

# FORMAÇÃO EM INGLÊS PELAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DECOLONIAIS SULISTAS: (auto)crítica reflexiva nas perguntas

Nara Hiroko Takaki\*

Elisa Borges de Alcântara Alencar\*\*

Bruno Silva Nascimento\*\*\*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar nossas leituras atinentes a conceitos de letramentos críticos, perspectivas decoloniais sulistas que, na nossa visão, são primordiais para a formação atual em língua inglesa. Essa primeira parte é subdividida em seções. Numa segunda parte, ilustramos uma parcialidade de atividades, fruto de pesquisas (concluídas e em andamento) com problematizações que possibilitam a ampliação da (auto) crítica reflexiva freireana. Este trabalho justifica-se pela percepção sobre a nossa própria experiência pedagógica, principalmente no que se refere à forte tendência à natureza apolítica das perguntas de leitura e interpretação

---

\* Pós-Doutora em estudos Linguísticos e Literários da Universidade de São Paulo. Docente de Letras (Língua Inglesa) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, e-mail: narahi08@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8574-5842>.

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar-SP. Docente de Letras (Língua Inglesa) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Linguística da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína-TO, e-mail: elisa.alencar@uft.edu.br, Orcid ID: <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-9841-5401>.

\*\*\* Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki. Pesquisador do Grupo de Pesquisa: Educação crítica, criativa e ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias (UFMS/CNPq), e-mail: silva.bruno@ufms.br, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3672-6511>.

de textos/eventos, seja em livros didáticos de inglês, seja nos planos de aula, seja em sala de aula. Os resultados parciais revelam que uma atenção maior para esse tipo de problematização é necessária, como lutas contra à racionalidade eurocêntrica e, portanto, de uma forma de agenciamento a partir da sala de aula, fundamentadas nas perspectivas aqui adotadas.

**Palavras-chave:** Educação crítica; Decolonialidade; Conceitos sulistas; língua inglesa; natureza das perguntas.

**Abstract:** The aim of this paper is to present readings concerning concepts of critical literacies, decolonial Southern perspectives, which are paramount according to our vision, signaling their importance to more updated English language education, in a first part. This part is subdivided into sections. In a second part, we illustrate partial activities, as results of finished and ongoing research with problematizations, which make possible the expansion of Freirean (self)critical reflexivity. This work is based on our perception of our own pedagogical experience, mainly regarding the strong tendency to the apolitical nature of the questions for reading and interpretation of texts/events, be it for English coursebooks, be it for lesson plans, be it in the classroom. The partial results reveal that more attention to this type of problematization is needed, as struggles against the Eurocentric rationality and, thus, as a form of agency departing from the classroom grounded on the perspectives adopted here.

**Keywords:** Critical education; Decoloniality; Southern conceptions; English language; nature of questions.

## Introdução

Um dos possíveis rumos da formação em língua inglesa (não somente) abrange as teorias críticas como guarda-chuva. Nessa se incluem os letramentos críticos, as decolonialidades e visões sulistas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Nosso entendimento não equivale a dizer que um(a) determinado(a) autor(a) é crítico, decolonial, sulista, antes, fazemos uma leitura situada dele(a) que possibilita que ele(a) seja apreendido(a) de forma crítica, decolonial, sulista. Muitos(as) leitores(as), por estarem imersos(as) em outros *loci* de enunciação, podem e devem

Neste artigo, partimos dessa premissa e entendemos que o elo entre tais perspectivas resitua os loci de enunciação das pessoas que continuam sendo sociohistoricamente marginalizadas. Quem seriam essas pessoas? As pessoas que tiveram suas línguas, culturas, sabedorias, ciências e modos de vida excluídos pela história construída pelos antigos e atuais colonizadores, a exemplo do que ocorre em contextos não somente latino-americanos. Dentre esses contextos, encontramos comunidades indígenas, africanas, asiáticas, quilombolas, de camponeses, mulheres, LGBTQ+ e de crianças, para citar alguns exemplos.

No contexto escolar, professores(as), alunos(as) da educação pública, se comparados(as) com os(as) do setor privado também fazem parte desse rol. Expliquemos: em princípio, o setor privado dispõe de mais recursos e condições para o provimento de formação continuada de professores de inglês (ou de qualquer outra disciplina) com mais facilidade. Contam, ainda, com famílias e comunidades que, a priori, conseguem apoiar os(as) estudantes por meio de cursos extracurriculares (a exemplo de inglês em escolas de idiomas, esportes, artes, excursões pedagógicas, entretenimentos), conexão à banda larga e a equipamentos de última geração. Enfim, as experiências decorrentes desse conjunto complementam e enriquecem a formação do(a) estudante. Todavia, isso não significa que a formação de professores e de alunos(as) em ambos os espaços públicos e privados esteja dispensada de (auto)crítica reflexiva freireana e, portanto, de mais pesquisas.

A partir dessa percepção, o objetivo deste artigo é apresentar nossas leituras atinentes aos letramentos críticos, às decolonialidades e visões sulistas, articulando-as com a formação em língua inglesa num primeiro momento. Num segundo momento, ilustraremos

---

proceder interpretando esse(a mesmo(a) autor(a) de formas outras, e isso está em plena concordância com nossa compreensão de que futuramente, poderemos ressignificar nossas leituras sobre esse(a) mesmo autor(a), assim como os(as) leitores(as), o que condiz com a nossa visão bakhtiniana da linguagem, conforme explicamos *a posteriori*.

uma parcialidade de atividades, fruto de pesquisas (concluídas e em andamento) com problematizações que expandem a (auto)crítica reflexiva freireana, um dado não muito explorado na supracitada literatura, a nosso ver.

### **Caracterizando Letramentos Críticos: base freireana**

O referido subtítulo pressupõe um enredamento entre linguagem autor(a) e leitor(a). Fica a cargo desse(a) último(a) a reconstrução permanente de significados considerando tanto o contexto sociohistórico, cultural e político do(a) autor(a), quanto o do(a) autor(a) e os que são possíveis de serem pensados, imaginados e reconstruídos em diálogo com o texto/evento, acompanhando Freire (2005) e Menezes de Souza (2011). Essa reconstrução (ou nem tanto) traz à baila as diferenças contextuais entre o eu e o outro, no sentido coletivo, já que ambos são atravessados por identidades e discursos outros e que se movem, segundo interesses individuais, comunitários, institucionais e estruturais, conforme o andamento da história local-global em que se inserem.

Nessa relação coletiva do eu-outro, uma ética é desenhada com base num profundo respeito às diferenças que emergem no encontro com o(a) outro(a), assinala Freire (2005).

Eu acho que a grande preocupação minha maior é com a ética: como é que eu respeito a cultura do outro. Mas respeitar a cultura do outro não significa manter o outro na ignorância sem necessidade, mas fazê-lo superar sua ignorância não significa ultrapassar os sistemas de interesses sociais e econômicos da sua cultura. É como se houvesse gente inteligente no outro planeta, noutra lugar, noutra universo, e viesse aqui agora, e dissesse a mim que eu devo pensar da forma absolutamente contrária àquilo

que penso, pois lá já se pensa diferente [...] Ninguém é absolutamente ignorante. Você ignora coisas e sabe coisas (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Essa citação importa para a formação em língua inglesa (e outras) em meio às inerentes transculturalidades. Imitar o modelo do falante nativo de inglês (ALVES; SIQUEIRA, 2020; JORDÃO; FOGAÇA, 2012; PENNYCOOK, 2006, além de outros/outras), já foi questionada por ser uma atitude deveras colonizadora. Essa ação colonizadora precisa ser desobedecida com a legitimidade da pluralidade situada de *global Englishes*<sup>2</sup> (PENNYCOOK, 2006). O mundo se mostra pluriverso e crescentemente heterogêneo, haja vista os intensos fluxos migratórios em que as pessoas negociam a compreensão de sentidos no próprio ato da interação, contanto com as mídias digitais (PENNYCOOK, 2010; CANAGARAJAH, 2013).

Nessa lógica, Veronelli e Daitch (2021) salientam que “a colonialidade como relação comunicativa não é algo que possa ser explicado seguindo a teoria da ação comunicativa moderna. Pelo contrário, a teoria moderna da comunicação esconde e disfarça a lógica do silêncio da colonialidade linguística” (p. 97), o que dificulta a ativação dos posicionamentos dos(as) alunos(as). Isso porque muitos deles(s) naturalizaram as ontoepistemologias modernistas e, sem uma intervenção educacional na vertente aqui defendida, a possibilidade de transformação de suas visões e atuações ficam postergadas.

É então que os letramentos críticos<sup>3</sup> (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; FREIRE, 2005; JORDÃO, 2017; JORDÃO; FOGAÇA, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013, 2017, 2018, além de outros/outras) apostam na formação de professor(a) e de

---

<sup>2</sup> Denominação eu é parte constitutiva de um de seus livros, conforme as referências mostram.

<sup>3</sup> Usamos letramentos críticos no plural para dar visibilidade às diferentes visões que foram inspiradas na educação freireana.

alunos(as), em colaboração, com vistas a interromper o paradigma eurocentrado e legitimar suas práticas sociais. A consciência crítica sobre tal hegemonia implica outro entendimento: consciência com ação (auto)crítica reflexiva (FREIRE, 2005, TAKAKI, 2019, 2020). Mas o que caracteriza essa dimensão? É reconhecendo que a *leitura do mundo precede à leitura palavra* (FREIRE, 2005) que o aspecto político e ideologizante constitui a noção de crítico(a). Posto de outra forma, as estruturas sociohistóricas colonizantes e, portanto, universais se impõem para que determinados grupos sociais se enriqueçam, empurrando outras línguas<sup>4</sup>, transculturas para as periferias. Esse sistema de vida acaba por inviabilizar os corpos dos(as) marginalizados(as). No âmbito da educação, estão cada vez mais vulneráveis, os corpos dos(as) aluno(as), professor(as), e outros(as) pessoas de outras instituições, incluindo as de ruas.

Outro fator de notório na (auto)crítica reflexiva é identificar mecanismos de forças opressoras internas, externas, declaradas, veladas de si e do outro (ambos coletivos, comunitários e institucionais) que respondem pelo apagamento dos(as) periféricos(as) com base nas diferenças sociais produtivas precisam ser discutidas. Questões como língua inglesa que tende a enaltecer e universalizar valores, culturas, serviços, produtos, modos capitalistas e patriarcais de se viver fazem parte do leque das discussões críticas, decoloniais e sulistas da contemporaneidade.

Uma vez localizada as ideias dominantes e seus impactos nos marginalizados(as), outra postura mostra-se relevante e está intimamente relacionada à formação cidadã. Um dos grandes desafios individuais, comunitários e institucionais, estruturais parece ser o da mudança de atitude, já que esta não se altera com decretos. Essa mudança precisa ser provocada, “o surgimento da sociedade nova – como do homem novo e da mulher nova- não resulta de um ato

---

<sup>4</sup> Línguas aqui significando línguas/linguagens como a arte.

mecânico” (FREIRE, 2003, p. 68). Isso passa pela alteração no *habitus interpretativo* (MONTE MÓR 2018), o qual é retomado, pela autora, a partir de Bourdieu (apud MONTE MÓR, 2018, p. 321), sociólogo francês, cujo *lócus* de enunciação vem das margens, sem finalidades universalizantes. Para esse autor, o *habitus* acaba formatando a construção de sentidos das pessoas atendendo aos grupos opressores, às instituições capitalistas, que têm como língua oficial, a inglesa, inferiorizando outras. Observa-se, no entanto, que as vivências operam sob o princípio de que a desconstrução derridiana e reconstrução de sentidos são influenciadas pelas mudanças no enredamento local-global.

Nesse prisma, a visão de linguagem bakhtiniana<sup>5</sup> pode contribuir ao salientar a carga sociocultural, ideológica, heterogênea, enfim, viva e inerente a qualquer interação humana, num tempo-espço específico. Essa visada implica uma organização social em que os(as) alunos(as) são intérpretes, potencialmente capazes de atribuir sentidos aos discursos/eventos, e apreender os impactos trazidos pelo dia a dia, em conexão com outras coexistências. O movimento dinâmico da língua/linguagem aqui desenhado possibilita a reconstrução de sentidos outros e que podem promover ações favoráveis ao coletivo, isto é, um interstício compartilhado e que depende da preservação das diferenças e do planeta, se pensarmos em questões de justiça sociais em meio à sobrevida ambiental. Para tanto, compreender historicamente o *lócus* de enunciação (que é móvel) mostra-se crucial. Tal conceito, segundo Menezes de Souza (2011, 2019), caracteriza-se por aspectos contextuais que envolvem a noção de sujeito constituído por diversos discursos de diferentes comunidades e dos quais faz usos, carregando, portanto, interesses, valores, princípios e significações que modificam a si mesmo(a), as interações e seus interlocutores.

---

<sup>5</sup> Endossamos essa visão amparados na publicação de *Marxismo e filosofia*, traduzida diretamente do russo, revisada e com notas de Grillo e Américo, conforme as Referências Bibliográficas deste artigo apresentam.

O objetivo de uma luta consiste no comprometimento com ações voltadas para os benefícios sociais (acesso à educação e à saúde de qualidade, gratuita e democrática, saneamento etc.) dos(as) marginalizados(as).

Reiteramos, portanto, que a proposta dos letramentos críticos exposta até aqui prescinde de mais (auto)crítica reflexiva (FREIRE, 2005, TAKAKI, 2019). A (auto)crítica reflexiva é um exercício performativo diário que tem por objetivo confrontar minhas-nossas diferenças de sentir, pensar, agir e conviver com outras pessoas e não humanos com as diferenças de outras pessoas e não humanos, com as comunitárias, regionais, transnacionais, interinstitucionais e inter-estruturais. É exercitar autoquestionamentos que coloquem em xeque as minhas-nossas próprias ontoepistemologias e metodologias (Por que não? Pois elas podem estar travestidas de recolonialidades.) de cada um desses segmentos e entre si. Indagar sobre as peculiaridades e os porquês das escolhas de pensamento, sentimentos/afetos/emoções, e ações tanto em níveis “individuais”, comunitários e locais-globais passam a ser fundamentais no âmbito das perspectivas críticas, decoloniais, sulistas, algo precisamos começar a exercitar conosco mesmos (MENEZES DE SOUZA, 2011, 2019) diariamente.

A natureza das perguntas sobre as discussões temáticas que emerge nas aulas de inglês, aproxima-se da perspectiva decolonial sulista, assunto a ser abordado na próxima seção.

### **Interligando conceitos críticos e decoloniais**

Argumentamos que as perspectivas críticas dialogam com as decolonialidades e que são fundamentais para a formação em línguas/linguagens. Para Pennycook (1994) “ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (PENNYCOOK, 1994, p. 301).



A língua está mergulhada em lutas sociais, econômicas e políticas, e isso não pode ser deixado de fora da sala de aula.

A crise peruana em meio às faces gêmeas, isto é, modernidade/colonialidade, a hegemonia mundial estadunidense, o crescente capitalismo neoliberal, as violências situadas na América Latina como o comércio de escravos africanos, seus trabalhos e as terras indígenas sob o olhar do colonizador estiveram no radar de Quijano (2007). Com esse olhar, o autor elabora a *colonialidade do poder*. Tal conceito, na sua visão, incide na continuidade do processo de dominação que persiste nas dimensões ontoepistemológicas tendo a figura do branco, ator central dessa trama. Nela, Quijano (2007) vai reconhecer a cultura ocidental e sugerir “comer pelas entranhas” dessa dominação, cedendo espaço para a diversidade de conhecimentos e formas emergentes de se conhecer o mundo. A atitude quijaniana é a de incluir e não dividir mais ainda o mundo. Dessa cisão, resultou o fetiche em torno da produção de binarismos, que separam rigorosa e ideologicamente o humano do não humano; a natureza da cultura; o negro do branco; a mulher do homem, sem que tais elementos se entrevejam. Quijano (2007) põe em relevo as relações sociais, materiais, intersubjetivas que interrogam não somente as ortodoxias do marxismo, mas também o eurocentrismo.

A matriz da *colonialidade do poder* de Quijano (2007) implica uma hierarquia racial/étnica que coloca em seu pedestal, o branco, heterossexual, de classe social mais alta, cristão e falante de línguas europeias nomeadas e dominantes e prestigiador de produções apenas cânones.

O eurocentrismo, a nosso ver, é amplo e enredado, o que significa que Quijano (2007) critica centralmente o padrão de poder colonial. Essa categoria gerou o racismo que nada tem a ver com questões biológicas, segundo esse autor e sim, com lógicas hegemônicas ocidentais. É como se sujeitos periféricos(as) fossem desprovidos(as) de

capacidade de reinterpretação e de agência coletiva, isto é, aquela que (re)negocia sentidos por meio de (auto)crítica reflexiva, lutas e movimentos sociais (FREIRE, 2005, SANTOS, 2018).

Ao recuperarmos a colonialidade teorizada por Fanon (2008), uma chave que não pode faltar é a *zona de ser* e *zona de não-ser* (FANON, 2008). Nessa apreensão, o colonizador nega a existência do(a) não branco(a) e toda a sua bagagem linguístico-cultural, política, e por fim, seu modo de vida. Ocorre, que para o filósofo de Martinica, as pessoas podem estar revestidas de ontologias se posicionando, epistemicamente, contra tais ontologias. O contrário também pode acontecer. Isso se dá pelo fato de sermos constituídos e reconstituídos por discursos paradoxais, parciais e incompletos das coletividades que nos influenciam, semelhantemente, por suas construções complexas de conhecimentos.

Corroborando Fanon (2008), Maldonado-Torres (2007) nos lembra que inerentemente à colonialidade do poder e do saber, a *colonialidade do ser* (MALDONADO-TORRES, 2007) também é merecedora de questionamento, resistência e transformação.

As relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não apenas nas áreas de autoridade, sexualidade, conhecimento e economia, mas também na compreensão geral do ser. E, enquanto a colonialidade do poder se referia à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação (poder), e a colonialidade do saber tinha a ver com impacto da colonização nas diferentes áreas de produção do conhecimento, a colonialidade do ser faria referência primária à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem<sup>6</sup> (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 242).

---

<sup>6</sup> Tradução do original: colonial relations of power left profound marked not only in the areas of authority, sexuality, knowledge and the economy, but on the general understanding of being as well. And, while the coloniality of power referred to the interrelation among modern forms of exploitation and domination (power), and the coloniality of knowledge had to do with impact of colonization on the

Deduzimos, portanto, que nas palavras do autor, a colonialidade do poder/saber e do ser exercem uma poderosa força no *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2017) durante o processo de construção de sentido das pessoas, com vistas a arquitetar seus protótipos e padrões. Cada sujeito, cada grupo social luta por impor conceitos de conhecimento, sociedade em torno de língua inglesa, e educação no geral a outras/outros, realimentando um desenho de sociedade verticalizada. Não raro, de maneira velada e/ou declarada.

E se a colonialidade de poder e de ser são construídas na e pela linguagem, em consonância com Veronelli e Daitch (2021), crucial é ter consciência sobre qual conceito dela, as perspectivas críticas, decoloniais e sulistas se amparam. Nesse momento, argumentamos a favor da linguagem bakhtiniana, que é extremamente historicizada, maleável, heterogênea. Em outras palavras, a linguagem depende de processos de construção de sentidos (as pessoas) que não cessam de se atritarem e, com isso, deslocamentos de conhecimentos seriam possíveis.

Em decorrência e/ou simultaneamente, formas de se coexistir com as diferenças emergem com maiores chances de desconstruirmos binarismos, como opressor e oprimido. “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa”, salienta Freire (2003, p. 69). Indo além, entendemos que as colonialidades pluralizadas podem ser resistidas e transformadas pelo duvidar, pelo problematizar, pelo provocar. “Creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de certezas” (FREIRE; MACEDO, 2021, p. 210), um pressuposto para ampliarmos nossas *leituras de mundo e da palavra* (FREIRE, 2005), incluindo revisões de conceitos como opressor(a) e oprimido(a), com as lentes do educador e filósofo em confronto com as da atualidade.

---

different areas of knowledge production, coloniality of being would make primary reference to the lived experience of colonization and its impact on language.

A exposição ontoepistemológica até aqui apresentada encontra-se plenamente conectada e coerente com a formação em língua inglesa (e outras) para rebater mitos eurocentrados. A exemplo disso, lemos:

Os colonialistas diziam que somente eles tinham cultura. Diziam que antes da sua chegada à África nós não tínhamos História. Que a nossa História começou com a sua vinda. Estas afirmações são falsas, são mentirosas. Era afirmações necessárias à prática espoliadora que exerciam sobre nós. Para prolongar ao máximo a nossa exploração econômica, eles precisavam tentar a destruição da nossa identidade cultural, negando a nossa cultura, a nossa História (FREIRE, 2003, p. 73).

Se na História, cultura e língua andam de mãos dadas, então é razoável que os(s) alunos(as) entendam e expressem seus mundos e compreendam suas relações e ações com eles(as), considerando suas perspectivas, criatividade e seus *World Englishes* (PENNYCOOK, 2006). Entendemos que *World Englishes* podem ser concebidas como metáforas e/ou metonímias questionadoras e que se autoquestionam, reflexivamente, na interconectividade com outras línguas, linguagens, conhecimentos formais e informais, culturas, relações de poder, identidades, formas de sentir, pensar, agir, ser-sendo nas aulas, nos movimentos sociais voltados para a diversidade, coletividade, tentando dar exemplos para abalar o lado dominante convencendo-o de que a destruição do planeta também o levará.

Para tentar “adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2020) e, portanto, para termos mais tempo para revisar a formação em inglês, as *ecologias de saberes* (SANTOS, 2018) podem contribuir, assunto da próxima seção.

## Ecologia de saberes decoloniais sulistas e (auto)crítica reflexiva<sup>7</sup>

O aspecto ontoepistemológico sulista<sup>8</sup> não tem necessariamente correspondência geográfica, pois o mesmo pode ser identificado tanto no sul global, como no norte global. Da mesma forma, tanto no Norte, quanto no Sul, a(o) *linha/pensamento abissal* (SANTOS, 2009, 2018) existe. Em decorrência, não somente entender que há mudança histórica do *locus* de enunciação em que os sentidos são construídos, mas também o de quem os interpreta torna-se essencial na parcialidade de conhecimentos enredados com outros.

A *ecologia de saberes*, segundo Santos (2018) reconhece o valor incontestável de saberes indígenas, africanos, de pessoas não escolarizadas, como as do campo, com suas ciências, trocas de experiências, trocas epistêmicas, modos de vida, conhecimentos desconhecidos (anonimatos e oralidades não inteligíveis ainda), partilhas de lutas, riscos e sonhos. Esse conjunto dinâmico e complexo requer traduções interculturais (SANTOS, 2018) situadas e articuladas com outras. São ferramentas que contribuem “para transformar a diversidade epistemológica e cultural do mundo num fator favorável e capacitador promovendo a articulação entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e patriarcado” (SANTOS, 2018, p. 59).

The ecology of knowledges is an invitation to the promotion of non-relativistic dialogues among knowledges, granting ‘equality of opportunities’ to the different kinds of knowledge engaged in ever broader epistemological disputes aimed both at maximizing their respective

---

<sup>7</sup> Santos (2008) prefere auto-reflexividade, que entendemos ser influenciada pela (auto)crítica reflexiva freireana.

<sup>8</sup> Escolhemos focalizar a ecologia de saberes na teorização sulista, dado o escopo deste artigo.

contributions to build a more democratic and just society and at decolonizing knowledge and power (SANTOS; NUNES; MENESES, 2008, p. xx).

A citação evidencia que as dissonâncias são inevitáveis e o lado ocidental vai continuar forçando a universalização de práticas sociais voltadas para exclusão social. O que conta como revisão de conhecimento contempla a premissa que se segue: “A produção de conhecimento é, em si, uma prática social e o que a distingue de outras práticas sociais é sua auto-reflexividade, que remodela produtivamente o contexto de práticas sociais em motivos e motor de ações” (SANTOS; NUNES; MENESES, 2008, p. xxi).

Depreendemos que uma teoria geral não dá conta da complexidade em meio às interculturalidades (WALSH, 2018). Sem apagar as diferenças entre os grupos sociais, um desafio evidencia-se com a tradução intercultural cada vez que encontramos com as tensões epistêmicas. Para tornar a atividade diária mais interconectada com outras lutas coletivas, mobilizar redes de apoio solidário, com (auto)crítica reflexiva freireana que questionem os próprios horizontes de letramentos críticos, sulistas decoloniais podem reconfigurar compreensões, emoções, sentidos e alternativas nas e com as margens.

Podemos dizer que a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2018) permite pensarmos além do reconhecimento das diferenças, e impulsionar ações e estratégias de formação decolonial planetária, lugar propício de problematizações. Essas possibilidades acenam para as diferenças de *loci* de enunciação de pessoas sob paradigmas estruturais e institucionais, acompanhando exigências locais-globais, eis, portanto, a (auto)crítica reflexiva freireana nelas enredadas.

## **Ilustrações de atividades parciais com enfoque na natureza das perguntas de problematizadoras das ontoepistemologias colonialistas, capitalistas e patriarcais**

Descolonizar o estado, vai dizer Grosfoguel (2013), com o apoio e agência epistêmica (aquela que interroga, aprende e ensina e se inclui como politicamente ativa nas decisões ontoepistemológicas importantes e coletivas) com movimentos sociais (FREIRE, 2005, SANTOS, 2018) parece ser a norma atual com o exercício permanente de (auto)crítica reflexiva freireana. Não somente o estado, mas outros espaços também precisam ser acionados em parcerias. Citamos que a escola e a formação em inglês são cruciais por estarem no âmbito da educação básica pública e, portanto, do outro lado da linha que oprime, reprime, recoloniza, dependendo do trabalho da instituição, do(a) professor(a) e de como o(a) aluno(a) interpreta tal trabalho.

Para a primeira ilustração de natureza de perguntas com vistas a problematizações de modos totalizantes de vida, escolhemos uma parcialidade de uma atividade<sup>9</sup> que gerou oportunidade para os(as) alunos(as) participarem como coautores(as) de uma aula. Metodologicamente, na instrução foi solicitado que eles/elas pensassem e desenhassem, individualmente, no caderno/papel um carrossel para um possível parque a ser instalado no bairro ou em qualquer outra região da cidade em que residiam, já que os(s) alunos(s) do meio rural se encontravam em espaço urbano. Foi informado também que essa autoria de desenho seria usada para compor o restante da atividade.

Sem exceção, os desenhos trouxeram criatividade pautada no tradicional modelo e carrossel, ou seja, com cavalinhos de madeira,

---

<sup>9</sup> Nos últimos anos, vimos (autor 1 e autor 2) usando essa atividade em várias disciplinas de inglês na graduação em Letras, com habilitação em português e inglês em contexto de universidade pública.

carrinhos e aviões coloridos e pendurados na plataforma circular giratória, servindo de assentos, mas sem acessibilidade para crianças e/ou adultos com deficiências, idosos(as), sem o provimento de prestação de serviços para auxiliar estrangeiros/imigrantes, usuários de Libras. Recursos como rampas para cadeirantes e pista antiderapante, e outros equipamentos não foram pensados porque não havia chão/base para o carrossel, em todos os desenhos. Quando lhes foi solicitado que desenhassem as crianças/adultos nos carrosséis, um(a) ou outro(a) era não branco(a). A atividade prosseguiu com as seguintes perguntas de (auto)crítica reflexiva, pensando ser um momento propício para exercitar perspectivas decoloniais e sulistas:

How and why have I drawn a carousel like that and not in another way?

What visions have influenced me to draw your carousel the way you did?

What conception of society have led me to choose these people and not others?

Look at the bodies drawn. What do they tell about my values?

What bodies are included/excluded. Why do I think this happen?

What kind(s) of race, ethnics, class, gender, age, geographical origin, religion, language, are present in my carousel?

Is there/Are there a handicapped person/handicapped people? Why have I (not) come to this choice?

Is there a place for homeless families/children? Why have I (not) come to this choice?

Is there a place for homeless families/children? Why have I (not) come to this choice?



How do I think children from same-sex couples are seen? Would they feel comfortable in your carousel? Why?

Why is my carousel 'in the air'?

How would my view of this carousel be changed in relation to people from other cultural background, geographical origin, countries, for example, indigenous children coming for a visit in my city/town?

What the selection of materials, colors and positions of objects tell about my social place?

Why do engineers/professionals construct the same carousel for everybody?

How can industries/I modify the design of a carousel to promote social inclusion?

Would I like to draw or describe another one with this purpose?

Would I like to interview some people about the ideal carousel for today's world and share my findings with the whole class, next week?

Do I problematize standardized carousels and other machines/equipments like mine?

How can I connect my carousel with the English classes I attend and the ones I will teach in the future?

A segunda ilustração foi pensada com o objetivo ampliar o repertório linguístico e crítico de alunos(as), do terceiro ano do Ensino Médio (EM) público,<sup>10</sup> levando em consideração questões de gênero,

---

<sup>10</sup> Parte da turma advinha de escolas rurais e outra parte de escolas da iniciativa

raça, sexualidade, religião etc. Para isso, a partir de uma palestra intitulada: *The danger of a single story*, de autoria de Chimamanda Ngozi Adichie, apresentamos um rol questionamentos extraídos do vídeo, de mesmo título:

1. What is the purpose of her lecture?
2. *Based on the lecture, what is your opinion of a single story?*
3. *In what ways does Chimamanda report that a dominant culture can end up creating a single story?*
4. *What is the single story people assume about you at some point in your life?*
5. Whose interests are served by the dissemination of this lecture?  
Whose interests are not served?
6. What view of the world is put forth by Chimamanda's ideas?  
What views are not?
7. What are other possible constructions of the world?
8. How are the meanings assigned to Chimamanda in this video clip?
9. How does it attempt to get viewers to accept her constructs?
10. When I think of my family and the communities in which I am part of, how different are my/their visions in relation to black people?
11. Do I/they think more about myself/themselves or about the other people, the other social groups?
12. What type of society is constructed with each person's view (including mine) on black people?

---

privada. As perguntas foram elaboradas pelos três autores e requerem mais explicações e adaptações dependendo do grupo focal.

13. How can I connect these people's visions to some films, books, cartoons and memes related to human stereotypes?
14. Do I think there are differences inside the black social groups and in the other types of groups? Why?
15. Do I think Chimamanda runs the risk of generalizing discourses in relation to Nigerian and American people?
16. If I were Chimamanda, would I think it would be necessary to contribute to charity institutions in Nigeria?
17. If I were Chimamanda what would be my self-criticism, considering my social contexts in Nigeria and in the USA?
18. Does the awareness of my *locus* of speech make me an envious, an admiring person, or one who aims to fight with the weapons I have to transform my engagement in social movements?
19. Does my solidarity, empathy and many of my emerging practices bring any harm to the people being benefited, that is, are there contradictions in my gestures?
20. By helping vulnerable people or institutions what kind of education am I contributing to?
21. How do my family and my community think about society? Am I and are they willing to change my/their positions and engagement in the everyday life? Why?

Inquestionavelmente, essas perguntas são janelas por meio das quais “os alunos leem textos (e o mundo) criticamente e vão além das leituras críticas de textos para se tornarem atores contra situações opressivas<sup>11</sup>”, assinalam Cervetti *et al.* (2001, p. 8).

---

<sup>11</sup> Tradução do original: students read texts (and the world) critically, and they move beyond critical readings of texts to become actors against oppressive situations.

## **Reforçando o valor da natureza das perguntas e concluindo**

Este texto partiu de conceitos importantes para as perspectivas críticas que compreendem letramentos críticos, decolonialidades e perspectivas sulistas e chegou nas exemplificações de perguntas que se prestam ao exercício (auto)crítico reflexivo freireano, que não se restringe às aulas de inglês.

Obviamente, essas problematizações em sala de aula não são garantias de resultados. No entanto, mudar as perguntas, mais do que buscar respostas prontas e fechadas, constitui-se parte do exercício da (auto)crítica reflexiva freireana. Esta se apresenta como um processo inacabado e que instiga a colaboração na reconstrução de conhecimento, tendo o aluno como coprodutor de sentidos, questionador de valores legitimados pelo Ocidente, e quem sabe, de transformador de suas condições sociais, culturais, linguísticas, políticas, espirituais, minimizando, assim, as violências de toda ordem, local-globalmente.

Trata-se de compreendermos como as relações de poder operam para tentar fazer algo com e para as pessoas em desvantagem no enredamento que passa por questões de racialização, de etnia, gênero, classe, idade, pelo capitalismo internacional, pela exploração local, pelo epistemicídio nos âmbitos da vida. Propor perguntas sobre o que o senso comum naturalizou nas mentes das pessoas em prol de reformulações populares, como salienta Freire (2005) e demais autores críticos e decoloniais ajudam a politizar as aulas de línguas.

Políticas e discursos antirracistas des-elitizam discussões e isso é indicativo da politização das perspectivas críticas, decoloniais e das *ecologias de saberes* (SANTOS, 2018). O bom é que a universidade, a escola, as comunidades e instâncias outras podem/devem se engajar nessas ações de (auto)crítica reflexiva (FREIRE, 2005).

Portanto, uma orientação crítica, decolonial e sulista na construção de sentido alicerçada em novas articulações pode deixar a ver

rastros para uma sociedade de menores inequidades, hoje e amanhã. Fazemos, aqui, uma ressalva no sentido de que as *ecologias de saberes* (SANTOS, 2018) necessitam de sistemáticas dialogicidades que não apaguem as singularidades de cada movimento social, de cada sala de aula, currículo, avaliação, por exemplo.

O risco de se recolonizar sentidos é inerente. Entretanto, a lembrança disso é um componente importante para iniciativas que ampliem a criatividade, participação crítica em políticas de diversidades, garantias de direitos e acessibilidade aos bens culturais de quem sistemicamente vive sofrendo. As perguntas que tentam rever a naturalização de sentidos não são paradigmas acabados e fixos ou meros procedimentos metodológicos como estratégias de leitura da década de oitenta, por exemplo, com a abordagem comunicativa. Pelo contrário, elas permitem decolonizar o pensamento de tempo em tempo e a transgressão da modernidade.

Entretanto, sabemos que elas convivem com seus paradoxos, uma premissa para revitalizar as intersubjetividades, identidades, ideias, projetos e ações nas e com as margens e que podem enfraquecer conceitos e atitudes monovalentes e radicais e redirecioná-los para relações outras, exercitando menores desigualdades sociais.

## Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma única história*. Oxford: Conference Annual – Technology, Entertainment and Design - Ted Global, 2009. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br). Acesso em: 4 dez. 2021.

ALVES, P. C. R.; PIMENTEL SIQUEIRA, D. S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *A Cor das Letras*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020. DOI: 10.13102/cl.v21i2.5072. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/169>. Acesso em: 12 maio 2021.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge, 2013.

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

[art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html).

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English classroom. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/hsrxc4LBJZmLpsBjNKsVbv/>. Acesso em: 13 nov. 2021.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. *Cultural studies*, v. 21, n. 2, p. 240-270, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. T. de Introduction. Theorizing the South(s). In: FINARDI, K. R. (Org.). *English in the South*. Londrina: EDUEL, 2019. p. 87-24.

MENEZES DE SOUZA, L. T. M. de *Para uma redefinição de letramento crítico*. 2011. Acesso em: 03 abr. 2021.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 219-36.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W.

(Orgs.) *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 315- 336.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo aspegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 263-276.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1994.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London; New York: Routledge: 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SANTOS, B. de S. *The end of the cognitive empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press, 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. Introduction. In: SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. (eds.) *Another knowledge is possible. Beyond Northern epistemologies*. London, New York: Verso, 2008. p. xix-lxii.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. In: FERRAZ, D. M.; KAWASHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. Pimenta-Cultural, 2019. p. 197-216.

TAKAKI, N. H. Exercising Southern and decolonial (self)critique in translanguaging: for a *juntos* stance. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 32-54, 2020.

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

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

WALSH, C. Interculturality and decoloniality. In: MIGNOLO, W.; W.; WALSH, C. *On decoloniality*. Concepts. Analytics. Praxis. Durham, London: Duke University Press, 2018. p. 57-98.