


ARTIGO

# Por uma educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação com professores/as e no ensino de Língua Portuguesa

For critical, expanded and decolonial language education and teacher training

Rosivaldo Gomes 

Universidade Federal do Amapá. Macapá, AP, Brasil.

**RESUMO:** O objetivo deste ensaio, de caráter teórico e propositivo, é apresentar algumas reflexões sobre o conceito de educação linguística crítica, ampliada e decolonial e sua contribuição tanto para a formação de professoras/es quanto para as práticas de ensino de línguas. De forma mais específica, no primeiro momento, (re)visito algumas conceituações, não únicas e excludentes de outras, a respeito do que vem sendo entendido como educação linguística no ensino de línguas no contexto educacional brasileiro. No segundo momento, apresento alguns apontamentos sobre práticas de educação linguística crítica, ampliada e decolonial na/para a formação de professoras/es, especialmente de português como língua materna, recupero e amplio, a partir de Gomes e Latties (2021), alguns eixos temáticos formativos e decoloniais que julgo serem importantes na/para composição de um currículo de formação de professoras/es de línguas. Para desenvolver tais reflexões, a partir dos objetivos propostos, recorro a autores que tratam sobre o conceito de educação linguística no tocante às práticas escolares e ao desenvolvimento de competências comunicativas. Na sequência, trago outras definições que ampliam a compreensão sobre educação linguística para além da ideia de saberes linguísticos, textuais e de competência comunicativa e para isso recorro a estudos realizados por pesquisadoras/es brasileiras/os que estabelecem profícuos diálogos entre o campo da Linguística Aplicada Crítica, os estudos decoloniais e os estudos sobre raça, gêneros, identidades e sexualidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação linguística; formação docente; ensino de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** The aim of this article, which is theoretical and propositional in nature, is to present some reflections on the concept of critical, expanded and decolonial language education and its contribution to both teacher training and language teaching practices. More specifically, in the first moment, I (re)visit some conceptualizations, which are not unique and exclude others, regarding what has been understood as language education in language teaching in the Brazilian educational context. In the second moment, I present some notes on critical, expanded and decolonial language education practices in/for the training of teachers, especially of

## COMO CITAR

GOMES, Rosivaldo. Por uma educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação com professores/as e no ensino de Língua Portuguesa. *Revista da Anpoll*, v. 56, e1975, 2025. doi: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v56.1975>



Portuguese as a mother tongue, recovering and expanding, based on Gomes and Latties (2021), some formative and decolonial thematic axes that I believe are important for/in the composition of the language teacher training curriculum. In order to develop these reflections based on the proposed objectives, I turn to authors who deal with the concept of language education in relation to school practices and the development of communicative skills. Next, I present other definitions that broaden the understanding of language education beyond the idea of linguistic and textual knowledge and communicative competence. To do this, I turn to studies carried out by Brazilian researchers who establish fruitful dialogues between the field of Critical Applied Linguistics, decolonial studies and studies on race, gender, identities and sexualities.

**KEYWORDS:** language education; teacher training; portuguese language teaching.

## 1 Introdução

Ao ensinar-aprender<sup>1</sup> uma língua a partir de uma abordagem crítica (Monte Mór, 2013) não apenas adquirimos habilidades comunicativas, mas também entramos em contato com diferentes culturas, modos de pensar e perspectivas de vida. É nessa perspectiva que a educação linguística crítica, ampliada e decolonial pode desempenhar um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e críticos.

Esse processo enriquece nossa compreensão do mundo e nos permite participar de forma mais ativa e empática nas questões sociais. Portanto, a educação linguística, tal como defenderei na segunda parte deste texto, deve ser vista não como uma ferramenta ou metodologia para práticas de ensino de línguas, mas sim como um meio de promover a inclusão, o reconhecimento e o respeito às diversidades/diferenças tanto linguísticas quanto socioculturais e identitárias do *outro* que (con)vive conosco.

Sendo assim, neste ensaio, de caráter teórico-propositivo, dois objetivos guiam as reflexões que pretendo realizar a respeito do papel e da importância da educação linguística crítica, ampliada e decolonial tanto na formação de professores/as quanto no ensino crítico de línguas, aqui especialmente de Língua Portuguesa. Com o primeiro objetivo (re)visito algumas conceituações, não únicas e excludentes de outras, a respeito do que vem sendo entendido como educação linguística no ensino de línguas no contexto educacional brasileiro.

Com o segundo objetivo, de inclinação mais propositiva, apresento alguns apontamentos sobre práticas de educação linguística crítica, ampliada e decolonial na/para a formação de professoras/es, especialmente de português como língua materna. Para isso, recupero e amplio, a partir de Gomes e Latties (2021), alguns eixos temáticos formativos e decoloniais que julgo serem importantes para/na composição do currículo de formação de professoras/es de línguas e para que a educação linguística seja um meio de promover a justiça social e a equidade (Monte Mór, 2019).

Para desenvolver essas reflexões, a partir dos dois objetivos apresentados, recorro a autoras/es que tratam sobre o conceito de educação linguística no tocante às práticas escolares e ao desenvolvimento de competência comunicativa. Na sequência, apresento outras

---

<sup>1</sup> Apoiando-me em Paulo Freire opto por usar o binômio “aprender-ensinar” por compreender, assim como esse grande educador “que não existe ensinar sem aprender [...] quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende[...]” (Freire, 1997, p. 19).

definições que ampliam a compreensão sobre educação linguística para além da ideia de saberes linguísticos, textuais e de competência comunicativa e para isso considero os estudos realizados por pesquisadoras/es brasileiras/os que estabelecem profícuos diálogos entre o campo da Linguística Aplicada Crítica, os Estudos Decoloniais e os Estudos sobre Raça, Gêneros, Identidades e Sexualidades.

## 2 Educação linguística (escolar): um primeiro olhar para/sobre o conceito

Presente em temas de dossiês temáticos de revistas, em título de artigos científicos, dissertações de mestrado, tese de doutorado, livros, simpósios e grupos de trabalhos de eventos científicos, o termo “educação linguística”, nos últimos vinte anos, aparece com inúmeras acepções que oferecem sentidos diversos a esse termo e à sua prática, tanto na formação de professoras/es de línguas quanto nos processos de ensino e aprendizagem nas práticas e eventos de letramento escolar. Partindo dessa lógica, nesta seção (re)visito algumas definições propostas por Bagno (2002), Bagno e Rangel (2005) e Travaglia (2003) a respeito do conceito de educação linguística escolar.

Em um texto de 2002 – ‘*A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística*’ – Bagno discute que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, isto é, em sua infância e a partir de interações que o sujeito faz com o uso da língua no contexto familiar. Conforme argumenta o autor é a partir desse momento, mas também de outros, que ampliamos as “normas de comportamento linguístico que regem a vida dos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados” (Bagno, 2002, p. 18). Todavia, não é dessa educação linguística que o autor se preocupa centralmente no referido capítulo, mas de um sentido mais restrito desse termo, isto é, da educação linguística escolar definida por ele como sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas e apoiada em apostes metodológico-teóricos bem definidos.

Bagno (2002, p. 18) argumenta ainda que três princípios constituem esse sentido de educação linguística

[...]

- (i) o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- (ii) o conhecimento e o reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor e;
- (iii) a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Já no texto ‘*Tarefas de educação linguística*’, ampliando esses princípios, Bagno e Rangel (2005) consideram que o ensino de línguas não deve ficar engessado em estruturas, mas atender às demandas sociais que são (im)postas aos individuais para o uso social da língua(gem). Ao assumirem esse posicionamento esses autores deslocam a noção de educação linguística escolar para uma visão sociointeracionista em que língua(gem) se relaciona de forma mais ampla com práticas sociais e, portanto, a práticas e eventos de letramentos. Nesse

sentido, os autores reconhecem que saberes linguístico-gramaticais, textuais e discursivos constituem parte da língua(gem) e de seu estudo, mas que esses saberes/conhecimentos devem ser relacionados, no ensino, com outros saberes que também são necessários para que o sujeito possa agir no mundo e nas práticas sociais com as quais se envolve.

Além disso, Bagno e Rangel (2005) argumentam também que a educação linguística deve ser compreendida como

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Para defenderem essa perspectiva de educação linguística os referidos autores propõem que

[...] a tarefa mais urgente é promover a reflexão e a ação capazes de articular (i) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua e (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola. Evidentemente, esse processo, se exitoso, viria a interferir na própria formação dos professores de português, o que decerto acarretaria uma reavaliação e reformulação dos cursos superiores de Letras – que parecem ainda se prender, já pela própria denominação, a estruturas sociais e ditames culturais do século XIX. (Bagno; Rangel, 2005, p. 68).

Podemos observar, pela citação, que a proposta de educação linguística apresentada pelos dois teóricos baseia-se na ideia de letramento(s) e procura, na articulação com a noção de usos sociais da língua e de uma proposta de reformulação da formação de professoras/es, demonstrar ser necessário que se considere, no ensino de línguas, o desenvolvimento de competências linguísticas, gramaticais, textuais e discursivas a partir de usos sociais da língua(gem). Nessa perspectiva, não faz sentido que o ensino de línguas seja realizado somente a partir de estruturas ou de nomenclaturas gramaticais descontextualizadas, já que os usos que fazemos da língua não ocorrem fora de situações reais de enunciação (Volochínov, 2017).

Partindo da abordagem teórica da Linguística Textual, encontramos também em Luiz Carlos Travaglia algumas definições sobre educação linguística escolar. Para esse autor (Travaglia, 2003), a educação linguística se faz necessária para que as pessoas possam viver bem em uma sociedade e na cultura que se vincula por uma língua. Nessa perspectiva, o linguista argumenta que a língua se configura a partir de aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos e não apenas estruturais. A partir dessa definição inicial apresentada pelo autor observa-se uma intrínseca relação entre conhecimentos da língua e as práticas sociais, igualmente como proposto por Bagno (2002) e Bagno e Rangel (2005).

Ampliando sua definição de educação linguística escolar Travaglia (2003) também destaca a relevância dos saberes/conhecimentos e recursos da língua para o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos, sendo que esse desenvolvimento ocorre, conforme defende o autor, quando os usuários da língua sabem manusear, de modo adequado, os recursos linguísticos. Assim, para ele

Alguém será um bom usuário da língua quando souber usar de modo adequado os recursos da língua para a construção/constituição de textos apropriados para atingir um objetivo comunicativo dentro de uma situação específica de interação comunicativa, pois o que é adequado para o uso em um texto em situação pode não ser em outra situação. (Travaglia, 2003, p. 21-22).

Travaglia (2003) também faz em seu texto a distinção entre dois tipos de educação linguística: a formal e a informal. Para ele,

**A educação linguística** deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (Travaglia, 2003, p. 23- 24, destaque do autor)<sup>2</sup>.

O autor amplia um pouco mais sua visão a respeito da educação linguística formal e propõe que essa deva possibilitar às/aos aprendizes o desenvolvimento de sua competência comunicativa, isto é, a capacidade que os sujeitos devem ter ao utilizar, com desenvoltura linguístico-textual, o maior número possível de recursos da língua adequados para cada situação de interação comunicativa. Portanto, para ele o objetivo principal da educação linguística é ‘[...] ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos (Travaglia, 2003, p. 23-24).

Nessa configuração de sentido, três aspectos são levantados pelo linguista sobre a finalidade da educação linguística formal. O primeiro diz respeito ao fato de que a educação linguística ou a prática dela, no contexto do letramento escolar, não deve centrar-se no ensino/aprendizagem de teorias gramaticais sob o ‘mantra ritualístico’ da metalinguagem. Nesse sentido, Travaglia (2003) defende que um trabalho com educação linguística escolar, pautado no desenvolvimento de competência comunicativa, deve centrar-se em mostrar os tipos de recursos linguísticos, as diferenças significativas destes nas construções de sentidos nos textos, na construção da força argumentativa, bem como possíveis relações semânticas e significativas entre os recursos linguístico-textuais na constituição de parágrafos e de blocos maiores de parágrafos.

O segundo aspecto levantado pelo autor diz respeito ao desenvolvimento complementar, mas não necessariamente secundário, do gosto linguístico, isto é, a capacidade que os sujeitos

---

<sup>2</sup> Para além do texto fonte que uso neste momento, vale conferir também a palestra “Educação linguística, cidadania e poder face o ensino dos recursos linguísticos e sua variação”, ministrada pelo professor Luiz Carlos Travaglia e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KMG9ZaaHSuk>.

(alunas/os) devem ter para distinguir ‘construções e usos que podem ser considerados como tendo um valor estético, como participantes do belo linguístico’ (Travaglia, 2003, p. 24). Por fim, o terceiro aspecto levantado pelo autor refere-se ao fato de que a educação linguística deve ser de responsabilidade de todos da sociedade, sendo que a família é responsável pelo primeiro momento que o autor denomina de educação linguística informal.

Apesar de não usar explicitamente as expressões eventos e práticas de letramentos, nesse último aspecto, compreendo que quando o autor relaciona a educação linguística informal a contexto fora da escola, refere-se a certas práticas e eventos de letramentos dos quais a criança já participa. Considero que esse modo de compreender a educação linguística (principalmente a formal/escolar), bem como os princípios/aspectos que fundamentam um possível *modus operandi* de defini-la para as ou nas práticas do letramento escolar são importantes e fundamentais para o ensino. Todavia, também considero ser necessário que no ensino de línguas a educação linguística possa ser (re)pensada como uma oportunidade de ser evidenciar que a língua, bem como os textos e discursos que dela proveem, são marcados ideologicamente por relações de poder, por disputas e que os textos e discursos não são imparciais (Janks, 2016). Desse modo,

em uma perspectiva ampla de educação linguística (crítica e cidadã), é possível que os alunos, com a mediação do professor, possam aprender não só na prática escolar, mas transpor para fora dela também, princípios de escolhas éticas na compreensão de discursos com os quais estão em contato e que circulam socialmente, podendo aprender a problematizar discursos hegemônicos de globalização e de significados antiéticos que desrespeitam as diferenças tanto culturais quanto identitárias (Moita Lopes, 2002; 2006) mantidas nesses discursos e que ferem os direitos humanos. (Gomes; Nogueira, 2020, p. 33).

É no sentido proposto por Gomes e Nogueira (2020) que compreendo que se faz necessário pensar em práticas de educação linguística configurada como responsiva à cidadania e preocupada com a justiça social (Ferraz, 2018). Ou seja, uma educação linguística que não se furte em considerar questões outras que também dizem respeito ao ensino, à aprendizagem e à formação docente, como, por exemplo, questões de identidade, raça, gênero, sexualidade etc. É dessa educação linguística que tratarei na próxima seção.

### **3 (Re)conceituar e ampliar: por uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial**

No campo da Linguística Aplicada Crítica brasileira cada vez mais o tema educação linguística ganha espaço como objeto de pesquisa, sendo (re)conceituado e (re)configurado a partir de lentes epistemológicas que são convocadas para se enxergar esse objeto/termo de forma mais ampla, plural e complexa no que diz respeito à formação docente e à formação de alunas/os na educação básica.

De uma perspectiva de “educação linguística totalitarista e que não admite a existência de nenhuma norma ou prática linguística diferente da norma única e legitimada pela herança colonial” (Pessoa, Silva; Freitas, 2021) o termo passou a ser (re)teorizado com base em diferentes abordagens a partir de epistemes de viés crítico e decolonial, por exemplo, as quais têm

ampliado a visão de educação linguística escolar para além da ideia de competência comunicativa. Desse modo, é perceptível a ideia de que o ensino crítico de línguas (aqui compreendido como educação linguística) além de possibilitar a formação linguística das/os alunas/os deve também ser responsivo às demandas sociais com as quais nossas/os alunas/os se envolvem ao participarem de diversas práticas e eventos de letramento quando fazem uso da língua(gem).

Nesse sentido, observa-se, no campo da Linguística Aplicada Crítica, a defesa de práticas de educação linguística crítica que extrapolem a centralidade do ensino de conteúdos ditos “linguísticos” (Ferraz, 2019) e contemple também questões relativas às identidades sociais de gênero, raça, sexualidade, classe (Ferreira, 2018), questões essas que estão presentes inevitavelmente nos contextos de salas de aulas e em todos os níveis da educação brasileira. A respeito disso, Ferreira (2018) argumenta que

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem. (...) a educação linguística crítica é a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula (...) fazer educação linguística sem considerar essas questões não faz sentido, pois aprender uma língua é entender que o outro, primeiro, tem necessidades diversas e que precisa ser entendido para que, depois, sim, possa se interessar em aprender uma língua que se comunica com ele/a. Essa língua necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos. (Ferreira, 2018, p. 45).

Considero que pensar em educação linguística tal como proposto pela autora, isto é, que possa atender a demandas educacionais do mundo contemporâneo é pensar, também, em língua(gem) como prática social e em práticas didáticas que se configurem de maneira crítica, democrática e voltadas para a cidadania global (Rocha; Maciel, 2013). Esse sentido de educação linguística, presente e defendido no campo da Linguística Aplicada Crítica, tem sido enfatizado por autoras e autores que buscam problematizar sentidos outros tanto para a formação docente quanto para o ensino de línguas na contemporaneidade.

No tocante à formação de professoras/es é necessário pontuar que uma educação linguística ampliada precisa ir, conforme propõe Cavalcanti (2013, p. 212), além do “conhecimento sobre a língua alvo de ensino”. Nesse sentido, compreendo que pensar a formação de professoras/es de língua a partir dessa perspectiva de educação linguística é também pensar em processos formativos nos quais essas/es profissionais se coloquem como abertos a epistemologias não totalizantes ou essencialistas sobre língua(gem)/discursos e sobre práticas de ensino, como defende a autora.

Dessa maneira, concordando com Cavalcanti (2013), defendo a educação linguística crítica, cidadã e decolonial na formação de professoras/es para que essas/es sejam responsáveis/[responsivos] às situações sociais que as/os cercam, éticas/os, leitoras/es críticas/os, com sensibilidades às diversidades e diferenças identitárias, culturais, sociais, linguísticas que estão presentes em suas salas de aula; sintonizadas/os com o seu tempo, tanto em relação aos

avanços tecnológicos quanto no que diz respeito aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares.

Ainda em diálogo com a autora, acredito que um projeto de formação de professoras/es, na perspectiva da educação linguística aqui defendida, não vai ser simples pois

vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdos linguísticos. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina. (Cavalcanti, 2013, p. 212).

Também destaco que essa visão/possibilidade de se enxergar a educação na formação de professoras/es não está aqui sendo compreendida como nova metodologia para o ensino de línguas, mas sim uma perspectiva outra que se configura numa relação dialógica de construção de conhecimentos sobre língua(gem)/discursos e modos de nos relacionarmos com eles a partir de nossas vivências e experiências socioculturais. Nesse sentido, aproximo minha percepção de educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial a perspectiva apresentada por Pessoa, Silva e Freitas, (2021, p. 16) ao proporem a

[...] educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender [...]. A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo crítica envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos [...].

No tocante à formação das/os alunas/os acredito que pensar em caminhos para o ensinar-aprender línguas na perspectiva de educação linguística que defendo nesta seção implica pensar em processos que evoquem, não de forma ingênua e pacífica, posicionamentos/ações das/os professoras/es que as/os levem a desconstruir, decolonizar (Mignolo, 2008; Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres, 2007), a desaprender (Fabrício, 2006), a partir de uma pedagogia como transgressão (hooks, 2013)<sup>3</sup>, práticas de ensinar-aprender que ainda estão pautadas em visões epistemológicas, linguísticas e culturais colonizadoras e que forjam um ensino euro-eua-cêntrico (Kleiman, 2013; Walsh, 2010), centrado em pedagogias que impossibilitam que outros caminhos possam ser trilhados em sala de aula.

---

<sup>3</sup> Mantenho, neste texto, o formato requisitado pela autora que assinava suas obras em letras minúsculas, alegando que ela não se reduzia a um nome.



Acredito que ao pensarmos na formação crítica e integral das/os alunas/os em educação linguística crítica, ampliada e decolonial devemos pensar em práticas que, além de favorecerem o aprendizado de saberes da língua – necessários à formação linguística da/o aluna/o – também possibilitem a reflexão, por parte de todas/os, que apenas esses saberes não são suficientes para a tão requerida formação crítica do alunado. Considero, portanto, que pensar em educação linguística em tempos de modernidade em transição (Moita Lopes; Fabrício, 2019) requer também pensarmos nas intrínsecas relações existentes entre língua(gem), classe social, gênero, sexualidades, raça, identidades, relações essas que me constituem como sujeito e que constituem o *outro* que está em minha sala de aula. Tais relações, apesar de nos envolverem quase que cotidianamente são pouco discutidas e problematizadas nas aulas de línguas.

É no sentido de não apagamento dessas relações, no contexto das práticas do letramento escolar, que defendo ser a educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial um caminho que professoras/es podem trilhar para um trabalho com línguas e que pode conciliar saberes linguísticos e questões sociais importantes para as/os alunas/os e para as/os próprias/os as/os docentes. Dessa maneira, defendo que assumir essa perspectiva de educação linguística pode ajudar profissionais da educação a transgredirem – no sentido proposto por hooks (2013) – práticas didáticas que ainda insistem em reduzir o ensinar-aprender línguas a estruturas linguísticas descontextualizadas e a um trabalho didático que não considera a língua(gem) como interação, discurso e marcada ideologicamente por relações poder.

Essa visão de educação linguística encontra espaço no atual momento da Linguística Aplicada Crítica pois, conforme argumenta Moita-Lopes (2006), já é possível vermos que a relação entre ensinar-aprender línguas e questões sociais envolvendo, por exemplo, identidades sociais de gênero, raça, negritude, sexualidades, direitos humanos, passou a ser mais evidente nessa área. Assim, vemos que orientações epistemológicas decoloniais que visam desnaturalizar, decolonizar e desinventar e reconstituir o ensinar-aprender línguas têm clareado inúmeras pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil e ajudado muitas/os professoras/es a (re)pensarem sua prática docente.

Defendo, desse modo, práticas de educação linguística que proporcionem um ensino mais crítico, reflexivo e de questionamentos sobre representações subalternizadoras e colonizadoras de língua(gem), de discursos, de modos de aprender-ensinar, de ver as pessoas, de modos de ser, estar e viver no/com o mundo. Penso, nesse sentido, em práticas de educação linguística que considere, por exemplo, que o corpo que aprende línguas é também um corpo constituído (e em constante processo de reconstituição) de identidades sociais de gênero, ou é um corpo não binário, ou é um corpo constituído/performatizado por múltiplas identidades sociais de raça, de gênero, de sexualidades.

Essa visão de educação linguística sustenta-se a partir do reconhecimento de que nossos usos sociais (e ideológicos) da língua(gem) são marcados por intrínsecas relações – às vezes nada pacíficas – de poder, de diferenças. Relações essas que em alguma medida também são marcadas nos corpos pretos, brancos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, indígenas, gordos, magros, deficientes, surdos (que importam!) e que se presentificam em nossas salas de aula.

Assim, considero que ensinar-aprender línguas, pelo viés da criticidade, da cidadania-reflexiva e do questionamento, elementos constitutivos de uma educação linguística crítica,

ampliada, cidadã e decolonial, é considerar também as identidades sociais dos sujeitos que estão em nossas salas de aula, pois essas identidades “são indissociáveis quando se trata da aprendizagem e do uso de uma língua e é imprescindível para o exercício da educação linguística crítica que essas sejam vistas” (Ferreira, 2018, p. 42).

Desse modo, estar sensível para essas questões sociais que também preocupam as/os alunas/os é contribuir com a formação desses sujeitos. Sendo assim, pensar e fazer o ensino crítico de línguas a partir dessa perspectiva pode levar as/os aprendizes a compreenderem o papel crucial que a língua(gem) desempenha tanto nas reproduções de relações assimétricas de poder quanto no rompimento de discursos opressores de variadas ordens.

Dessa maneira, considero ser necessário pensarmos, levando em consideração as realidades locais e os contextos variados de ensinar-aprender de nosso país, em práticas de educação linguística que permita às/aos alunas/os condições de saberem como lidar de forma crítica, ética e democrática com as informações que lhes são apresentadas a partir de discursos e textos que leem dentro, mas também fora das práticas escolares. Para que isso ocorra também defendo ser necessário que a escola leve em consideração as várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), sendo importante, portanto, que a educação linguística não deixe de trabalhar com os letramentos múltiplos, com os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas.

## 4 Linguagens, letramentos críticos e educação linguística na formação com professores

De acordo com Becker (2014) vivemos a falsa ideia de estarmos numa sociedade que permite liberdade de expressão, conhecimento e opiniões. Assim, o que de fato ocorre são formas de controle social fruto da relação de poder de indivíduos ou grupos sócio, político e economicamente privilegiados sobre grupos minorizados. Desse modo, a resistência está no (re)conhecimento de diversas estratégias discursivas e de linguagens, uma vez que a principal forma de controle é o discurso.

Por outro lado, vale lembrar que são instituições, como a escola, as responsáveis pela manutenção ou ruptura das formas de controle, já que “à escola compete um trabalho essencial: trabalhar a dimensão pública e reflexiva da palavra e contribuir para a formação de um leitor reflexivo” (Becker, 2014, p. 159). Entretanto, o que se observa são as escolas priorizarem práticas de letramento funcional (Becker, 2014), geralmente relacionadas ao mundo do trabalho e limitar (ou não trabalhar) as práticas de letramentos para a ação cidadã crítica e reflexiva, o que nos leva a questionar se tal realidade de formação já não se dá desde o processo de formação inicial de professores de línguas, uma vez que

[...] é extremamente importante possibilitar que os professores tenham acesso às pesquisas e aos estudos sobre as relações entre discurso, poder e ideologia em seus processos de formação inicial e continuada. Tais estudos podem fornecer aos professores outras formas de interpretação do mundo, dos textos, dos pontos de vista, dos consensos, dos discursos, dos valores hegemônicos em nossa sociedade, geralmente aceitos como verdades absolutas. Enfim, potencializar o professor-leitor para que ele possa empreender, junto com seus alunos, processos de desnaturalização de significados e desmistificação de sentidos presentes nos textos. (Becker, 2014, p. 159)

Dessa forma, possibilitar outras leituras e olhares está atrelado à ideia de que os modelos de formação que ainda vivenciamos foram constituídos de ideias neocolonialistas, que podem ser observadas desde a relação de poder estabelecida do/a professor/a para a/o aluna/o, comumente marcadas por práticas de silenciamento, até os modelos avaliativos apenas. É nessa perspectiva que Pereira (2017) destaca ser possível observar que há muitas/os professoras/es em formação apresentando ideais de futuras práticas docentes atreladas à famosa “educação bancária” discutida por Freire, estando, assim, “[...] dispostos a reproduzir tal sistema de ensino, sem perceber outras possibilidades para uma prática docente mais significativa [...]” (Pereira, 2017, p. 6).

Assim sendo, compreendo que as pedagogias críticas – em diálogo com os novos estudos de letramentos, como o letramento crítico, de reexistência e digital – estarão presentes nas práticas dos futuros professores, se eles, durante o processo de formação, vivenciarem tais práticas de letramento, uma vez que os professores em formação não se mostram dispostos a reproduzir, conscientemente, práticas decoloniais (Quijano, 2005) de ensino em função de não acreditarem ser possível tal trabalho, ao contrário, mas sim em função de eles desconhecem e, conseqüentemente, não vivenciaram, ao longo de suas experiências de ensino-aprendizagem, pedagogias que oportunizem refletir sobre língua, discurso e poder por meio de outras epistemes.

Sobre isso, Baptista (2014, p 145-146) comenta que

[...] o letramento crítico, por se constituir de uma série de princípios educacionais que permitem que os sujeitos reflitam sobre como se dá a construção de sentidos no seio das práticas sociais, pode promover deslocamentos na forma como assimilamos esses modelos de referência e, por conseguinte, como promovemos a autorreflexão. [...] Portanto, julgo necessária uma ação pedagógica que leve, no que tange à formação de professores, à avaliação dos discursos produzidos, à contextualização dos sentidos e à participação ativa dos sujeitos na construção de seus conhecimentos. Consoante a essa proposição, destaco dois aspectos fundamentais para a (trans) formação docente - exercício da crítica na e para a formação de professores e a construção de processos de comunicação.

Por conseguinte, um projeto de formação que compreenda o letramento crítico precisa mobilizar, por meio de ações (organizadas, sequenciais e contínuas), o exercício de práticas de leituras (para além da decodificação e memorização de teorias) de textos que circulam na sociedade visando compreender criticamente os discursos, as relações de poder e as ideologias presentes nesses textos e que fazem referência aos contextos sociais, bem como é importante que as/os próprias/os professoras/es em formação reflitam sobre como se veem (e, conseqüentemente, estão) inserido nesses contextos, enquanto sujeitos historicamente situados.

Do mesmo modo, é importante oportunizar que essas/es professoras/es em formação pensem em como poderiam abordar e problematizar tais discussões nas aulas de línguas. Assim, vale ressaltar que tais práticas precisam ser um exercício nas diversas disciplinas que compõem a formação de professores. Além do mais, compreendo que

Quando a educação é a prática de liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula que for aplicado o modelo holístico de

aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilharem as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. [...] Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. (hooks, 2013, p. 35)

Desse modo, precisamos, enquanto professoras/es formadoras/es, estarmos dispostos a compartilhar nossas experiências de aprendizagem e a negociar o processo de ensinar-aprender das/os professoras/es-alunas/os em formação, estando, assim, disponíveis para ouvi-las/os. Concordando com hooks (2013), acredito ser preciso rejuvenescer as práticas de ensinar-aprender “para além das fronteiras do aceitável” (hooks, 2013, p. 24) e isso implicar em reconhecer que não somos as/os únicas/os detentoras/es do conhecimento, cabendo às/aos alunas/os apenas recebê-las/os docilmente (Pereira, 2017), mas que o conhecimento é um processo de construção e não de hierarquização do saber. Sendo assim,

[...] imprescindível, nas salas de aula das universidades, [especificamente] nos cursos de licenciatura, discutir, refletir e apresentar ações pedagógicas que desvelem processos neocolonizadores educacionais, [bem como] pensar novas práticas que contribuam para um movimento de resistência e rupturas a favor da decolonização da escolarização, buscando oferecer uma educação emancipatória dos sujeitos. (Pereira, 2017, p. 7)

Diante do exposto, nos deparamos com autoras/es que também são professoras/es formadoras/es preocupadas/os tanto com o processo de ensinar-aprender línguas quanto com o processo de formação de professoras/es, seja discutindo elementos que a formação precisa (re)articular num projeto de formação crítica ou com experiências de resistências pessoais e de grupos sociais, seja através de ações que oportunizem às/aos professoras/es em formação experienciarem a elaboração e o desenvolvem práticas didáticas que vão de encontro aos modelos de ensino-aprendizagem neocoloniais.

Por essa razão, na seção seguinte apresento alguns caminhos para se pensar a partir de uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial a formação inicial de professoras/es de línguas.

#### **4.1 Delineamentos didáticos para a formação com professoras/es em uma perspectiva crítica e decolonial da educação linguística**

Conforme mencionado na parte introdutória deste texto, um dos objetivos volta-se para a necessidade de se pensar a educação linguística na formação de professoras/es de línguas (materna, estrangeiras, indígenas, adicionais, libras) como um possível caminho para se oportunizar (ao logo do processo de formação) reflexões a respeito de temas relacionados a

questões, por exemplo, étnico-raciais, identidade de gênero, sexualidade, representações sociais, culturais, bem como possibilitar às/aos professoras/es em formação pensarem e elaborarem, posteriormente ou concomitantemente, ações didáticas para o ensinar-aprender línguas envolvendo práticas de letramentos crítico, de reexistência, de sobrevivência e decoloniais.

Assim, neste momento, proponho alguns delineamentos didáticos, organizados a partir de eixos, que podem auxiliar o trabalho com práticas de ensinar-aprender línguas numa perspectiva crítica-intercultural que possibilite, assim, diferentes formas de se desenvolver alguns temas relacionados a decolonialidade (da língua, do ser, do poder, do conhecimento) nos cursos de formação de professoras/es.

Destaco que não intento oferecer receitas ou parâmetros gerais para práticas pedagógicas de ensinar-aprender línguas na formação docente, mas discutir reflexões necessárias à formação de professoras/es como sujeitos críticos e sensíveis aos contextos e aos dramas existentes na sociedade em que se encontram inseridas/os, favorecendo assim que em suas futuras práticas o ensino de línguas seja compreendido como um espaço de discussões e reflexões, tendo a leitura e produção de textos como práticas de criticidade, reexistência e de sobrevivência. Além disso, os delineamentos dos eixos corroboram para um fazer pedagógico de forma mais emancipatória, transformadora e questionadora.

Dessa maneira, a proposta que segue poderá fomentar, no contexto de práticas de formação inicial de professoras/es, a possibilidade de que temas, ainda invisibilizados, possam ter espaço para discussões no tocante a formação social e ao ensino de línguas. Pautando-me, portanto, em uma perspectiva crítica de língua(gem) sob a ótica do letramento crítico, da educação intercultural de ensino de línguas e de pedagogias decoloniais, os eixos foram pensados em três direcionamentos que se interseccionam:

1. Representações de Identidades Sociais e Culturais;
2. Raça e formas de manifestações do racismo nos discursos;
3. Gênero, sexualidade e identidades em trânsito.

Como esses eixos abre-se espaço para outros temas e desdobramentos, aos quais podem ser acrescentados outros subtemas apresentados pelas/ alunas/os, a partir de discussões feitas em sala de aula da graduação e de suas vivências/experiências. O quadro 1 descreve a distribuição dos eixos e os possíveis temas que podem ser abordados.

Os temas e subtemas (desdobramentos) podem ser trabalhados pela/o professora/o formador/a a partir de um conjunto de variados textos de gêneros discursivos (multimodais ou não), pois na perspectiva dos letramentos críticos o sujeito leitor/dialógico/social deve usar os textos/enunciados para analisar, questionar e transformar as relações culturais, sociais, políticas e de poder em que se encontra inserido, ou seja, na esteira dos letramentos críticos “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (Jordão, 2013, p. 73).

**Quadro 1** - Eixos temáticos de formação

<b>EIXOS</b>	<b>TEMAS CENTRAIS</b>	<b>DESDOBRAMENTOS TEMÁTICOS</b>
<b>EIXO 1</b>	<b>Representações sociais</b> e econômicas	<b>Discussão e</b> desmistificação de estereótipos relacionados às representações sociais e culturais de grupos minorizados; <b>Ideia de</b> valores, crenças e comportamentos (sociais e linguísticos) modificados e ressignificados em processos históricos e socioculturais diversos; <b>Luta de</b> classes; <b>Diálogo entre</b> culturas.
<b>EIXO 2</b>	<b>Formas de</b> manifestações do racismo e de preconceitos nos discursos	<b>Compreensão do</b> preconceito e da discriminação nas dimensões de classe (pessoas pobres, relações de trabalho), étnico-racial (pessoas negras e indígenas), sexualidade (LGBTQ+fobia), gênero (mulheres), identidade de gênero (mulheres e homens transexuais), social (ciganos, ribeirinhos e outros).
<b>EIXO 3</b>	<b>Gênero, sexualidade</b> e identidades em trânsito	<b>Reflexão das</b> relações de poder e possibilidade de transgressão de “modelos” impostos e estabelecidos em metanarrativas que não respondem mais às diversas identidades e sexualidades existentes.

Fonte: Ampliado a partir de Gomes e Latties (2021).

Dessa maneira, tanto alunas/os quanto professora/es devem ser vistas/os como protagonistas no desenvolvimento de processos de construção de sentidos, tornando-se capazes de “ler, se lendo”, de observar-se enquanto construtores e atribuidores de sentidos às coisas (Menezes de Souza, 2011, p. 296). Ainda conforme Menezes de Souza (2011), o letramento crítico objetiva atentar para a relação social entre texto e leitor, pois tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e construtores de significação através de linguagens, ler a partir da perspectiva dos letramentos críticos implica, portanto,

em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. (p.132).

Nesses termos, reconheço que os eixos apresentados não esgotam outras possibilidades que a/o professor/a formador/a possa mobilizar para trabalhar com os temas em sala de aula da graduação. Assim, a discussão não deve ser esgotada apenas em temas que o/a professor/a lance, ao contrário, se faz necessário que sejam consideradas as vozes e visões das/os alunas/os, sujeitos participantes ativos dos processos da formação docente.

## 5 Considerações finais

Neste texto, primeiramente, intentei (re)visitar algumas definições a respeito da educação linguística no contexto tanto da formação de professores quanto no ensino de línguas. A partir desse (re)visar, defendi que a formação de professoras/es deve ser pensada para além de uma formação estritamente linguística, isto é, deve ser aberta a outras epistemes que possibilitem aos

sujeitos uma formação que reconheça as diversidades, diferenças, o (re)conhecimento de que questões sociais também devem ser consideradas no processo formativo. Para isso, considero que a educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial seja um caminho possível.

Além disso, a educação linguística pode ser um poderoso instrumento na luta contra o preconceito e a discriminação. Muitas vezes, o desconhecimento sobre outras culturas e línguas gera estereótipos e atitudes preconceituosas. Sendo assim, ao incluir uma abordagem crítica no ensino de línguas, que possa levar alunas/os a “refletirem sobre o uso da linguagem em diferentes contextos sociais e a perceberem como as relações de poder se manifestam através do discurso” (Travaglia, 2003, p. 112), podemos combater esses preconceitos, promovendo uma visão mais aberta e inclusiva. Estudantes que aprendem sobre diferentes culturas tendem a ser mais tolerantes e respeitosos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa direção, a educação linguística crítica é uma abordagem que visa não apenas o ensino de línguas, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da língua(gem) e suas implicações sociais. Esta perspectiva é fundamental para entender como a linguagem pode tanto perpetuar quanto desafiar desigualdades sociais. Sendo assim, para que as práticas de educação linguísticas sejam críticas verdadeiramente é necessário que elas partam “das experiências e realidades dos alunos, conectando o aprendizado da língua a questões sociais e culturais que sejam relevantes para eles” (Ferraz, 2014, p. 27).

Nessa linha de pensamento, concordo com Monte Mór (2013) ao argumenta que uma abordagem crítica no ensino de línguas deve ir além da mera transmissão de conhecimentos linguísticos. É essencial que as/os professoras/es incentivem as/os alunas/os a refletirem sobre as práticas discursivas e as relações de poder que permeiam o uso da linguagem. Esta perspectiva crítica visa desenvolver a capacidade das/os alunas/os de questionar e desafiar as estruturas de poder existentes, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à Educação Linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (org.) *Língua Materna – letramento, variação linguística e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Letramento Crítico: contribuições para a (trans)formação de professores de espanhol. In.: LIMA, L. M. (org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. v. 34. São Paulo: Pontes, 2014. p. 141-155.
- BECKER, F. *Educação crítica e sociedade: Uma análise das desigualdades sociais*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013. p. 211-226.
- FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-66.

FERRAZ, D. M. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: Stella, P.R., et al. (org.). *Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil*. 1 ed. Maceió: Edufal, 2014, v.1. p. 53-84.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-Papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MÓR, W.M. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GOMES, R.; LATTIES, L. Linguagens e resistências na formação de professores: formando professores críticos a partir dos estudos de letramento. In: Ana Lúcia Silva Souza. (org.). *Cultura e Política nas periferias: estratégias de reexistência*. 1ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 235-254.

GOMES, R.; NOGUEIRA, H.B. Educação linguística crítica e a produção digital de infográficos por alunos do ensino médio técnico com temáticas contra homofobia. *TEXTO LIVRE*, v. 13, p. 32-55, 2020.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abril 2016.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas: Pontes, 2013. p.69-90.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente - festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MALDONADO-TORRES, N. Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser, y del conocer. [Partes de este ensayo fueron presentadas en la] *Conferencia internacional "Reparaciones y descolonización del conocimiento"*, 25 e 26 de maio de 2007, Salvador.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Rio de Janeiro, n.34, p.287-324, 2008.

MOITA-LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.



MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p.711-723, 2019.

MONTE MOR, W. "Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional". In W. Magno e Silva; W. Rodrigues Silva; D. Muñoz Campos (org.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. p 187-206.

PEREIRA, M. *Práticas docentes e a busca por significados na educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PESSOA, R.; SILVA, G.; FREITAS, M. *Educação linguística crítica: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2021.

QUIJANO, A. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Apresentação do livro *Língua Estrangeira e Formação cidadã: por entre discursos e práticas*. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*, v. 1. 1 ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 09-12.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VOLOCHÍNOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora34, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, C. (org.). *Construyendo interculturalid crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.