



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8665849

Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire

Return to the shade of a mango tree: a conversation about our praxiologies in the fashion of Paulo Freire

Barbra do Rosário Sabota Silva¹

Ricardo Regis de Almeida²

Rodrigo Milhomem de Moura³

Resumo

Nosso estudo objetiva relacionar a educação linguística crítico-decolonial, bem como nossas experiências de vida e formação com as praxiologias freirianas, a partir de uma escrita criativa acadêmica. Redigimos narrativas autobiográficas a partir do questionamento: *Como se deu seu primeiro encontro com a práxis freiriana?* Produzimos, ainda, uma narrativa (auto)biográfica de Paulo, em bricolagem, com dados encontrados em cinco de suas obras. Como resultado de nossos esforços, acreditamos que este texto fortaleceu nosso sonho de vivenciar uma educação pública de qualidade, que encoraje mais sujeitos na luta em defesa dos/as oprimidos/as pela raça, gênero e condição social.

Palavras-chave: Educação linguística crítico-decolonial. Paulo Freire. Praxiologias.

¹ Barbra Sabota é professora efetiva (RTIDP) na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) desde 2004. Leciona as disciplinas: Língua Inglesa, Didática e Estágio Supervisionado de língua inglesa no curso de Letras (Português ? Inglês). Na pós graduação atua no PPG-IELT com pesquisas sobre Letramentos Críticos, sobretudo digitais e Letramentos Múltiplos e leciona a disciplina Processos pedagógicos, mediação e tecnologias em parceria com o Prof Dr João Henrique Suanno (desde 2014). Concluiu seu estágio de pós doutorado em Linguística Aplicada na UnB (2014), o Doutorado (2008) e Mestrado (2002) em em Estudos Linguísticos pelo Programa de Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. Graduou-se em Letras Português e Inglês em 1997 pela UFG e fez um curso de aperfeiçoamento na Universidade de Cambridge em Language Literature and Arts (1999).

² Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (2017) e licenciado em Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2014) pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Transição. Interessa-se pelas áreas de formação de professores de línguas, educação linguística crítica, linguística aplicada crítica e decolonialidade. Atualmente, ocupa o cargo de professor de língua inglesa na Escola Interamérica.

³ Doutorando pelo Programa de Pós- graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Letras e Linguística (UFG). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários. Graduado em Língua Portuguesa e suas Respectives Literaturas pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e graduado em Pedagogia. Participa do Grupo de Pesquisa Portos e do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores. Desenvolveu projeto de extensão com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrando aulas de Língua Portuguesa (LP). Foi bolsista do programa de iniciação científica (PIBIC -UEPA), projeto voltado para a leitura e escrita com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Abstract

Our study aims to relate the critical-decolonial linguistic education, as well as our life and teaching experiences with Freirian praxiologies from an academic creative writing perspective. We wrote autobiographical narratives based on the question: *How was your first encounter with the Freirian praxis?* We also produced an (auto)biographical narrative of Paulo, by bricolage, with information found in five of his works. As a result of our efforts, we believe that this text has strengthened our dream of living a quality public education, which encourages more subjects in the fight in defense of the oppressed by race, gender and social condition.

Keywords: Critical-decolonial linguistic education. Paulo Freire. Praxiologies.

Considerações iniciais

O ano é 2021. As tecnologias digitais estão por todos os lados. Há modos de produção automatizados para fábricas e indústrias. O comércio se organiza de modo online. A rede mundial de computadores encurta distâncias e relativiza o tempo. É possível conhecer diversos países e culturas pela leitura e observação de imagens, estáticas ou em movimento, pela tela de um pequeno celular. Não precisamos ir a bancas de jornais, as notícias chegam pelas mesmas telas. O dinheiro em espécie é cada vez menos visto, pois as transações financeiras se dão via transferência bancária, *pix* e cartões de crédito/débito. Podemos assistir aulas, palestras e participar de eventos sem sair de casa.

O ano é 2021. Pessoas morrem sem ar. Há uma pandemia em andamento desde o ano passado a nos tirar o sono e o sonho. A fome atravessa nosso país que enfrenta altos índices de desemprego. As ruas, que deveriam estar vazias como medida de proteção sanitária, estão repletas de pedintes, ambulantes e pessoas em busca de alguma oportunidade de levar alimentos para os lares. Crianças e adolescentes de escolas públicas e/ou periféricas estão sem frequentar a escola regularmente desde 2020. O contato que elas têm com o conhecimento agora, na grande maioria das vezes, vem pela tela do celular – para quem tem o dispositivo e o acesso à internet – ou em

apostilas e compilados fornecidos por estados e municípios, para que acompanhem o conteúdo curricular.

Professores e professoras estão acuados/as, ansiosos/as pela perspectiva de vacina que avança a passos lentos e sem segurança de manutenção de seus empregos. Muitos/as estão perdidos/as em meio a tantas ferramentas digitais que hoje fazem parte de suas aulas. Mulheres, que perfazem 81% do quadro docente do país⁴, dividem-se entre múltiplas tarefas para que não lhes faltem pão, ar e aula. Um país com realidades diferentes! Tanta desigualdade e tanta falta de amorosidade nas relações interpessoais. Como olhar para este cenário e lembrar-se sem dor de que esta é a terra de Paulo Freire? Sendo educador/a, como pensar que no ano em que celebramos o centenário de seu nascimento ainda há tanta necessidade de “Paulos”, “Paulas” e “Paules” por aqui?

É na intenção de retomar o que este educador representa para cada um/a de nós que nos dedicamos, neste texto, a revisitar nossa história pessoal com a educação, relacionando nossas praxiologias às narradas por Paulo Freire em várias de suas obras. Nosso objetivo é, portanto, relacionar a educação linguística crítico-decolonial pensada na atualidade, bem como nossas experiências de vida e formação com as praxiologias freirianas, a fim de favorecer a agência docente em prol de uma sociedade menos desigual, mais respeitosa e com mais justiça social. Na sequência, apresentamos o desenho metodológico deste estudo desenvolvido à seis mãos.

Caminhos metodológicos

Como educadores e educadora atuantes sob premissas da Linguística Aplicada Crítica, desenvolvemos pesquisas qualitativo-interpretativistas que nos possibilitam falar a partir de um ponto de vista epistêmico e ético, nos colocando como agentes subjetivos da pesquisa (Moita Lopes, 1994). No

⁴ Um estudo do INEP sobre o perfil do/a educador/a da educação básica em 2017 concluiu que “os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), de raça cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

entanto, como pesquisadores e pesquisadora amparados/amparada por ontoepistemologias crítico- decoloniais nos desafiamos a construir em conjunto uma escrita criativa acadêmica que trouxesse um pouco de nós e de como lemos Freire. A partir da temática do dossiê *Paulo Freire: Filosofia, Educação e Ensino de Línguas como direito humano*, propusemo-nos a pensar que diálogos poderiam ser tecidos entre o legado do educador e os modos como vivenciamos nossas praxiologias.

Inicialmente, elaboramos pequenas narrativas autobiográficas respondendo à questão: *Como se deu seu primeiro encontro com a práxis freiriana?* Para promover uma roda de conversa em homenagem póstuma ao patrono da educação brasileira (honraria concedida a Freire em 2012), produzimos uma narrativa biográfica do autor em bricolagem, justapondo as ideias encontradas em cinco de suas obras (Freire, 1983, 2001, 2011, 2014, 2021). A bricolagem possibilita ao/à pesquisador/a “criar imagens em montagens” (Denzin e Lincoln, 2013, p. 7), enfatizando a agência do/a pesquisador/a na construção de seu estudo.

Para a seleção dos trechos, procedemos a leitura das referidas obras e selecionamos trechos relacionados à educação linguística crítica como direito humano (tema do dossiê) e o recorte de nosso estudo (delimitado por nossas narrativas autobiográficas⁵). O próximo passo foi entrelaçar as narrativas em um exercício crítico de construir uma ousada ‘conversa com Paulo Freire’, apresentada na parte seguinte deste texto.

A fim de manter um tom mais próximo de uma conversa, tratamo-nos pelos nossos primeiros nomes ao longo do texto: Paulo, Barbra, Ricardo e Rodrigo. Deixamos, assim, as usuais citações por sobrenomes para os/as demais autores/as que trazemos para o artigo. Ao final, tecemos nossas considerações transitórias, almejando contribuir para que este importante legado seja constantemente lembrado e discutido discursivamente. Iniciemos, pois, pelas narrativas que propõem o encontro.

⁵ Neste trecho do artigo, o/a leitor/a perceberá a alternância entre as primeiras pessoas do singular e do plural conforme vamos alternando experiências individuais dos autores e da autora com as experiências coletivas construídas pelo entrelaçamento de nossos saberes.

Primeiros encontros

Eu, Paulo, acho que podemos começar nossa conversa dizendo alguma coisa um ao outro sobre nossa própria existência no mundo⁶, [...] depois podemos interagir em alguns momentos da conversa, como ponto de partida. Um diálogo é como a vida que vem das fontes da terra. [...] estou certo de que faremos o caminho caminhando.⁷

A retomada da infância distante buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. [...] A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo, [...] o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo o mundo de minhas primeiras leituras.⁸

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos o meu giz. [...] Ao chegar na escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...], já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou a ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’.⁹

Mas o processo de ler a realidade na qual estamos envolvidos exige, sem dúvida, um entendimento teórico daquilo que está acontecendo na realidade. Ler os livros faz sentido para mim na medida em que os livros têm a ver com essa leitura da realidade. [...] Trata-se de ler o texto a fim de entender o contexto.¹⁰ É preciso não esquecer de que há um movimento

⁶ Nesta seção, trazemos excertos de narrativas autobiográficas de Paulo Freire, compilados a partir de várias fontes, para completar uma apresentação do autor por suas próprias palavras, tal como faremos sobre nossas vivências com as palavras de Paulo, adiante. Por isso, a cada trecho nesta seção apenas, indicamos em rodapé a citação, de modo para não interromper o fluxo da leitura e cumprir o objetivo do texto de colocar a autora e os autores em diálogo, tal como em uma roda de conversa.

⁷ Freire (2011, p. 36-37).

⁸ Freire (2001, p. 12, grifos do autor).

⁹ Freire (2001, p. 15, grifos do autor).

¹⁰ Freire (2011, p. 58).

dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar¹¹.

Fui um menino cheio de ‘anúncios docentes’, o que não significa que eu tenha nascido professor. Agora, quando me revejo, me retomo – coisa que gosto de fazer -, me lembro que era um menino curioso. Um professor que não exerce a curiosidade está equivocado.¹² ‘Ninguém nasce feito’, não é apenas uma retórica [...] eu fui me tornando professor, processo em que eu me acho ainda hoje.¹³ Me lembro de uma experiência que tive recém-chegado do exílio, numa turma de estudantes de pós-graduação da PUC de São Paulo. No primeiro dia de aula, falando de como via o processo de nossos encontros, me referi a como gostaria de que fossem abertos, democráticos, livres. Encontros em que exercêssemos o direito à nossa curiosidade, o direito de perguntar, de discordar, de criticar.¹⁴

[A] ‘educação como prática da liberdade’ é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam.¹⁵ E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. [...] Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que

¹¹ Freire (2021, p. 26).

¹² Freire (2014, p. 369, grifo do autor).

¹³ Freire (2014, p. 374, grifo do autor).

¹⁴ Freire (2021, p. 144, grifo do autor).

¹⁵ Freire (1983, p. 53, grifos do autor)

este é transmitido. [...] Jamais, por isto mesmo, se deixa burocratizar em explicações sonoras, repetidas e mecanizadas.¹⁶

A tradição brasileira, profundamente autoritária, coloca sempre o formando como um objeto sob a orientação do formador, que funciona como o sujeito que sabe. É preciso deixar de ser assim,¹⁷ [...], defendo educador e educando como sujeitos do processo docente, do processo formador [...]. [C]onhecimento não se transfere, conhecimento se constrói. Como a inteligência. [...] Não há dúvida de que a prática pedagógica no Brasil, e fora dele também, não contribui em quase nada para uma formação crítica, para o que venho chamando de *curiosidade epistemológica*.

Preocupa-me o modo como devemos viver a prática educativa. Deve-se entender esta prática como uma experiência política, como um acontecimento estético, portanto com uma certa boniteza em si mesma; a prática educativa como moralidade, portanto, como ética¹⁸, porque a estética anda muito perto da ética. [...] Na prática, o que vale é o próprio testemunho que o educador dá de sua coerência.¹⁹

Eu, Barbra, sou professora de inglês desde 1994. Este idioma exerceu um encanto grande em minha vida desde cedo. A sonoridade das palavras que me vinham em músicas me convidava a compreender os sentidos e a querer me expressar também. No entanto, embora eu tenha nascido em um corpo fenotipicamente branco, o que me garante privilégios sobre outros corpos, nasci em uma família periférica e monoparental. Minha mãe sempre teve de se desdobrar em trabalhos mal remunerados para conseguir garantir nosso sustento e sua própria ascensão aos estudos. Assim, embora uma boa educação fosse prioridade para ela, proporcionar-me o acesso a um curso de inglês era fora de cogitação. Ao *escolher* meu curso *superior*, mais um privilégio branco nos anos 1990, optei por uma licenciatura – como tantas outras pessoas que nascem nas classes menos privilegiadas. Tive a grata oportunidade de cursar Letras em uma *universidade pública* e lá aprender

¹⁶ Freire (1983, p. 54, grifos do autor).

¹⁷ Freire (2014, p. 357).

¹⁸ Freire (2014, p. 358, grifos do autor).

¹⁹ Freire (2014, p. 226).

inglês. Grifei em itálico meus privilégios para convidar o/a leitor/a a pensar se coincidem com os seus. Eu não era ciente deles até começar a entender um pouco mais sobre Paulo e seus escritos. As lutas enfrentadas por mim e por minha mãe até que eu chegasse à universidade me ajudavam a confirmar que meu sucesso era mérito meu, sem me questionar por que a vasta maioria dos/as estudantes no campus tinham corpos brancos como o meu. Crescer no período da ditadura ajudou a invisibilizar o corpo negro em espaços de acesso social. Embora em meu bairro eu visse pessoas negras, nas trocas de ônibus os caminhos delas não se cruzavam com o meu. Eu ainda não enxergava nada disso.

Em 1997, eu fazia estágio de língua portuguesa no colégio de aplicação de minha universidade, supervisionada pelo professor Geraldo Faria Campos²⁰, um senhor de gestos firmes, olhar afetuoso e fala calma que buscava ouvir o que os/as adolescentes em suas aulas tinham a dizer. Ao desenvolver aulas de leitura, fazia com os/as alunos/as extrapolassem as ideias dos textos, pedia-lhes que recriassem as histórias, que as imaginassem em seus contextos, que criassem seus próprios textos, narrassem suas vidas e seus cotidianos. Geraldo sempre ouvia atento ao que perguntavam-lhe e muito frequentemente devolvia-nos perguntas convidando a pensar. Suas aulas eram momentos preciosos de trocas de vivências, leituras e debates. Isso era uma novidade para mim. Eu estava no último ano da graduação em Letras e aquilo não correspondia ao que já havia lido sobre como aulas de leituras deveriam ser. Aquele professor levava a turma para o pátio e fazia-lhes observar pássaros e árvores ao ler os textos e aquilo marcava as leituras de forma especial. Então, em maio, morreu Paulo Freire e Geraldo decidiu falar para a turma de adolescentes que havíamos perdido um grande pesquisador, filósofo e professor apaixonado pela leitura. Ele então escreveu no quadro – *A leitura de mundo precede a leitura da palavra* – e pediu que todos/as nós (estagiários/as e alunos/as) disséssemos o que aquilo representava para nós.

²⁰ O professor Geraldo Faria Campos faleceu em Goiânia aos 80 anos em 2018. Recebeu o título de professor emérito da UFG em 2013 e sempre foi reconhecido por sua dedicação, seriedade e afeto ao desenvolver sua profissão. (Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/noticias/97625/professor-emerito-da-ufg-geraldo-faria-morre-em-goiania-aos-80-anos>. Acesso em: 17 de maio de 2021).

Curiosa, quis saber mais e então entendi que as ações daquele professor não eram ao acaso.

Naquele momento, entendi que a horizontalização dos saberes, o respeito aos saberes do aprendiz, o diálogo constante sobre quem éramos e o que representava ocupar um espaço na escola, reconectar com nossas origens e nossas vivências por meio da busca pela inserção do cotidiano nas aulas fazia parte de uma pauta que buscava incentivar a autonomia e a conscientização discente. Fazer com que o estudo fosse algo prazeroso e integrado à vida do/a aprendiz, mas não por isso menos sério, pois aprender é um trabalho intelectual árduo, era algo a que aquele docente se dedicava todos os dias. Na práxis de Geraldo, ecoavam as palavras do mestre Paulo, afinal,

se estudar não fosse quase sempre um *fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que os movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (Freire, 2021, p. 69, grifo no original).

E foi assim que, naquele ano, muito do que eu havia experienciado na universidade e, sobretudo naquele estágio, passou a se reconectar, possibilitando-me construir sentidos sobre educar na e pela língua(gem). Assim, eu conhecia Paulo.

Tal como Barbra, eu, Ricardo, também sou professor de inglês. Iniciei na profissão em 2011 e tive a oportunidade de ser seu aluno de graduação e orientando de mestrado. Na verdade, Barbra foi uma das responsáveis por não me deixar desistir da docência há alguns anos. Mais exatamente, no terceiro ano de minha graduação em Letras – Português/Inglês, cursada em uma universidade pública estadual, eu já não tinha esperança de atuar como professor de inglês. Afinal, meus (des)caminhos epistemológicos com relação à língua inglesa e os ensinamentos de Paulo sobre educação como ato político pareciam estar em direções opostas naquele momento. Eu havia cursado

somente uma disciplina relacionada à língua inglesa e fui dispensado das matérias subsequentes por meio de provas de proficiência. Conseqüentemente, minha relação com outras possibilidades de atuar na educação linguística ia se estreitando cada vez mais àquilo que eu já realizava em meu trabalho, em uma franquia de escola de idiomas.

À época, os sentidos construídos por mim a respeito da educação linguística em inglês me levavam para um lugar em que só havia espaço para o exercício do meu papel de opressor com relação àquela língua. Eu sabia ensinar inglês por meio das quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral), com pouco ou nenhum vínculo com as vivências de meus/minhas alunos/as. Realmente, o que havia em minhas aulas era o ‘consumo’ de um idioma para fins específicos: viagens ao exterior, melhores cargos de trabalho e manutenção de poder/privilégios da elite que, graças a seus privilégios, já tem acesso garantido a um segundo idioma. Ao me atentar²¹ para o trabalho que eu desenvolvia, não senti mais gosto pelo idioma. O inglês havia se tornado somente a língua do opressor aos meus olhos e eu pensava estar compactuando com essa ideologia ao ensiná-la aos/às meus/minhas alunos/as.

Eu parecia ter me esquecido de onde vim, dos caminhos que percorri até chegar à graduação, das lutas que travei para poder fazer um curso de inglês na adolescência, do poder que as vivências exerciam e exercem sobre as minhas aulas. Nesse sentido, a professora Barbra foi uma das responsáveis por me apresentar outros modos de atuar na educação linguística em aulas de inglês. A sala de aula deixou de ser local de reprodução para se tornar lócus de enunciação. Naquelas aulas de estágio de língua inglesa, eu percebi a necessidade de problematizar os porquês de educar em inglês. Eu já não precisava focalizar minhas práticas em um ou outro método de ensino, pois

²¹ Reconheço e reitero que as aulas relacionadas à língua portuguesa naquele momento propiciavam reflexões que, por vezes, me deixavam irrequieto e descontente com relação ao meu trabalho com a língua inglesa. O aspecto político do ato de educar também me foi apresentado nessas aulas de língua materna, porém me parecia que aquilo era inexequível nas minhas aulas de inglês. Por que haveria de ser assim?

as aulas ministradas por Barbra abriram uma gama de possibilidades de atuar na educação linguística, sendo as perspectivas críticas parte desse pluriverso.

Barbra foi, por conseguinte, uma das professoras que não somente me apresentou Paulo, mas o ressignificou em minha história. Durante a construção de minha dissertação de mestrado fui tocado pela pedagogia crítica, defendida como meio para a libertação dos oprimidos por Paulo. As problematizações enredadas a respeito da sua proposta pedagógica em minha dissertação (Almeida, 2017) giraram em torno de quatro construtos: *diálogo*, *empoderamento*, *conscientização* e *democracia*. Foi durante este estudo que percebi como esses elementos não poderiam ser tomados como fixos, haja vista que mediados pelo mundo, as relações e os sujeitos se transformam. Passei a perceber que nossas construções identitárias são sempre atravessadas por relações de desigualdade e de conflito e que, por isso,

os significados desses valores não são pré-concebidos e estáticos, mas construídos e reconstruídos nos espaços em que a diferença existe e é respeitada, contribuindo, assim, para posicionamentos contrários a qualquer prática de opressão, sofrimento, exclusão, silenciamento e de dor, o que pode parecer uma utopia aos olhos de quem lê, mas são atitudes que considero imprescindíveis de serem adotadas neste estudo e em qualquer âmbito da vida. (Almeida, 2017, p. 39).

A pedagogia crítica sozinha não seria suficiente para a lente de análise que eu precisava, no entanto, foi preciso exercer a minha capacidade de transformação e agir no mundo. Afinal, Paulo sempre me alertava para outras esferas de reflexão: como o fato de que somos seres inacabados e inconclusos. Nessa vereda, seria justo findar a discussão sobre a pedagogia crítica de Paulo, em ascensão na década de 1970, sem levar em consideração todas as transformações e mudanças que ele sofrera até a data de sua morte, no ano de 1997? Seus inúmeros trabalhos pelo mundo e os incontáveis atos de amor desse educador não me permitiam fechar aquele ciclo sem antes reconhecer

as possibilidades de reconstrução e ressignificação desses valores defendidos por ele em sua vida na minha própria práxis e me vi permeável a mudanças (Freire, 2014).

Embora os conceitos que aciono em minha dissertação de Mestrado façam parte de um escopo que busca tensionar as possíveis limitações presentes na pedagogia crítica iniciada nos anos de 1970 no Brasil, com forte influência do livro “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, este senhor “reaparece” em minha vida anos depois diferente daquele que descrevi em meu trabalho.

O reencontro com Paulo transformou o meu modo de encará-lo, assim como ele o fez tantas vezes com outras pessoas. bell hooks (2013), em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, afirma que, em uma das conferências de Paulo Freire nos Estados Unidos, o questionou sobre o seu estilo de escrita um tanto sexista. Aspecto que ele passou a se atentar mais e a acrescentar o gênero feminino nos livros/materiais publicados por ele subsequentes a essa “puxada de orelha” da feminista.

No meu caso, Paulo puxou a minha orelha através de Barbra. Apesar de ainda insistir e acreditar nas limitações presentes na pedagogia crítica, defendida por ele em seus escritos, Barbra sempre me orientava a ler mais sobre ele, o que tenho feito no decorrer dos anos. Destarte, Paulo tem se apresentado para mim de tantas formas que jamais conseguiria reduzir ou limitar a sua vida política e engajada na (re)construção dos sonhos dos povos por meio da educação aos conceitos abordados na pedagogia crítica. Paulo conversa comigo todos os dias desde quando compreendi que o nosso primeiro encontro não precisava resumir a nossa história. Logo, suas palavras constantemente me permitem viajar a diferentes momentos históricos e da minha própria história, reacendendo aquela luz que quase se apagou quando eu achei que ensinar inglês era sinônimo único de opressão.

À semelhança de Barbra e Ricardo, eu, Rodrigo, inicio minha narrativa a partir de meu lugar no mundo, que faz parte da minha constituição, de minha história de vida, de minhas resistências. Algo que Paulo também nos relembra em várias de suas reflexões: o nosso contexto geopolítico. Também retomo

em meus dizeres as mangueiras, os cajueiros, os cacauzeiros, afinal, assim como para Paulo, “as árvores sempre me atraíram. As suas frondes arredondadas, a variedade do seu verde, sua sombra aconchegante, o cheiro de suas flores, de seus frutos [...]” (2015, p. 15-6) fazem parte de minha história. Tal como Paulo, Barbra e Ricardo se colocam no texto e nos contam sobre suas vivências: dos contextos desfavorecidos e desiguais dos quais vieram, das formas de encarar suas praxiologias, do primeiro encontro com Paulo, também me coloco neste escrito.

Nasci no interior do Pará, em Conceição do Araguaia, mas fui criado em uma Chácara no interior do Tocantins (durante esse período, mudamo-nos - eu, meus avós e meus tios - algumas vezes para as entranhas da Floresta Amazônica no Pará). Fui criado em um contexto rural, em meio às árvores, aos bichos, aos córregos/igarapés, como também em meio às plantações de arroz, de feijão, de milho, de abóbora, de cacau. Aprendi a conversar, a agir, a existir no mundo a partir desses lugares – esquecidos e desvalorizados por muitos/as. Portanto, antes de ser brasileiro, como nos chama a atenção Paulo, sou coutoense/concepcionense, tocaninense/paraense, nortista, para, então, ser brasileiro. Meus dizeres trazem as marcas da minha língua; manifestam minhas visões e valorações a partir de meu mundo, de meu lugar geopolítico.

Aprendi a ler e escrever (meu nome, de meus/minhas familiares, das frutas) aos seis anos de idade com minha primeira professora: minha mãe-avó. Eu devia ter nessa época seis anos, momento em que já me “entendia por gente”. As práticas que ela utilizava para que eu pudesse aprender eram bastante diversificadas. Além de uma cartilha velha que tínhamos recebido da escola, minha mãe-avó me fazia refletir sobre coisas que havia ao meu redor: mandioca, milho, feijão, pássaros, árvores diversas. Não tínhamos acesso a livros literários, não tínhamos acesso a mídias digitais, ainda assim, tínhamos uma televisão de quatorze polegadas, que não podia ser ligada em qualquer hora, porque não havia energia elétrica onde morávamos: tínhamos um pequeno gerador.

Foi a partir desses contextos que fui me constituindo com meus outros diferentes e tão parecidos (na visão de uma criança). Passados vários anos, precisamente, em 2013, vi-me adentrar no ensino superior na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Comecei minha trajetória acadêmica: graduação em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Tudo era tão novo para mim! Naquele momento eu não entendia o que era especialização, mestrado, doutorado. Foi um acontecimento, mas não era a realização de um sonho. Era, na verdade, a possibilidade de sair da zona rural, daquele “lugar tão pequeno” como minha mãe-avó dizia (e ainda diz) não ser meu. Hoje penso diferente. Muito diferente: aquele é e sempre será o meu lugar. Fui o primeiro da minha família materna, com quem sempre tive contato, a ingressar em curso universitário (e o melhor, público). Todos/as lá de casa não tiveram as mesmas oportunidades que eu tive, inclusive minha mãe, que sempre cuidou de mim, de minha mãe-avó e de meu pai-avô.

E foi na UEPA, no segundo ano de curso, que conheci Paulo por intermédio da professora Lucilei Martins (minha orientadora em um projeto de ensino e extensão). A professora Lucilei²² tinha acabado de voltar do mestrado. Socióloga engajada nas lutas pela educação pública de qualidade e contra o processo de mineração no Pará. O caráter dialógico e crítico de encarar a educação tem feito ecos em minha prática desde que assumi pela primeira vez uma sala de aula, lecionando Português Brasileiro para estudantes da Educação de Jovens e adultos, em uma escola pública de Conceição do Araguaia-PA. Aprendi com ela e com os/as alunos/as do projeto que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Em certos momentos, esse discurso não fazia sentido para mim, pois, naquele momento, eu acreditava que os conhecimentos “teóricos” da universidade eram mais importantes que as histórias de vida de meus/minhas estudantes. Mas com ela, aprendi que a educação ocorre (ou pelo menos deveria ocorrer) a partir dos contextos dos/as educandos/as e, o principal, que educar é um ato político

²² Professora Assistente Efetiva da Universidade do Estado do Pará - UEPA - Campus VII - Conceição do Araguaia - Pará. Atualmente, cursa doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É coordenadora adjunta do curso de Ciências Sociais e do Fórum Permanente de Discussão sobre Mineração em Conceição do Araguaia -PA.

(Freire, 2015), e, ao assumirmos essa práxis estamos correndo diversos “riscos”, já que confrontamos as bases hegemônicas.

Por meio das leituras e debates, passei a perceber que meus/minhas estudantes eram mais que alunos/as, eram sujeitos com histórias de vida, trazendo em seus corpos e faces as impressões de vidas marcadas pelo trabalho, pelos contextos desfavorecidos economicamente, pelas lutas em prol da sobrevivência; como também alguns traziam sorrisos largos, de resistência ao cansaço, afinal, haviam trabalhado o dia todo. Assim, fui me constituindo o profissional e ser humano que estou hoje: professor de Português Brasileiro, vindo de um contexto familiar rural, docente que escuta e acredita que a ética, a relação dialógica e a leitura crítica do mundo, da vida, da informação são essenciais para a mudança de paradigma de nossa sociedade. É fundamental para que criemos possibilidades de resistência. Paulo faz parte de minha formação humana, crítica, profissional, e me ajuda a perceber que ainda há esperança.

Em que momento essas quatro subjetividades se reencontram e se conectam com o cenário descrito na introdução deste artigo? Bem, nossa relação começou acadêmica, mas por nossa visão de mundo prenhe de Paulo, estende-se a uma terna amizade. Foi assim que ao lermos a chamada para este dossiê, começamos a entrelaçar (e registrar criticamente) este momento histórico de nossas vidas: ser professor/a e pesquisador/a de línguas – formado/a a partir de perspectivas crítico-decoloniais – atuando em plena pandemia de COVID-19. Voltamo-nos a Paulo neste momento de ansiedade, medo, conflitos político-ideológicos em que nos falta a todos/as/es o ar (quando não literalmente para as vítimas diretas da pandemia, metaforicamente, por sermos vítimas de um governo opressor, negacionista e negligente, de extrema direita²³). Tentando revisitar alguns de seus ensinamentos, buscamos força para esperar.

²³ Afirmamos isso por nos posicionarmos contrários às políticas de morte exercidas pelo atual governante de nosso país, relatada em jornais nacionais e internacionais. No momento em que escrevemos este texto, nosso senado conduz uma CPI para investigar por que falta vacina e investimentos em políticas de manutenção da vida em nosso país (para uma amostra do que estamos colocando, ver matérias como: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57272525> e <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/documentos-do-planalto->

Ecos crítico-decoloniais em praxiologias com Freire

Nesta subseção, propomos uma roda de conversa das três subjetividades entrelaçadas e narrativizadas neste artigo por meio das aprendizagens a partir de Paulo Freire. Para tal, confrontamos nossos pontos de vista e relacionamos nossas praxiologias de modo dialogado com o autor e outros/as estudiosos/as de sua obra.

Antes, porém, uma breve definição de praxiologia, tomada aqui como o estudo da práxis, entendida, por sua vez, como um engendramento das vivências formadoras de nossas subjetividades, das teorias e construções acadêmicas, das aprendizagens cotidianas em contexto educativo e de nossas ações, movidas por nossas escolhas docentes. Desse modo, as praxiologias representam o atravessamento dos conhecimentos por nós construídos – tanto os advindos de contextos acadêmicos, quanto os criticamente vivenciados – de modo não-hierarquizante em nossas aulas, com vistas a romper com a lógica da superioridade do conhecimento científico frente a outros tipos de saberes construídos/compreendidos fora da lógica científica moderno-colonial.

Construímos esse conceito a partir da prática problematizadora de Paulo por meio da qual os sujeitos vão se “percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (Freire, 2020, p. 100). Para ele, é por meio das perguntas e dos temas geradores que os seres humanos vão construindo sua consciência e se formando com e pelo mundo, confrontando a perspectiva de uma educação bancária a que somos expostos/as pela pedagogia tradicional. Nesse sentido, a práxis é aqui entendida a partir da conjunção da “educação na acepção de sentido mais amplo e a ação transformadora” (Pio, Carvalho e Mendes, 2015, p. 2).

Nossos esforços ecoam as praxiologias de Paulo quando, por exemplo, acolhemos os saberes de nossos/as aprendizes e favorecemos que eles passem

[entregues-a-cpi-mostram-24-reunioes-com-atuacao-de-ministerio-paralelo-na-gestao-da-pandemia.shtml](#). Acesso em: 28 de maio de 2021).

a integrar as ações educativas a fim de superar o senso comum e acessar saberes outros (Freire, 2021), até então afastados de seus repertórios. Reunimos esforços para apresentar de que maneiras as nossas praxiologias foram e ainda são atravessadas não somente pelas de Paulo, mas por todas aquelas pessoas que se apoiam num projeto de educação que provoca revolta e, conseqüentemente, engajamento em justiça social e cognitiva (Sousa Santos, 2007).

Como professor e professora de inglês, temos tido a oportunidade de lecionar em diferentes contextos privados e públicos, o que nos leva a questionar que visão de língua, de mundo, de si e de outro temos construído em nossas aulas. Ambos, Ricardo e Barbra, já atuamos em projetos de extensão e cooperados cuja função era oferecer cursos de línguas a preços acessíveis à comunidade ou até mesmo de modo gratuito. Também já ministramos aulas para crianças e jovens de classe social abastada. Todavia, em cada contexto, buscamos nos relacionar com as turmas com ética e profissionalismo, mas sobretudo, “construindo aulas que faziam sentido no contexto em que estávamos e que nos permitissem olhar ao redor e falar sobre o que acontecia” (Sabota, 2018, p. 64). Neste exercício de girar o olhar também nos permitimos entender o que o inglês representa para os/as aprendizes com que nos relacionamos em cada contexto.

Em nossas praxiologias combatemos a ideia de língua como produto de consumo, uma *commodity*, nos dizeres de Jordão (2004), que inebria o sujeito com aspirações a uma participação no mundo globalizado, porém entrega uma relação alienada e alienante com a língua e sua cultura. Por isso, o potencial transformador da educação, como apontado por Paulo, passa pela transformação dos sujeitos que transformam o mundo (Freire, 2020). Assim, a agência discente passa a ser condição *sine qua non* para o desenvolvimento da cidadania, que lhes permite entender e se relacionar com diversas culturas visando construir a interculturalidade crítica da qual nos fala Walsh (2007).

O direito à educação, garantido constitucionalmente, deveria pautar-se pela inclusão de sujeitos que se engajam subjetivamente no processo desenvolvendo a criatividade, a construção de sentidos e a interculturalidade

crítica. Como afirmam Walsh (2007) e Monte Mor (2013), inspiradas também pelas leituras freirianas, para exercer a cidadania plena é preciso desenvolver junto aos/às aprendizes o compromisso e a responsabilidade com o processo educacional.

Nesse viés, integra nossas praxiologias, sempre que possível, o exercício de escolher *com os/as aprendizes e a partir de* suas vivências os temas e as questões que debatemos na aula. Este é o nosso modo urbano cerradeiro de reconstruir a prática de Freire no agreste pernambucano. Criamos espaços de fala e de escuta sensível para viabilizar a participação de todos/as de modo não hierarquizado, tal como proposto por Silvestre (2017), também inspirada por Freire (1996, 2020). Ao enfatizar que a aula é construída por todos/as os/as agentes do processo, também rompemos as fronteiras entre escola e o mundo externo, desconstruindo o binarismo *lá e cá* (Sabota, Silva e Almeida, 2018) que tanto distancia educação e sociedade.

Nesse movimento, tudo passa a ser interno à aula, ao processo de reconexão de saberes e de construção de sentidos. Ao desenhar nossas aulas, enfatizamos o diálogo e a contribuição pessoal de cada um/a, tornando a aula um evento dialógico, político e problematizador (Freire, 1996; 2021), que propicie deslocamentos identitários durante a construção de sentidos (Almeida, 2017). As aulas de inglês, desse modo, são encontros de agentes que se relacionam para conhecer a si, ao outro e aos saberes curriculares a partir de suas leituras de mundo. Saímos das aulas sabendo nos expressar um pouco mais de nós, na língua que se desestrangeiriza aos poucos, tornando-se também um pouco nossa.

As aulas de português, ministradas por Rodrigo também visam o encontro dos sujeitos consigo e com os mundos que os/as constituem. O movimento de desestrangeirização também é importante nas aulas da língua que se diz materna, mas, que, por vezes, age como madrasta. O português dos currículos escolares, via de regra, busca exercer a opressão e o silenciamento sobre os corpos que tentam se expressar em uma variedade que não é a experimentada no dia a dia (Rezende, 2015). Se cremos, tal como afirma Paulo (1996), que a educação seja algo fundamental para a construção da

autonomia e a conseqüente transformação social de crianças, jovens e adultos, é fundamental refletir sobre o nosso lugar no mundo como educadores/as e sobre as lutas e embates que devemos travar para garantir que a palavravmundo esteja presente em nossas aulas (Freire, 2001).

A compreensão de que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2001, p. 20, ênfase no original), nos convida constantemente a rever nossas praxiologias. Em contextos de educação linguística, os esforços em defesa de uma educação que valorize a experiência de nossos/as educandos/as e de nossos/as colegas de trabalho têm de ser constantes, haja vista que os sujeitos têm histórias únicas, singulares e insubstituíveis que merecem respeito. Reconectar-se à consciência humana requer atitude cidadã e política.

E nesse processo todos/as têm a ensinar e aprender. Afinal, para uma educação transformadora essas ações se relacionam em retroalimentação, pois são partes dialógicas e complementares de um mesmo todo impulsionadas pela curiosidade dos/as agentes (Freire, 2015). Assim, podemos inferir que ensinar, aprender, existir, construir, fazer, agir... pressupõem a existência de inúmeros outros e outras, que têm, por sua vez, suas próprias histórias. Encarar que a dialogicidade é fundamental para a existência humana no mundo, nos faz refletir que enquanto sujeitos temos a obrigação de enxergar o nosso próximo, agindo de forma crítica e ética, para que sua existência não seja inferiorizada ou menosprezada. Por isso,

a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em aprender a razão de ser do objeto medeia os sujeitos dialógicos. (Freire, 2015, p. 81).

A partir dessa fala, podemos entender que a curiosidade epistemológica pressupõe o agir ético, responsável e crítico nos contextos aos quais os

sujeitos se inscrevem. Em outras palavras, o ato consciente implica uma postura crítica e politicamente situada.

Chegamos ao fim desta conversa e refletimos sobre o poder da educação, sobretudo da educação pública, laica e gratuita, para a transformação da sociedade. Contudo, as vivências, ensinamentos, denúncias e clamores de Paulo nos acompanham há cem anos. Voltamos, então, à introdução deste artigo e, após este breve intervalo de reflexão, para o ano de 2021. Acompanha-nos a indagação: como chegamos aqui nessas condições? Por que na terra de Paulo Freire, um educador listado entre os mais citados do mundo, ainda presenciamos tanta desigualdade, tanto descaso com o próximo e com a natureza? Tanta indiferença perante as mazelas vividas com esta pandemia? Não temos uma resposta para essas questões, afinal, a pedagogia da inquietação nos convida a exercer a constante problematização da realidade. Contudo, arriscamos trazer mais uma fala de nosso amigo Paulo para este momento de dor.

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal. (Freire, 2015, p. 30).

E quanto à questão que lhe fora feita há 29 anos “Mas como, Paulo, uma Pedagogia da Esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” (Freire, 2021, p. 13-4). Em face das situações que temos presenciado atualmente é difícil crer que tanto tempo se passou. Contudo, Paulo nos lembra que a esperança é um “imperativo existencial e histórico” (Freire, 2021, p. 14) do qual não podemos prescindir sob pena de ficarmos inertes frente aos problemas que nos sufocam. Nas obras de Paulo, a esperança é ação necessária sem a qual não se vence a luta, por isso, leitor/a, esperancemos, pois a desesperança existe como algo concreto e está cheia de

motivos raciais, históricos, sociais, culturais, políticos, educacionais, econômicos que querem nos fazer desistir (Freire, 2021).

Considerações finais

Traçamos estas considerações finais com uma mensagem importante: fortaleça seus sonhos. Reconhecemos na relação humano-justiça-mundo o sonho e a esperança como alicerces da luta e da resistência que empenhamos em nossas praxiologias (Freire, 2015) e convidamos outros/as pesquisadores/as e professores/as a fazer o mesmo.

Paulo viveu e escreveu suas transformações porque antes as sonhou. As posturas adotadas ao longo da vida de Paulo significam muito mais do que o registro de sua história. Elas são a possibilidade de continuar atuando em prol de dias melhores. Em dias de pandemia, é preciso saber que “as coisas podem até piorar”, mas também é preciso estar certo/a de que “é possível intervir para melhorá-las” (Freire, 2014, p. 52).

Seguimos engajados e engajada no enfrentamento das colonialidades e na busca por uma educação antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, dialógica, crítica e decolonial. O esperar, o experienciar e o agir são verbos que precisam ser conjugados nos corpos e nos enfrentamentos que travamos dia após dia. Assim, ao longo deste texto relacionamos a educação linguística crítico-decolonial pensada na atualidade às praxiologias freirianas. Ousamos ao fazer isso nos colocando em diálogo com o mestre. Assim, narramos e discutimos nossas experiências de vida e formação para, ao revisitá-las, exaltar a relevância da trajetória de cada um/a na construção das subjetividades. Mostramos como aprendemos com exemplos em que a teoria e a prática são indissociáveis e que se retroalimentam.

Organizamos nossa bricolagem a partir do estabelecimento de nosso lugar de fala e como nos encontramos academicamente com Paulo Freire porque entendemos que sua escrita era inspiradoramente dialogada e preche de vida, criatividade e ousadia.

A escrita deste artigo fortaleceu nosso sonho de presenciar uma educação pública de qualidade, que engaje e encoraje mais sujeitos em defesa dos/as oprimidos/as pela raça, pelo gênero, pela condição social. Paulo nos fez refletir sobre o nosso lugar no mundo. Esperançamos que este texto faça o mesmo por você.

Referências

ALMEIDA, Ricardo Regis. Educação Linguística Crítica de Aprendizes de Inglês: problematizações e desestabilizações. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

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

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.) *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira* [recurso eletrônico] 11a. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 31ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles. *O caminho de faz caminhando*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

JORDÃO, C. M.. A língua inglesa como 'commodity': direito ou dever de todos? In: ROMANOWSKY, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver;

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.. (Org.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* vol. 10, n. 2, 1994. p. 329-338.

MONTE MÓR, W., The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil in: JUNQUEIRA, Eduardo. S.; BUZATO, Marcelo E. K.(orgs). *New Literacies, New Agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Nova Iorque: Peter Lang Publishers, 2013. p 126-146

PIO, Paulo M.; CARVALHO, Sandra M. G de.; MENDES, J. E.; Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência In: FARIAS et al (Orgs) *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. Livro 2. Recurso digital. Fortaleza: EdUECE, 2015.

REZENDE, Tânia F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, Débora Magalhães de; SILVA, Kleber A.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. (Org.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas: Pontes, 2015. p. 63-77.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 49-70.

SABOTA, Barbra; SILVA, Hermino E.; ALMEIDA, Ricardo Regis. Sobre o que vamos falar hoje? Educação linguística crítica em LE/LA e a escolha de temas para debate em aulas de inglês. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia. *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 87-106.

SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review* (Fernand Braudel Centel), 30, n. 1, 2007, p. 45-89.

WALSH, Catherine, Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. vol. XIX, n. 48, 2007, p. 25-35.

Submetido em: 31/05/2021

Aceito em: 13/09/2021

Publicado em: 11/10/2021