoantes da modernidade eurocêntrica. Para esses estudiosos, há uma valorização cultural e ideológica, sustentada por raízes históricas, dos elementos característicos do colonizador, em oposição ao reconhecimento das práticas culturais, saberes e línguas locais. Essa colonialidade, conforme indicam, constitui todo o imaginário dos povos que foram submetidos à colonização. Dessa forma, os estudos desses cientistas mostram o vínculo “entre a redução das populações colonizadas e racializadas a um *status* de seres não-humanos, e uma ideologia linguística analisada como monolinguajar, que esconde a opressão colonial dialógica e discursivamente (VERONELLI, 2021, p. 80).

Perante tal panorama, convém que nós, professores de LP, empreendamos uma reflexão sobre o “arsenal discursivo” (SEVERO, 2016) que ajudou a produzir uma visão hegemônica sobre a língua, dado que tal representação reverbera tanto na formação quanto na prática docente. Tratando dessa questão, Severo (2016) pondera que as línguas foram “tomadas como produto da empreitada colonial”, na medida que acabaram sendo “discursivizadas no interior de um dispositivo colonial com fins de gestão e controle dos povos e das terras” (SEVERO, 2016, p. 12).

Em vista disso, a autora evidencia/problematiza sobre o modo como a “discursivização da experiência colonial construiu e legitimou uma chave política e relativamente homogênea de leitura e interpretação das línguas e dos povos ditos colonizados” (SEVERO, 2016, p. 12-13). Nesse sentido, a pesquisadora assume, amparada em leituras de trabalhos vinculados à Linguística Colonial, que as línguas não são realidades abstratas, neutras, que aguardam serem descritas, mas, posto que o próprio ato de descrição é resultado de uma concepção de língua, as línguas são inventadas e tomadas como “instrumento colonizatório, passíveis de nomeação, classificação, descrição e transcrição ortográfica” (SEVERO, 2016, p. 17), seguindo modelos hegemônicos.

A autora exemplifica essa situação a partir da colonização na América e na América Latina por Espanha e Portugal, discorrendo sobre o processo de invenção das línguas como fruto dos encontros coloniais nesse contexto. Ao analisar essa conjuntura, Severo (2016, p. 17) destaca que

Building the way

[a] gramatização (AUROUX, 2009) das línguas locais, pela produção de instrumentos linguísticos sobre essas línguas (gramáticas e dicionários), criou as condições para a introdução dos letramentos nas sociedades orais, bem como para hierarquização das (novas) práticas escritas em relação às práticas orais.

Em face desse cenário, verifica-se que, no período colonial, deu-se início à uma intensa produção discursiva sobre as línguas, que, pautada em uma matriz de poder-saber, inventou línguas como as indígenas, “concedendo-lhes nomes e alfabetos e abrindo caminhos para a introdução dos letramentos em sociedades de tradição oral” (SEVERO, 2016, p. 18). Como ressalta a autora, essa prática de discursivização e seus instrumentos linguísticos utilizados na empreitada cristã acabaram sendo apropriados pelas práticas estatais, já que a ideia de língua como unidade favorecia as políticas do Estado Moderno, que se apropria da concepção clássica de língua como expressão do pensamento e de que cada nação (cultura) teria sua própria língua.

Pinto (2012) também pondera sobre ações, como essas, que concorreram para a construção de um ideário de monolinguismo no país. Inicialmente, a autora destaca os agenciamentos dos Estados colonial e republicano de controle dos usos linguísticos efetivadas no período colonial que, com o apoio da Igreja e a participação ativa da elite, participaram na constituição dessa visão hegemônica da língua no Brasil. Em seguida, Pinto (2012, p. 174) evidencia outras ações posteriores a esse período, tais como: as medidas legais da educação no século XIX e as constituições do século XX; a Lei da Câmara dos Deputados (1827) que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, prescrevendo o ensino da “gramática da língua nacional”; a rigorosa política contra línguas de imigrantes, na década de 1930; e a consolidação de instrumentos homogeneizantes pela Academia Brasileira de Letras desde sua criação em 1897. De acordo com a pesquisadora, todos esses feitos colaboraram para a presunção e, conseqüentemente, institucionalização da LP como homogênea e única língua nacional.

Diante desse contexto, convém realçar, com base em Pinto (2012), que a reiteração dessas concepções a partir dos atos de fala e dos enunciados têm construído consensos e coerções, ou nas palavras da autora, hegemonias sobre a língua no Brasil. Como destaca, as principais hegemonias são: a unidade linguística,

Building the way

a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição. Para a autora, essas visões hegemônicas remetem a três modelos interpretativos da Modernidade colonial: “o modelo romântico alemão de língua (uma língua, uma cultura, um povo), o modelo filológico de estudos das línguas (a escrita como fonte principal de conhecimento sobre as línguas) e o modelo evolucionista de escrita (a escrita como ícone de civilização)” (PINTO, 2012, p. 173-174).

10

Sob essa linha de pensamento, voltamos nosso olhar sobre o ensino “da língua nacional” no Brasil. Amorim (2014) evidencia os reflexos da colonialidade e da visão hegemônica de língua ao falar sobre o ensino de LP nas escolas brasileiras. O autor aponta que a tradição gramatical se impõe nas escolas, sendo esta tradição fundada em uma concepção e modelo de LP “delineado por padrões da **escrita literária canônica e lusitanizante**, aponta[ndo] uma única variedade – a norma-padrão – como responsável pela boa expressão oral e escrita, estigmatizando as demais variedades” (AMORIM, 2014, p. 111-112, grifos do autor).

O pesquisador também pontua, retomando Oliveria e Candau (2010), que essa situação tem raízes de natureza política e ideológica e “dizem respeito à construção histórica da identidade linguística da nação brasileira sob a diligência ideológica do colonialismo e, mais recentemente, da colonialidade” (AMORIM, 2014, p. 112). Assim, a “escolha” pela LP como língua de uso e ensino reflete essa colonialidade na medida que é responsável por manter, na nação colonizada pelos europeus, uma cosmovisão eurocêntrica que se encontra refletida nas relações culturais, políticas e linguísticas. Conforme o autor,

[a] escolha e a valorização de uma variedade lusitanizante do português como língua nacional do Brasil – e, por conseguinte, como a língua que a escola deve ensinar –, em detrimento daquelas que se formaram sob a influência do contato entre línguas de povos subalternizados (africanos e indígenas), traduz o reflexo da colonialidade no cenário linguístico brasileiro (AMORIM, 2004, p. 112).

Desse modo, o plano linguístico é afetado pela colonialidade por meio de uma “geopolítica caracterizada por eleger a língua do colonizador como a variedade de prestígio em detrimento do uso das línguas nativas” (AMORIM, 2014, p. 117). Essa geopolítica que fez silenciar, nos tempos da colonização, tantas línguas indígenas e africanas faladas no país, continua silenciando variedades e línguas minoritárias no

Building the way

Brasil. Nesse sentido, para Amorim (2014, p. 117-118), “[h]oje, considerando que a língua de maior prestígio social é a norma-padrão, fundada em padrões lusitanos e sacramentada pelas gramáticas normativas, não é exagero dizer que a geopolítica linguística resultante da colonialidade silencia o português brasileiro”.

Nesse sentido, pesquisadores da educação, como por exemplo Arroyo (2012), apontam que as concepções e práticas educativas estiveram fundamentadas em um saber-poder formulado sob o signo dessa colonialidade. Sob esse viés, Gadotti (2003) afirma que a história da educação brasileira constitui-se pautada na educação do colonizador. Conforme ratifica, esse modo de ensino acaba formando pessoas que não são capazes de questionar ou, possivelmente, transformar a ideologia dominante/hegemônica, somente reproduzi-la. À luz desse pensamento, ao professor caberia a função de “policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador” (GADOTTI, 2003, p. 53). Nesse preâmbulo, direcionamos nosso olhar para o professor de LP, sua formação e concepções. Tem sido ponderado por alguns autores (LEFFA, 2006; FRITZEN, 2012; MIRANDA, 2013) que, dentre as expectativas dos docentes, é comum encontrar a reprodução de uma representação hegemônica de língua e do processo de “ensino/aprendizagem”.

Uma situação relevante nesse percurso reflexivo foi evidenciada no trabalho de Gonçalves e Araújo (2016), o qual aborda sobre o modo como as práticas de (multi)letramentos de um aluno da zona rural estabelecia papéis sociais na sala de aula. De acordo com a análise das autoras, os saberes, os falares e as marcas que o discente trazia consigo de seu contexto era, na maioria das vezes, deslegitimados pela professora e pelos colegas, o que funcionava “como modo de objetivação desse sujeito” (GONÇALVES; ARAÚJO, 2016, p. 100).

Notamos que tal situação decorre, em grande medida, da visão hegemônica que se tem de língua e do processo de ensino/aprendizagem, como é revelado na investigação das autoras. A concepção de letramento focado na escrita e não considerando a diversidade social, cultural e linguística dos estudantes permeavam aquele contexto, silenciando e até mesmo excluindo aquele aluno. Tal quadro corrobora os apontamentos de Hanks (2008) acerca da constante imposição da norma-padrão no sistema educacional, “um tipo de dominação simbólica no qual

Building the way

as variantes não-padrão são suprimidas e aqueles que as falam são excluídos ou levados a aceitar essa exclusão” (HANKS, 2008, p. 49).

Posto isso, considerando a complexidade sociolinguística brasileira e que a posição do professor nesses contextos é política, somos levados a refletir: Qual o papel do professor de LP nesse processo? Se, como problematizou Severo (2016), a discursivização das línguas e dos povos a partir da matriz de poder colonial enquadrou os sujeitos e a língua em uma chave de interpretação eurocêntrica cujos efeitos ainda estão vivos contemporaneamente – como na concepção de língua de professores e no ensino de LP, os discursos emitidos pela categoria docente referente à sua prática, seus objetivos, posicionamentos e projetos são dotados de significados, sobretudo no que tange à manutenção de uma pedagogia colonial, e precisam ser observados.

É tendo isso em vista que procuramos refletir, neste artigo, sobre as representações de três professores de língua portuguesa de uma escola pública do Ensino Médio, expressas por meio de narrativa escrita e entrevistas⁴, de modo a problematizar as concepções de língua e letramento por eles enunciadas. Assim, apresentamos e refletimos, a seguir, nossas análises.

Um olhar direcionado às representações docentes sobre língua(gem) e letramento

Como destaca Leffa (2006), Fritzen (2012) e Miranda (2013), é habitual encontrar uma visão e defesa de uma concepção de letramento focado na escrita e não considerando a diversidade social, cultural e linguística dos discentes nas representações dos professores em torno do âmbito escolar. O excerto abaixo, extraído da narrativa escrita pela professora Amora,⁵ evidencia essa situação.

⁴ Os dados, parte da pesquisa de mestrado de Araújo (2017), selecionados para as discussões deste texto são enunciados de três professores de LP, a partir de narrativa (Prof^a Amora) e de entrevistas (Prof^a Lêda e Prof. Dihsud) realizadas com esses profissionais. A respeito do perfil profissional dos participantes na época da realização do estudo, destaca-se: Amora, professora efetiva da rede estadual de ensino, atuava há 20 anos; Lêda, também é docente efetiva da rede estadual, atuava há 11 anos. Ambas possuem Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês). Já Dihsud, professor temporário da rede estadual, possui Licenciatura em Ciências Biológicas e atuava há 4 anos. Desde que ingressou na carreira, em 2014, até o período de geração dos dados – 2016 e 2017, esse docente ministrava aulas de LP na escola em que a pesquisa foi realizada.

⁵ Opta-se pelo uso de pseudônimos.

Building the way

Excerto 1: Língua Portuguesa é temida por muitos alunos, que não gostam de regras e formalidades [...] percebo que a dificuldade dos alunos é proveniente de uma sociedade dita “tecnológica” que não lê livros, revistas, periódicos (etc.) e que, sobretudo, não gosta de escrever formalmente – a maioria por não ter acesso a esses meios de comunicação e/ou outros pela falta de incentivo da própria família. Daí o alto déficit de escrita, leitura e compreensão textual. Estimo que 20% dos alunos do ensino médio noturno não sabem sequer escrever corretamente: letra ilegível, erros de ortografia imperdoáveis. Muitos não sabem interpretar o que escrevem.

O fato é que Língua Portuguesa chega a ser um martírio para alguns alunos. Recuperar as deficiências adquiridas no ensino fundamental torna-se uma das metas do ensino médio. (Amora, *Narrativa*, fev. 2017).

A partir desse recorte discursivo, notamos a recorrência, como discutido a partir de Pinto (2012), dos discursos hegemônicos sobre a língua - unidade linguística, a hierarquia escrita/oralidade e a correspondência linear língua/escrita/cognição -, reflexo dos modelos interpretativos da Modernidade colonial. Amora confere muita importância às possibilidades de desempenho do aluno em contextos formais de escrita, não mencionando ou se atentando às variedades e/ou aos usos sociais da escrita de acordo com a realidade desses discentes. É relevante mencionar o contexto em que a professora atua, o período noturno. Os alunos do EM noturno são, em sua maioria, sujeitos que exercem alguma atividade laboral durante o dia. Alguns moram e trabalham na zona rural, outros trabalham nas lavouras, visto que o cultivo de melancia é o responsável pela renda de grande parte da população local. Considerando essa situação, notamos a complexidade que envolve o ensino de LP no contexto, pois a leitura de livros, revistas, periódicos não faz parte da realidade da maioria desses estudantes. Contudo, a docente utiliza uma lente de interpretação colonial que silencia e restringe as práticas sociais de usos de leitura e escrita desses indivíduos aos moldes hegemônicos e à norma-padrão, não problematizando as condições desses sujeitos.

Nesse caminho reflexivo, convém mencionar Ribeiro (*et al.*, 2002) quando afirmam a essencialidade de se “ênfatar as desigualdades com relação ao acesso à cultura letrada, reconhecendo-a como ferramenta essencial na luta pela superação das desigualdades”. Nesse sentido, nos trechos “[u]ma sociedade dita ‘tecnológica’ que não lê livros, revistas, periódicos”, “que não gostam de escrever formalmente”, a docente evidencia concepções hegemônicas, pois, ainda que tenha mencionado o

Building the way

fato de a maioria dos discentes não terem acesso a esses meios de comunicação referidos por ela, Amora não parece considerar/ponderar a diversidade sociocultural e outras práticas de leitura, práticas de letramento, fora dos padrões coloniais.

Nessa linha de reflexão, outras análises podem ser depreendidas pelo uso das aspas na palavra “tecnológica”. Sob uma primeira interpretação, podemos pensar que a docente parece, ironicamente, atribuir aos avanços tecnológicos a responsabilidade pela falta de leitura e os problemas com a escrita. Contudo, outra interpretação para o trecho seria a de que uma sociedade tecnológica (avançada, superior, moderna) não pode cometer tais equívocos, de maneira que seria necessário desenvolver os “mais primitivos” seguindo os moldes colonizadores. Sob essa segunda leitura, a docente revela-se com um pensamento que faz parte da litologia eurocêntrica (QUIJANO, 2005).

Divergindo do exposto pela professora, Ribeiro (*et al.*, 2002), em sua pesquisa sobre o letramento no Brasil, afirma que “os brasileiros de uma forma geral e os jovens em particular não são avessos à leitura. Dois terços dos entrevistados afirmam que gostam de ler para se distrair, índice que aumenta nos subgrupos mais jovens”. Isso nos leva a pensar no tipo de leitura que as práticas educacionais consideram como modelo ideal. Nesse percurso reflexivo, cabe mencionar Pinto (2012), quando pontua sobre forças contrárias à estabilização que têm colocado em xeque os discursos hegemônicos de língua no Brasil, apontando as práticas de (multi)letramentos, possibilitadas pelos meios digitais, como uma dessas forças contra hegemônicas.

De acordo com a autora, as forças de subjetivação do consumismo e da “textualidade digital” (fragmentação, rapidez, excesso e lacunas) acabam atuando “contra os modelos filológico e evolucionista pautados na hegemonia escrita”, na medida em que ameaçam a sua estabilidade e a sua articulação interpretativa hierárquica com instituições modernas escolares. Para Pinto (2012), encontramos-nos em uma situação paradoxal sob duas linhas de forças: de um lado as forças contra hegemônicas vindas do fluxo contemporâneo, das práticas identitárias e o papel da língua e da escrita na escola pós-moderna, e de outro, temos os discursos hegemônicos sobre a língua no Brasil, herdados da colonialidade. Discutindo essa situação paradoxal a partir do que é colocado na escola e do que, na

Building the way

contemporaneidade, os alunos encontram-se envoltos socialmente, Pinto (2012, p. 177) problematiza:

[f]ora da escola, a/o estudante precisa lidar com as consequências das mudanças das formas de interação (oralidade intensa, contato com diferentes variedades e línguas, textos curtos e rápidos, informações em constante mutação, produtos culturais transnacionais, estruturas linguísticas instrumentalizadas para a projeção online – jogos, redes sociais, bate-papos etc.). Dentro da escola, a/o estudante precisa lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita no desenvolvimento cognitivo.

15

Sob essa perspectiva, é possível observar, na narrativa de Amora, traços da colonialidade e da concepção de língua hegemônica, dado que a docente confere à gramática, às regras, ao escrever corretamente, uma grande relevância, apontando esse como sendo o motivo para os alunos “temerem” o estudo de LP ou serem “deficientes” nos usos dessa língua. Nesse sentido, Amora acaba silenciando as variedades faladas pelos discentes, ancorando sua prática em uma chave de interpretação eurocêntrica sob o modelo de LP delineado por padrões canônicos lusitanos, o qual confere à norma-padrão a variedade para boa expressão na escrita e na leitura (SEVERO, 2016).

Diante disso, somos levados a pensar nas implicações dessas concepções na constituição identitária dos sujeitos perpassados pelas práticas educativas hegemônicas. Essa situação é problematizada por Pinto (2012, p. 177), segundo ela:

[q]uanto mais recursos pré-conhecidos – especialmente em termos de repertórios variados e prestigiosos (conhecer mais variedades, tipos de textos, modos de interação verbal e textual, conhecer variedades e tipos de textos de prestígio etc.), mais condições de lidar com o modelo monolíngue e a precedência da escrita. Quanto menos desses recursos, menos condições de salvaguardar seu lugar no isolamento monolíngue e grafocêntrico da escola.

Nessa direção, percebemos que a reiteração negativa de palavras como “déficit”, “deficiência”, “erro” e “martírio” para referir-se as práticas de escrita e de leitura dos alunos reverberam os dizeres de Pinto (2012) sobre a “persistência simbólica da escrita monolíngue padronizada como espaço privilegiado de expressão da cognição”. Sendo assim, Amora parece enunciar os parâmetros discursivos para

Building the way

se falar a língua pautado no projeto moderno de diferença colonial (MIGNOLO, 2005; PINTO; 2012), que a mídia e a instituição escolar, por exemplo, tanto insistem, o de que “a oralidade e a diglossia são situações pré-civilizatórias” (PINTO, 2012, p. 177).

Além disso, o trecho da narrativa da professora remete-nos aos dizeres de Castro-Gómez (2005) quando esse autor, recorrendo às análises de Beatriz González Stephan sobre os dispositivos disciplinares de poder no contexto latino-americano do século XIX, constata que as tecnologias de subjetivação possuem como denominador comum sua legitimidade a partir da escrita. Nessa esteira do pensamento, a formação do cidadão como “sujeito de direito” somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar.

Como Gonçalves e Araújo (2016) também afirmam, ancoradas em Mascia (2013), no discurso de senso comum, a ideia de letramento ainda se mantém pautada em um modelo autônomo, que associa a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso, atribuindo o “fracasso” escolar ao indivíduo. Como podemos notar, o excerto anterior evidencia essa concepção de letramento, sobretudo quando Amora enuncia: “o alto **déficit** de escrita, leitura e compreensão textual”, dado que o signo ideológico “déficit” revela tal posicionamento axiológico da docente.

Nesse preâmbulo, nota-se que a ideia de letramento evidenciada e aquela que temos arraigada no cerne social é a concepção autônoma, uma concepção mecanicista de uso da linguagem, essencialista e afastada das reais dinâmicas que constituem os usos linguísticos das pessoas, pois pressupõe-se que o desenvolvimento intelectual do indivíduo está condicionado às práticas de letramento escolares, sendo que a aquisição da escrita pelas sociedades está associada ao seu progresso e mobilidade social (GONÇALVES; ARAÚJO, 2016). Esse conceito de letramento, tão difundido por Magda Soares, ainda está engendrado pela teia epistemológica eurocêntrica e centralizado na escrita.

Como discutido anteriormente, essa concepção de letramento é fruto de uma concepção hegemônica de língua que foi sendo discursivizada no Brasil desde os tempos coloniais. Para refletir sobre isso, trago a fala do professor Dihsud durante a entrevista. Dihsud possui Licenciatura em Ciências Biológicas⁶, todavia, desde que ingressou na profissão docente, em 2014, leciona LP no primeiro ano do EM. Ao falar

⁶ Na época que participou da pesquisa, Dihsud estava fazendo uma complementação em Letras.
v. 11, n. 2 (2021)

Building the way

de sua formação e das disciplinas que ministra, esse profissional pontua que seria mais difícil para um professor com formação de LP dar aulas de Biologia que vice-versa. Nesse momento, ele enuncia sua visão de língua.

Excerto 2: Eu acho que é mais difícil para o professor de Português dar aula de Biologia, porque por mais que... sei lá, que ele estude, tem conhecimentos técnicos, né [...] Português não, acredito que você já lembra, você tem essa carga de conteúdo lá do Ensino Médio, que você aprendeu na graduação e [conhecimento] de Língua Portuguesa. Aí você revisa, passa alguma coisa, dá para você passar. O difícil é só a literatura e o conhecimento de livro mesmo. (Dihsud, *Entrevista*, dez. 2016).

A representação que Dihsud tem sobre a LP reflete a concepção herdada do modelo clássico que via a língua como espelho do pensamento e considerava que cada cultura (nação) teria sua própria língua (SEVERO, 2016). Assim, sendo a “nossa língua nacional”, todos têm um conhecimento sobre ela, de modo que uma pessoa “com notório saber” sobre a LP poderia dar aulas dessa disciplina. Além disso, as regras podem ser estudadas, “você revisa, passa alguma coisa, dá para você passar”, o que reitera o fato de a norma-padrão, pautada pelas gramáticas normativas, ser prestigiada no ensino de LP nas escolas (AMORIM, 2014).

Contudo, o docente destaca como a maior dificuldade no ensino de LP, sendo um professor com formação em outra área, o conhecimento da literatura. Mas que literatura seria essa? Pelo que pode ser percebido em outros momentos da entrevista seria a literatura clássica, portuguesa. Novamente podemos perceber a reiteração dos discursos hegemônicos enlaçados por uma epistemologia eurocêntrica. Por não ter formação em Licenciatura direcionada ao ensino de LP, ele reproduz em sua prática aquilo que vivenciou, sua formação no EM e seu contato com LP na faculdade, o qual se pautava nas regras normativas e na visão colonial de linguagem.

Diante disso, prosseguindo a entrevista, indagamos sobre o modo como Dihsud conduzia suas aulas na disciplina de LP, ao passo que ele evidenciou sua representação a respeito do ensino de LP. Abaixo, destacamos um trecho do que foi dito pelo participante.

Building the way

Excerto 3: A Língua Portuguesa eu tento fechar mais, porque você tem que cumprir aquela grade. Apesar de que a grade curricular do Estado é péssima. Não tem um segmento, é uma bagunça. Tanto que você não vê gramática ali.

Pesquisadora: Vem por gêneros? Como que é?

Dihsud: É vem por gêneros. É tipo assim, está lá, é... por exemplo, Sermão. É Sermão ali o terceiro bimestre todo. Sermão e Poemas, por exemplo. E é só aquilo lá. Só que aí tem as expectativas de aprendizagem, que entra, aí vem crase [...] Mas, eu tento sempre seguir essa grade, como os outros professores de Língua Portuguesa daqui. Por isso, é mais fechado. Eu trabalho Literatura com eles, eu trabalho com leitura de livros [...] e a gramática, mas tudo no quadro, fazendo atividades. (Dihsud, *Entrevista*, dez. 2016).

Observamos que Dihsud apresenta uma representação de ensino de LP tradicional embasada em uma concepção hegemônica de língua, pois centra sua prática na supervalorização da gramática. Vale atentar ao momento em que o professor utiliza o termo “bagunça” para se referir a falta de seguimento linear dos conteúdos de LP ou da “pouca” indicação dos conteúdos gramaticais que devem ser ensinados em cada bimestre, os quais somente aparecem como expectativa de aprendizagem, ou seja, como o que se espera que os discentes aprendam nesta fase. Corroborando essa interpretação sob seu enunciado, Dihsud menciona, ao final do excerto, sobre o modo escolhido para ensinar tais conteúdos: leitura de livros literários e exercícios gramaticais no quadro, reproduzindo a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL, 1998, p. 29), em que as análises são desvinculadas dos usos vigentes da língua.

A análise desse recorte discursivo dialoga com as considerações de Morin (2013, p. 99) de que “[a] imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”. No caso de Dihsud, por exemplo, sua prática encontra-se instalada nos moldes tradicionais de ensino que conferem muita importância ao uso do livro didático e ao ensino de gramática. Assim, quando é colocado algo que foge a esses hábitos, como uma grade curricular que fornece somente os gêneros - sem mencionar a “didatização” do ensino de gêneros -, isso acaba ameaçando a identidade profissional desse docente, como fica expresso a partir da crítica do professor à perda do peso da gramática na grade curricular.

Building the way

Isso ecoa nos dizeres de Pereira (2007) quando afirma ser a concepção normativa da língua uma das mais fortes e resistentes na história do pensamento ocidental, e, por isso, encontra-se refletida nas escolas brasileiras, de maneira que as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita são propostos dissociados de seus usos. Nesse sentido, “[l]er e escrever são atividades gestadas como neutras e não como processos sociais mais amplos e responsáveis, por reforçar, ou questionar, valores, tradições, padrões de poder presente no contexto social” (PEREIRA, 2007, p. 5).

Mediante as análises dos excertos 1, 2 e 3 percebemos que as representações discursivamente evidenciadas pelos professores fazem parte de discursos coloniais, marcados por uma visão de mundo hierárquica, eurocêntrica (ALCÂNTARA, 2015). Diante disso, somos levados a refletir sobre o modo como o ensino de LP tem construído uma realidade cultural e histórica linear, monolítica, que acaba configurando-se com uma violência epistêmica na medida que silencia os dizeres e saberes daqueles que estão “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007).

A partir do momento em que a escola e os professores concebem o ensino da língua como simples sistema de normas e/ou conjunto de regras gramaticais, como destaca Pereira (2007, p. 9), estão reiterando uma proposta que “lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento, que tem por função moldar, domar para, policiando-a, fugir ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade”. Tal projeto educativo atravanca o reconhecimento das experiências reais do letramento do alunado como prática efetiva, cotidiana e contextualizada.

Em vista disso, destacamos o excerto no qual são apresentados posicionamentos de Lêda no que se refere à forma da abordagem pedagógica nas aulas de LP. Nele, a professora defende um ensino que considere as variações e os letramentos dos discentes. Contudo, a de ser problematizado a concepção de letramento apresentado por essa profissional.

Excerto 4: Quando você vai aprender inglês, você sabe que não aprende a gramática para aprender a falar essa língua, igualzinho língua portuguesa, você só vai aprender com o texto e lendo. [...] Aí eu fui dar aula em um curso de Pró-Letramento para os professores, que é para ensinar esse letramento, enquanto eu fazia a formação [...] que mostravam a questão/ o aluno escreveu “têia”, “o gato subiu no teiado”, mas você sabe que/ entendeu o texto, tem parágrafo, tem tudo, você

Building the way

consegui entender?! Então ele tem nota! Aí depois você vai corrigir a gramática [...] Mas, ainda se importam demais com erro de língua portuguesa. (Lêda, *Entrevista*, fev. 2017).

Notamos que, apesar de seu discurso evidenciar ter o conhecimento sobre a variação e o letramento, a concepção de letramento ainda arraigada nas representações de Lêda pauta-se no modelo autônomo. Além disso, em contraste com sua fala no excerto [4], na qual a docente afirmou que “importa demais com erro de LP”, criticando o embasamento gramatical para o ensino/aprendizagem de uma língua, ficou evidente em outros momentos da entrevista a importância que ela atribui à correção dos “erros” gramaticais.

Foi recorrente no discurso da professora a defesa pelo “falar certo”, e a importância de ensinar aos alunos a norma-padrão, para que eles não repitam os erros que muitas pessoas, incluindo outros docentes, cometem, tal como o uso de “bom dia a todos e a todas, coisa que nem num existe gramaticalmente”. Dentro do que a professora classifica como “errado”, estão formas recorrentes nos usos sociais, tal como o uso do “a gente” como pronome pessoal. Ademais, a docente evidenciou a concepção de que o professor de LP deve saber a gramática e falar certo, concepção essa que é fruto de um discurso hegemônico e imagem recorrente, legitimado e reiterado pela sociedade, e que se veiculam constantemente no dizer-fazer⁷ dessa profissional.

Novamente, vemos a reiteração de um posicionamento pautado no pensamento abissal no qual se tem, de um lado, as elites escolarizadas, os “letrados”, e de outro, os indivíduos e grupos sociais que se afastam de tais idealizações, sendo taxados de “iletrados” ou “ignorantes” (SANTOS, 2007). Distante da visão de Letramentos como práticas culturais associadas à leitura e à escrita, em seus contextos sociais de uso, bem como às ideologias e relações de poder subjacentes (SILVA, 2014), o posicionamento da docente revela uma epistemologia arraigada no pensamento moderno/colonial/capitalista (MIGNOLO, 2004) que estabeleceu o monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas, as variedades e as diferentes epistemes fora dos padrões eurocêntricos.

⁷ Em virtude do espaço deste texto não abordaremos as notas sobre as observações das aulas e as conversas realizadas com a professora Lêda, mas, nelas, pode ser visto claramente seu embasamento no modelo tradicional hegemônico eurocêntrico de ensino de LP, pautado na norma-padrão.

Building the way

Como destaca Silva (2014), os contextos escolares que ainda estão voltados para essa perspectiva que concebem leitura e escrita como habilidades neutras, desencaxadas do contexto de produção, “têm suas práticas de letramento orientadas para a mera funcionalidade da língua” (SILVA, 2014, p. 249), desencadeando um distanciamento entre alunos e professores, como se fizessem parte de mundos distintos. Sob essa perspectiva, a autora retomando as ideias de Street (1993; 1984), afirma ser “relevante analisar as variedades de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos com o intuito de desnaturalizar práticas hegemônicas e valorizar os saberes das pessoas em suas comunidades” (SILVA, 2014, p. 237), entendendo também que os usos da linguagem incluem valores, crenças, relações sociais representadas por meio de ideologias e identidades.

No entanto, como salienta Porto-Gonçalves (2005, p. 3), há um “legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”, postura que remete às práticas herdadas da colonização. Esse caminho reflexivo nos leva a problematizar o enunciado posterior retirado na entrevista realizada com a professora Lêda, quando defendeu o ensino de literatura para além da epistemologia hegemônica eurocêntrica – lusitana, sob uma proposta que considere epistemes próprias, saberes regionais do povo (PENNA, 2014).

Excerto 6: Nós estudamos, é... como que eu vou te falar/ nós estudamos/ o próprio governo põe esse tanto de autor de língua portuguesa, quando você for fazer o concurso, essa Literatura de Portugal. Igual, você vai fazer um concurso da faculdade, eles pedem lá “Floribela espanca”. Que dia que você estudou na sua faculdade? Que dia que você estudou na escola? O que que adianta eu estudar Gonçalves Dias e ter o Ubirajara⁸ aqui, que era escritor, ter o Seu Antônio⁹, que é poeta, ter o Diogo¹⁰. Você não estuda a sua Literatura, você não estuda a sua Geografia, você não estuda a sua História. O único país do mundo que faz isso é o Brasil. É o único. Você pode estudar? (outros) Pode. Mas, você tem que conhecer a sua história, partiu da sua história aqui, você conhece a história do mundo. Ou pode até ser comparada. A partir do escritor que tem aqui. (Lêda, *Entrevista*, fev. 2017).

⁸ Escritor/compositor de uma cidade do Vale de São Patrício.

⁹ Poeta local.

¹⁰ Historiador, escritor local.

Building the way

Verificamos, nesse recorte da entrevista, a problematização que a docente faz da própria prática de ensino de LP, a partir do trabalho com a literatura. É evidente a crítica de Lêda a preconização da literatura portuguesa, inclusive nas provas de concurso ou nos processos seletivos. Esse discurso da professora dialoga com as considerações de Palhares (2012) sobre o fato de que a “colonialidade do saber instaura o eurocentrismo como a única perspectiva de conhecimento e nega outras formas de produção de conhecimento que não sejam brancas e europeias” (PALHARES, 2012, p. 5). A docente questiona isso citando nome de autores, compositores/escritores e historiadores locais e regionais que poderiam ser estudados, mas como eles não fazem parte do cânone, acabam não sendo reconhecidos.

Considerando tal questionamento de Lêda em relação a essa herança da colonialidade, estabelecemos uma ligação com as problematizações de Amorim (2014, p. 115) sobre os reflexos disso no nosso sistema escolar. O autor pondera que

[e]ntre tantas outras consequências da colonialidade, responsáveis por corroborar o complexo vira-lata que acomete grande parte dos brasileiros, pode-se citar o currículo eurocêntrico que compõe o projeto político-pedagógico da maioria das escolas do país. É muito comum, por exemplo, que um aluno brasileiro do Ensino Médio tenha um conhecimento razoável e, em alguns casos, até acadêmico, sobre a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos, mas nada conheça sobre a história da cidade onde mora.

À vista disso, no caso da LP, como questiona Lêda, impõe-se o conhecimento de Gonçalves Dias – da literatura canônica - e esquece-se da literatura produzida no Brasil, ou mais especificamente, por pessoas da região, que se encontram “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007). Diante disso, nota-se que, apesar de apresentar representações pautadas em concepções hegemônicas de língua, Lêda foi a única, entre os professores participantes de nosso estudo, que questionou essa relação de poder-saber que ancora o ensino de literatura em uma epistemologia eurocêntrica.

Portanto, diante das análises realizadas, pode-se perceber que as concepções hegemônicas de língua ainda estão arraigadas nas representações dos docentes, o que reflete em práticas de ensino de caráter monocultural. Nesse âmbito, o questionamento de Lêda é uma fagulha, mas, para que, de fato, haja qualquer

Building the way

transformação é preciso haver outras problematizações que coloquem em xeque essa matriz colonial de poder/saber e comecem a questionar as diferenças, as desigualdades construídas ao longo da história entre diversos grupos socioculturais (CANDAU, 2012) à luz de um projeto decolonial¹¹ pautado na perspectiva da interculturalidade crítica¹².

Reflexões finais: um (re)pensar sobre a formação dos professores de línguas por um viés decolonial

A língua, a linguagem, mais do que “materialização do pensamento”, é representação individual e social, é identidade, é cultura, é poder. Nos tempos coloniais, foi responsável por silenciar povos, separar, distinguir. Hoje, a imposição de um português padrão como variedade única e correta continua “dizimando” linguisticamente uma grande parcela da população, ao impor uma ideologia eurocêntrica. Por isso, a preocupação com a reiteração, entre os professores de LP, de representações assentadas no ideário monolíngue, na restrição do LP ao conhecimento/domínio de regras gramaticais e na concepção de letramento autônomo – conforme percebido nos enunciados de Amora, Dhsud e Lêda, as quais fazem parte de discursos coloniais, marcados por uma visão de mundo eurocêntrica. Nesse âmbito, verifica-se que a fundamentação do exercício docente em um saber-poder formulado sob o signo dessa colonialidade constitui-se como mais um mecanismo de manutenção da ideologia do colonizador.

Reside, nesse ponto, a relevância de reconstituir a temática da linguagem e do letramento, pois é “impossível pensar em uma escola de qualidade sem levar em conta a vida social, a cultura e os saberes epistêmicos do povo para o qual se deseja a educação” (PIMENTEL DA SILVA, *et al.*, 2016, p. 10). Mas, por onde começar? Que

¹¹ De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 24), a decolonialidade consiste em “visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. Nesse sentido, ela “representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber”.

¹² Conforme Walsh (2009), a interculturalidade crítica coloca-se contra programas que permitam uma educação “universal” que segue perpetuando práticas e pensamentos racionalizados e excludentes. É um projeto político, epistêmico, social, ético – de saberes e conhecimentos - que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também o problema “estrutural-colonial-racial”, de modo a reconceituar e restabelecer as estruturas sociais, epistêmicas e existenciais, colocando em cena diferentes práticas culturais e formas de pensar, de agir e de viver.

Building the way

24

caminho seguir rumo a essas transformações? Na esteira dessa discussão, utilizamos das considerações tecidas por Rios (2014) que, a partir de Oliveira (2006), pondera sobre o modo como os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras tendem à construção de identidades docentes de caráter retrospectivo - fundamentalistas e elitistas – focalizadas na manutenção de valores culturais, nacionalistas e/ou religiosos e na “alta cultura” – a cultura cânone, de prestígio. Diante disso, considerando que a postura assumida pelos professores a favor das prescrições normativistas – conforme constatado em nossas análises - está vinculada, sobretudo, a um sistema de formação ainda enraizado em uma epistemologia eurocêntrica, propomos que o (re)pensar sobre a formação docente é um passo importante nesse percurso decolonial.

Reiteramos, embasadas em Palhares (2012), que, no processo formativo do professorado, é indispensável introduzir a temática da decolonialidade com vistas a desestabilizar práticas hegemônicas e monoculturais presentes nas escolas.

[É] preciso desenvolver reflexões nos processos de formação docente e de aprendizagem questionando como e por que esta língua foi e é imposta, assim como os processos de exclusão e de deslocamento identitário, linguístico e cultural gerados por essa imposição. Que valores linguístico-culturais estão sendo transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e como estes têm ajudado a manter as relações de poder e de desigualdade e a reproduzir o ‘status quo’? Como podemos pensar o ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica de um modo “outro”? (PALHARES, 2012, p. 12)

Sob esse ângulo, enquanto professores, somos/estamos desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de práticas hegemônicas, do caráter monocultural e etnocêntrico presente na escola. Nesse processo, o debate pós-colonial, mediante a pedagogia decolonial, como proposta questionadora das categorias teóricas e epistemes naturalizadas como legítimas configura-se como ferramenta basilar. Conforme destaca Penna (2014, p. 197),

[o] projeto pedagógico do pós-colonialismo tem função paralela à pedagogia de Freire: a de ajudar-nos a perceber quão “permeados” podem estar nosso processo intelectual e nossos critérios de julgamento. Permeados por um processo de invasão cultural que acaba levando à imersão de nossa consciência crítica em uma mitologia das formas de conhecimento legítimas, dos temas

Building the way

premiáveis, das categorias teóricas adequadas, das metodologias aceitáveis – no mais das vezes construídos a partir de casos particulares tomados como universais na lógica da geopolítica do conhecimento.

Diante disso, findamos esse texto entendendo que este não apresenta respostas educacionais prontas, mas abre e espera outros diálogos e perspectivas que coloquem em pauta a problemática que envolve a colonialidade ainda presente no ensino de LP, a fim de que possamos construir uma pedagogia decolonial rumo a um letramento intercultural crítico.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, R. L. de S. *Diversidade e colonialidade em Grajaú-MA: Desafios para a formação de professores*. InterEspaço Grajaú/MA, v. 1, n. 1 p. 108-125 jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/3438>> Acesso em: 08 dez. 2016.

AMORIM, F. da S. *Ensino do português brasileiro: por uma pedagogia descolonial*. Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 14, p. 111-138, nov. 2014.

ARAÚJO, M. D. M. de. *(Auto)representações de professores de uma escola pública do ensino médio sobre a docência: os processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 nov. 2016.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber* –

Building the way

eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

26

GONÇALVES, B. A.; ARAÚJO, M. D. M. de. *Um olhar foucaultiano sobre as práticas sócio-discursivas de (multi)letramentos de um aluno da zona rural em sala de aula* Building the way, Itapuranga, v. 6, n. 2, nov., 2016, p. 84-103.

HANKS, W. F. *Língua como prática social* – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

MASCIA, M. A. A. *O discurso de letramento e as relações de poder*: por uma abordagem menos ilusória. Travessias. 2013.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber* – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 14 set. 2016.

MIRANDA, C. *Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais*: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, p. 100-118, jul./out. 2013.

MORIN, E. *A cabeça-bem-feita*: repensar e reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Building the way

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2016.

PALHARES, A. C. De M. H. *Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial*. Revista Interfaces de Saberes. Caruaru – Pernambuco. v. 12, n. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <<https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/158/77>> Acesso em: 22 dez. 2016.

PENNA, C. *Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana*. Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas. v. 08, n. 02, p. 181-199, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287>> Acesso em: 09 jan. 2017.

PEREIRA, R. da S. *O ensino de língua portuguesa: perspectivas conceituais e históricas do campo*. Anais. VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande – MS, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/O%20ENSINO%20DE%20L%20CDNGUA%20PORTUGUESA.pdf> Acesso em: 20 dez. 2016.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S., et al. (Orgs.). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica brasileira*. Goiânia: espaço acadêmico, 2016, p. 9-11.

PINTO, J. P. *Modernidade e diferença colonial nos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil*. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.1, n.2, p. 171-180, 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/4866/pdf_58> Acesso em: 05 jan. 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 03-06. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 14 set. 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p.227-278, set. 2005.

Building the way

RIBEIRO, V. M. et. al. *Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 17 dez. 2016.

RIOS, G. V. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da educação. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de; (Orgs.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise crítica do discurso*. São Paulo: Cortez: 2014, p. 175-189.

SANTOS, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.78, p. 3-46, out. 2007.

SEVERO, C. G. *A invenção colonial das línguas da América*. Alfa, São Paulo, v. 60, n. 1, p 11-28, 2016.

SILVA, L. R. da. Aulas de Língua Portuguesa: quais as práticas de letramento? In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. de; (Orgs.). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise crítica do discurso*. São Paulo: Cortez: 2014, p. 234-250.

VERONELLI, G. *Sobre a colonialidade da linguagem*. Tradução de Silvana Daitch. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Segundo Seminário Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz/Bogotá, Editorial III-CAB, 2009. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf Acesso em: 20 out. 2016.