

CINCO DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE LÍNGUAS/EDUCADORES LINGUÍSTICOS NO BRASIL:  
COMO PROSSEGUIR DIANTE DAS RECENTES POLÍTICAS  
LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS?

Daniel Ferraz

*Ponha de novo o livro na prateleira se você está em busca de um discurso sério, científico. Aí dentro você só encontrará conversas com pessoas que gostam de ensinar. Pra conversar é necessário gostar. Caso contrário, a coisa viraria um monólogo: uma fala sem resposta.*

Rubem Alves

**Introdução: sobre este capítulo e sobre formação docente**

Com o intuito de problematizar a formação de educadores linguísticos (de línguas estrangeiras) no Brasil, a partir da área de língua inglesa, e para responder à pergunta: como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais?, decidi enfrentar alguns desafios epistemológicos, práticos e políticos. Especificamente, convido o leitor a dialogar com cinco desafios: dois epistemológicos, um de ordem prática e dois desafios políticos. Para além dos cinco desafios, talvez o maior deles seja solucionarmos como podemos conversar, eu e você, dentro das limitações da escritura acadêmica, em que eu estou aqui sentado, escrevendo, para que você possa, futuramente, ler. Assim, pensei em deixar para você, leitor, de tempos em tempos, como pausa da leitura e tentativa de diálogo, algumas perguntas, que podem ser



pensadas ou respondidas no canto da página. Ficarei honrado se essa conversa puder continuar presencialmente ou virtualmente (deixo aqui o meu e-mail: danielfe@usp.br ).

Nesta introdução abordo, a partir de Monte Mór (2019), alguns aspectos da formação de professores de línguas, ponderando sobre alguns discursos (em sua maioria negativos) que falam de nós, formadores de professores/educadores linguísticos (de línguas estrangeiras/ língua inglesa). Por fim, refletindo sobre os papéis da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, educação linguística e formação docente (os quais estão, para mim, extremamente imbricados), busco responder à questão: Como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais? Como ressaltei, o leitor perceberá, ao longo do texto, que o tom é deveras informal, como se estivéssemos em um bate-papo, por meio de um estilo presente nas obras de Rubem Alves (1980), Silva e Aragão (2013), Lima (2017), Ferraz e Kawachi (2019), entre tantos outros. Vamos à formação docente?

Para falar de formação de formação docente, dou as mãos a alguns docentes e pesquisadores que admiro e venho lendo ao longo dos anos. Decidi, para esse apanhado de ideias sobre o que significa formação, retirar passagens da obra “Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês” organizado por Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre e Walkyria Monte Mór (2018). Espero que essa parte do texto convide você, leitor, a produzir os seus próprios conceitos de formação.

Conforme Duboc (ibid., p.17), a formação docente tem a ver com o “**desenvolvimento de repertórios** para além da aquisição de saberes pedagógicos de modo a possibilitar que nossos alunos possam melhor lidar com os dilemas que emergirão do cotidiano escolar em suas práticas futuras” (grifos meus). A autora complementa que “o exercício crítico precisa, primeiramente, ser vivenciado por meus alunos e por mim mesma” (ibid.). Sobre o conceito de criticidade, Mattos (2018, p. 31) argumenta que “formadores de professores de línguas no Brasil, e talvez em outras partes do mundo, [ainda] não foram capazes de fornecer modelos críticos para o ensino de línguas” e afirma que “nossos



programas de formação de professores em contextos universitários precisam criar espaço para que os professores possam passar pela experiência de aprender a partir de uma **perspectiva crítica**" (ibid., grifos meus).

Pereira (2018, p. 54) nos alerta para o fato de que "formar professoras e professores para ensinar língua inglesa pressupõe preparar esses sujeitos para lidar com uma língua que, ao mesmo tempo que **reproduz sistemas de dominação**, também pode expressar e veicular discursos de **resistência**" (grifos meus). Jordão (2018, p. 76) nos propõe, já há alguns anos, o conceito de formação como de-formação, ou seja

talvez fosse melhor falar em **de-formação** de professores: uma formação crítica teria o trabalho de **desformatar** o processo de inculcação de saberes e valores construído na vida familiar, social, escolar, laborativa. Ensinar a conviver com a pluralidade de concepções sobre ensino, aprendizagem, língua, cultura. Aprender junto, porque o deformatador tem que também se permitir **de-formar**, ou melhor, **desenformar**: trocar de forma, modificar-se, perceber a si e aos outros como sempre incompletos (grifos meus).

Sob a dimensão política, Siqueira (2018, p. 209) assevera que uma formação docente contemporânea exige "um diálogo constante e irrestrito com campos teóricos que forcem as fronteiras do conhecimento disciplinar e contribuam, no caso da educação linguística, para retirar pesquisadores, formadores de professores e professores locais da posição periférica e **subalternizada** que, por incrível que pareça, ainda ocupam no imenso tabuleiro global do Ensino de Língua Inglesa ELI" (grifo meu).

E o que eu penso sobre a formação docente? Na mesma obra, defendo que a formação de educadores linguísticos "vai ao encontro da (urgência das) **transdisciplinaridades**, pois, para além da forma-



ção institucionalizada nos cursos de Letras, é possível incentivarmos e fomentarmos formações outras, complementares e desafiadoras”. Estas, podem questionar “uma formação tradicional existente nas microrrelações (por exemplo, as grades curriculares dos cursos de Letras), mas que também é imposta de cima para baixo, das macrorrelações (**políticas educacionais**, documentos oficiais)” (FERRAZ, 2018, p. 110, grifos meus).

Ao pensarmos em formação, para além dos conceitos de metodologia, método, treinamento, livro didático, falante nativo, o *nativespeakerism*, algumas palavras-chave advêm das discussões supracitadas: desenvolvimento de repertórios, perspectivas críticas, inglês como sistemas de dominação, deformação, desformatar inculcações, subalternidade, transdisciplinaridade e políticas educacionais.

Quais seriam as suas visões sobre formação docente? Já paramos para pensar em quais termos-chave definiriam a formação que teorizamos/praticamos?

(pausa para conversa...)

(...)

(...)

Prosseguindo a discussão, Monte Mór (2019, p. 2) aponta para algumas das desigualdades latentes em relação à educação brasileira:

As desigualdades – de vários tipos – são muito preocupantes: boa parte dos jovens das famílias mais pobres está fora da escola; grande número das escolas públicas apresenta condições físicas e pedagógicas precárias; a desvalorização docente tem se ampliado, observada na falta de reconhecimento da importância desse profissional, via salários pagos e ausência de planos de carreira para a maioria dos professores da Educação Básica, como também para muitos do ensino universitário privado (e também do ensino público); há defasagem nas propostas curriculares e também nos programas de formação inicial e continuada de professores.



Após discorrer sobre os muitos programas de formação docente implantados pelo MEC entre 1997 e 2019 (são 15, e os que merecem destaque são os mais recentes, o Residência Pedagógica<sup>1</sup> e, o BNCC e Formação docente<sup>2</sup>, 2018 e 2018-2019, respectivamente), a autora indaga qual deveria ser, no Brasil, “o foco da questão ‘formação docente’” (p. 4). Aponta, ainda, alguns dos discursos mais recorrentes sobre essa formação:

- (1) muitos dos currículos de licenciatura não atendem às necessidades das escolas;
- (2) ao sair da universidade ou faculdade, o professor não se sente preparado para o magistério ou para o manejo de uma sala de aula;
- (3) nas licenciaturas em línguas estrangeiras, por exemplo, o ensino das línguas estrangeiras [de escolha do/a professorando/a] não é suficiente para ele/ela se sentir confiante no exercício de sua profissão;
- (4) as licenciaturas privilegiam as teorias e não preparam os/as professorandos/as para as práticas;
- (5) o livro didático se mostra distante dos contextos sociais e culturais dos alunos nas diferentes regiões do país, embora em menor grau após o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD);
- (6) os/as professorandos/as não aprendem a fazer reinterpretções locais do aprendizado teórico que têm, de modo a se sentirem preparados para promover o ensino e a aprendizagem ‘situadas’; e vários outros itens poderiam ser aqui incluídos.

Mesmo considerando que as mais variadas realidades locais não abraçam todas as desigualdades e todos os discursos sobre nossas realidades de formação de professores e práticas pedagógicas locais,

---

1 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>  
Acesso em: 04 fev. 2020.

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>



mas considerando também que muitas delas refletem nossas angústias e frustrações no tocante à educação linguística, penso que devemos:

- Seguir em frente e incentivar mais discussões e diálogos epistemológicos e ontológicos;
- Seguir na produção do conhecimento multifacetado, múltiplo e transdisciplinar;
- Seguir na formação docente;
- Enfrentar os desafios coletivamente.

Por isso, eu e muitos colegas (por exemplo, os diversos formadores e pesquisadores do Projeto Nacional de Letramentos<sup>3</sup> – USP, 2015-2020) seguimos nesses caminhos há mais de duas décadas. Pensando nesse cenário, persevero em nossa conversa e proponho o enfrentamento de cinco desafios que se colocam à educação linguística brasileira em tempos complexos (para não dizer tempos frustrantes, angustiantes e morosos).

## **Desafios epistemológicos**

### **Desafio 1- Transformações sociais**

Qual o segredo do sucesso dos sapiens? Como conseguimos nos instalar tão rapidamente em tantos habitats distantes e tão diversos em termos ecológicos? Como condenamos todas as outras espécies humanas ao esquecimento? Por que nem mesmo os neandertais, fortes, com cérebro grande e resistentes ao frio, conseguiram sobreviver a nosso ataque violento? O debate continua a se alastrar. A resposta mais provável é propriamente aquilo que torna o debate possível: o Homo Sapiens con-

<sup>3</sup> Disponível em: <http://letramentos.fflch.usp.br/> Acesso em 04 fev. 2020.



quistou o mundo, acima de tudo, graças à sua linguagem única (HARARI, 2017).

Quando pensamos em transformações sociais, parece-me que consideramos principalmente a era moderna como o início de tudo. Nessa perspectiva é bem fácil celebrar (sim, temos que celebrar!) as transformações sociais advindas de áreas como a medicina, biologia, tecnologia, engenharia, filosofia, arte, educação, entre outras. Evoluímos enormemente, a passos largos, principalmente nas últimas décadas da modernidade. Com isso, nos esquecemos do que Harari (2017) tem nos ensinado: nós, os sapiens, pequenos seres humanos, evoluímos engenhosamente e, ao desenvolvermos e conquistarmos a linguagem, o fogo e a comunicação, violentamente eliminamos todos os demais humanos (sim, havia outros humanos além de nós, os sapiens) e estamos em vias de eliminar todos os demais seres vivos (plantas e animais): “se as coisas prosseguirem no ritmo atual (...) de todas as grandes criaturas do mundo, os únicos sobreviventes da inundação humana serão os próprios humanos e os animais domésticos que servem como escravos nas galés da Arca de Noé” (HARARI, 2017, p. 84).

De todas as transformações modernas, uma delas é geralmente colocada de lado (pois, claro, pertence às humanidades): a linguagem humana. É por meio dela que obviamente perpassam todas as demais transformações da modernidade. Assim é que, quando penso e me alegro que hoje posso escrever este texto em um computador, acompanhado de um café de máquina, e que esta escritura pode ser automaticamente corrigida e enriquecida pela internet, ou mesmo quando me alegro ao pensar que “posso voar” como passageiro de uma aeronave, nunca me esqueço sobre o papel da linguagem em todas essas evoluções e conquistas humanas.

A linguagem, “matéria prima” da educação e educação linguística, similarmente delinea e é delineada pelas transformações sociais. Nos entendimentos de Menezes de Souza (2019, p. 245),



As questões do inglês no mundo atual, globalização, o papel das tecnologias, os letramentos digitais e multimodalidade são questões enormes, e abarcam várias vertentes. E uma das quais perpassa toda a área do ensino de línguas é uma questão principal: trata-se da mudança no conceito de língua e linguagem.

O desafio de todo educador, portanto, é compreender de que formas língua(s) e linguagem(ns) vêm se transfazendo e de que forma transfazem significativamente as relações sociais. Inspirados em Lankshear e Knobel (2016) e em Monte Mór (2017), a professora Ana Paula Duboc e eu desenvolvemos a seguinte reflexão para esgrimirmos essas transformações, no tocante à linguagem vs. visão de sociedade:

Quadro 1 desenvolvido por DUBOC e FERRAZ (2011)



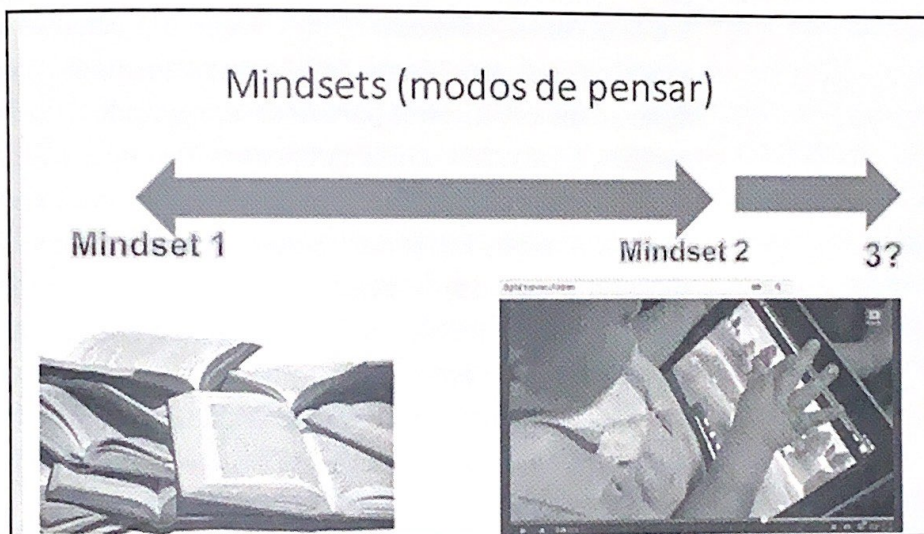
Fonte: Duboc e Ferraz, 2011.

Em primeiro lugar, embora a exposição acima seja dicotômica e remeta a uma “passagem da esquerda para a direita” (como escapar do Positivismo inculcado em todos nós?), ambas as visões de sociedade, na verdade, coexistem contemporaneamente. Se coexistem, qual seria o desafio? No tocante à educação linguística e à formação docente, o grande desafio é justamente compreendermos que fomos educados



em uma sociedade tipográfica em que a escrita linear predomina. Nela, “a língua passa a ser simplificada – aparentemente com vistas à didatização de seu ensino – pelo estabelecimento de padrões de correção linguística” (MONTE MÓR, 2017, p. 271). Entender que a sociedade tipográfica insiste em ficar e manter a centralização, autoria individual, normatização e universalismos, e que a sociedade pós-tipográfica (o que Monte Mór chama de sociedade digital) insiste em chegar, com propostas de distribuição, coletividade, autoria colaborativa, compartilhamento e escritas multimodais. Esse é talvez é um dos grandes desafios da educação linguística. Devemos pensar nos novos *mindsets* criados a partir das transformações sociais em todos os âmbitos:

Figura 1: Mindsets (modos de pensar)



Fonte: o autor

Os *mindsets*, cunhados por Lankshear e Knobel (2016) explicam como os modos de pensar (por meio das linguagens/línguas) se alinham ora à sociedade tipográfica (da escrita), ora à da pós-tipográfica (digital). Além de problematizarmos a nossa alternância (escolha?) entre esses dois *mindsets*, talvez outro desafio seja pensarmos o que virá pela frente. “É aceitável fazer experimentos genéticos com seres humanos? Com fetos abortados? Com células-tronco?” (HARARI, 2017, p. 425). Ainda, “considerando que possivelmente logo seremos capazes



de manipular inclusive nossos desejos, a verdadeira pergunta a ser enfrentada não é ‘o que queremos nos tornar?’, e sim ‘o que queremos querer?’” (ibid., p. 426).

Assim, caro leitor, o que “queremos querer” da educação no Brasil?

(pausa para conversa...)

(...)

(...)

## **Desafio 2 – Educação tradicional versus contemporânea (a ser reinventada...)**

[Educação linguística] qual é o conceito por trás disso? É o conceito de educação. O que é que nós estamos fazendo na educação? Estamos propondo um modelo com determinados conceitos para criar um aprendiz-cidadão conforme o modelo que a gente quer? Ou nós estamos abrindo uma caixa de Pandora, que é aquilo que a gente não pode controlar aonde vamos chegar (o ponto de chegada e partida); e vamos criar um cidadão digno, crítico, que vai questionar? Esse cidadão crítico não é alguém que vai reproduzir um modelo que nós vamos dar, mas é alguém que vai questionar. Isso significa dois tipos de escola radicalmente diferentes. Nós não temos essa escola. (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 250)

Gostaria de rerepresentar dois conceitos que venho trabalhando ao longo dos anos de minha carreira como formador: ensino/aprendizagem de línguas e educação linguística. Para mim, essa diferenciação parece ser essencial na medida em que, vistos separadamente, engalfinham-se entre si e mantêm as linhas abissais (realmente abissais) (SOUSA SANTOS, 2007) de separação de conhecimentos válidos ou não, ou “poderosos” ou não. O primeiro, ensino/aprendizagem, geralmente representa o método, a metodologia, o tradicionalismo e o que se entendeu por ensino e aprendizagem de línguas durante muitas



décadas (séculos?) e o segundo, representa “o outro lado”, ensejando a transdisciplinaridade, o contemporâneo e uma educação linguística que possa se (re)ver como política, crítica e capaz de transformar o educando e o educador, conforme já apontei:

[...] ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas. Ensinar a língua inglesa, por exemplo, significa, mesmo em tempos contemporâneos, “passar” o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos, os quais, materializados no livro didático, buscam principalmente a excelência linguística por meio do desenvolvimento de habilidades (ou o que a BNCC chamou de competências). Já educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos ‘novos’ papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a WWW vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e criticidade (FERRAZ, 2018, p. 93).

Na verdade, por muito tempo tenho pensado, não somente nas minhas aulas de graduação em Letras, mas também nas aulas de pós-graduação, sobre algumas questões:

Como seria se não precisássemos dessa perspectiva dicotômica/positivista? Seria realmente possível uma ecologia dos saberes (SOUSA SANTOS, 2007) que efetivamente abarcasse horizontalidade e respeito? Considerando que isso é impossível, haja vista a fragmentação e estruturação das humanidades, ciências humanas, linhas de pesquisas e conhecimentos, ainda assim seria possível a prática agonística de Mouffe (2013), em que, ao invés de desejarmos um mundo sem conflitos, que pudéssemos negociar sentidos em meio ao necessário dissenso?



Essas perguntas se resumem a: há espaço para tod@s?

(pausa para conversa...)

(...)

(...)

Ainda assim, é preciso pensarmos nas consequências dessas dicotomias, principalmente quando colocadas separadamente, como venho salientando (são raríssimos os projetos educacionais que entrecruzam ambas):

Quadro 2: Educação tradicional versus contemporânea

ESCOLA TRADICIONAL (EPISTEMOLOGIAS)	ESCOLA CONTEMPORÂNEA (A SER INVENTADA)
RELAÇÕES VERTICAIS (AUTORITÁRIAS)	RELAÇÕES VERTICAIS, HORIZONTAIS, DIAGONAIS
CENTRALIDADE (PROF., INSTITUIÇÕES)	NEGOCIAÇÕES
INDIVIDUALIDADE	COLETIVIDADE
SERIEDADE	DIVERSÃO, LUDICIDADE
CIÊNCIA – PROVAR A VERDADE	ECOLOGIA – VERDADES CONTEXTUAIS
MODERNIDADE	MOVIMENTOS PÓS (PM, DECOL)
BINARISMOS, POSITIVISMO (ILUMIN.)	DESCONSTRUÇÃO DOS BINARISMOS
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA
ALFABETIZAÇÃO	LETRAMENTOS
ESCOLA	ESCOLA A SER INVENTADA

Fonte: o autor.

Embora o quadro seja sobremaneira autoexplicativo, quero enfatizar que as epistemologias que embasam a escola tradicional são praticamente as mesmas que sustentam a sociedade tipográfica (ou sociedade da escrita ou sociedade moderna). *Does this ring a bell?* Tudo que entendemos por educação tradicional, por mais fundamental que ela possa ser (sem o tradicional, talvez nem tivéssemos escola), está calcado em pilares extremamente robustos, seculares e milenares: trata-se dos sustentáculos que formam a própria sociedade moderna ocidental, quais sejam, o racionalismo, o positivismo, o científicis-



mo, o universalismo, o iluminismo, o neoliberalismo; no campo da linguagem, o estruturalismo e, na educação, a educação tradicional/conservadora. Aqui estão também as filosofias que esteiam a visão tradicional de ensino e aprendizagem (o professor ensina porque detém o conhecimento, o aluno aprende porque é uma tábula rasa). A educação tradicional/conservadora é um dos grandes simulacros da modernidade. Por isso é improprio questioná-la; por isso é penoso desnaturalizá-la; por isso é lamentavelmente compreensível o seu retorno nos discursos governamentais atuais.

Em contrapartida (novamente a cilada dos binarismos), a educação/escola contemporânea (ou a ser inventada), praticamente questiona todas as bases do pensamento moderno e da escola tradicional, não com o intuito de substituí-los, mas com a intenção de expandi-los, atualizá-los, historicizá-los e, principalmente, com a vontade de problematizar as suas visões de sociedade. Ou seja, no caso específico da(s) linguagem(ns) e língua(s), trata-se de “uma mudança não só epistemológica; em vez de falar de coisas, ou de substâncias, nós estamos falando de fluxos. Porém, há também uma mudança ontológica, pois as coisas mudaram. Ou seja, língua não é mais uma coisa, é um processo” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 245). É a pluralidade. E, notadamente em relação à língua inglesa, o autor sugere em vez de dizer: “a língua inglesa não é mais nossa’, a gente percebe que não existe mais língua inglesa no singular. Não é que a língua inglesa foi globalizada, e sim, que ela é de todo mundo. Não existe mais o conceito de língua como substância” (ibid.).

Consoante a essa discussão, 1. A escola a ser inventada por meio de relações verticais, horizontais e diagonais, não somente nas práticas pedagógicas, mas também nas pesquisas acadêmicas; 2. As negociações, nas quais se horizontalizem as relações entre docentes e discentes; 3. A coletividade, para um mundo mais equânime; 4. A diversão e ludicidade, para que possamos resgatar o brincar no aprender; 5. A ecologia de saberes e desconstrução dos binarismos, em que verdades contextuais escancarem as nossas próprias ignorâncias, estas, ensejadas nos movimentos pós (pós-colonialidade, decolonialidade),



compõem o que entendo por uma educação contemporânea. Assim, pergunto:

A escola a ser inventada é possível?

(pausa para conversa...)

(...)

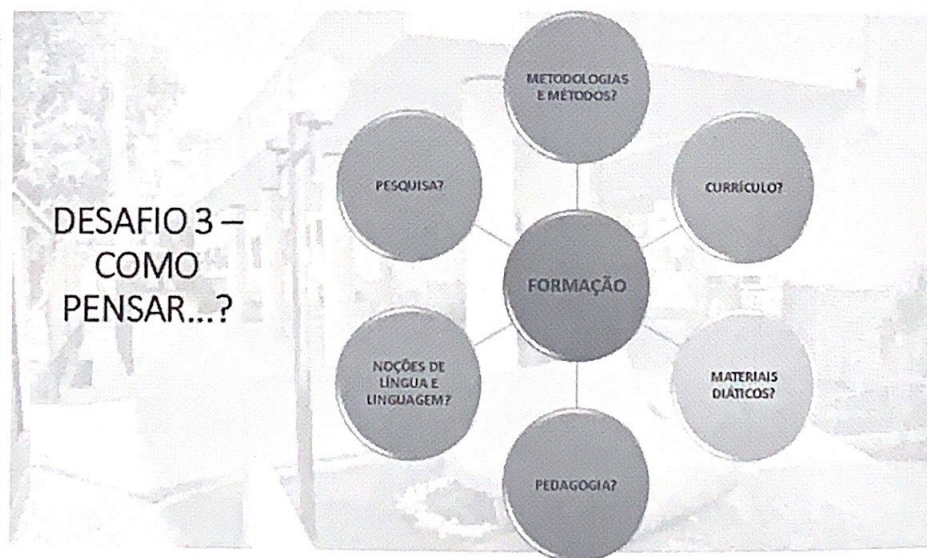
(...)

## Desafios práticos

### Desafio 3 – Como pensar a formação em termos práticos?

[...] sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, **o fundamental é não seguir-me.** (FREIRE apud KOHAN, 2019)

Figura 2: Como pensar a formação?



Fonte: o autor.



Os desafios de ordem prática são muitos, e necessários. Tradicionalmente, a formação de professores era pensada e aplicada por meio de metodologias e métodos (ensinados e aplicados nos famosos treinamentos), os quais, transformados em propostas curriculares (basicamente descrição de conteúdos) se materializavam no material didático (quase sempre, no livro didático). A pedagogia era aplicada e refletia as questões anteriores, ou seja, as noções de língua e linguagem não eram questionadas, uma vez que dever-se-ia ensinar e aprender línguas por meio da memorização linguística, da prática comunicativa das (famosas) quatro habilidades e do sequenciamento progressivo de estruturas gramaticais (das partes menores, por ex. *articles*, chegando nas partes mais complexas, por ex. *present perfect*). História passada? Ainda bem...

Contemporaneamente, sem descartar as práticas citadas, precisamos repensar (talvez, expandir) as perspectivas que compõem a dimensão prática de nossa formação e, principalmente, como as “aplicamos” quando estamos formando o futuro professor. Outras vozes, outros caminhos. Por exemplo, em relação a metodologias e métodos (e às noções de língua e linguagem), corroboro Menezes de Souza (2019, p. 248-249) quando diz que “a questão não é método, a questão é o conceito de língua. O método, que é o “como fazer”, é irrelevante, porque uma vez que temos o conceito do que é e do que não é a língua, podemos lançar mão de técnicas de vários métodos para atingir o nosso objetivo”. O autor critica, ainda, o fato de que “Se entendermos métodos como coisas estanques, fixas, que vão ensinar a língua como substância, então nós estamos presos a buscar o método ideal”. E complementa:

E o que se verifica é que estamos pulando de um método para outro: ontem foi um método, hoje é outro, amanhã será outro ainda... quando não nos damos conta do problema principal: o conceito de língua mudou. Agora estamos falando de translinguismo, como se usar a língua de forma fluida etc. Isso é mudança no conceito de língua (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 249).



Em relação aos currículos e materiais didáticos, aprendi com Lynn que “Nós ainda achamos e ainda trabalhamos com conceito de escola com currículo, com modelo, com material didático, mas, ainda assim, queremos formar um cidadão crítico” (ibid., p. 250). Adjacente às discussões sobre os materiais didáticos, basicamente reduzidos ao livro didático em muitos contextos de educação linguística no Brasil, surge a velha querela do inglês ideal (usualmente hegemônico, dentro da dicotomia inglês britânico ou americano) e do falante nativo. A fim de rever e reverter essa prática seriamente naturalizada (e ainda, passem, tão comum), não podemos aceitar mais o construto do falante nativo: “O que nós queremos para o ensino de língua estrangeira no nosso contexto é o aluno brasileiro, é o professor brasileiro, é o usuário dessa língua, que não existe mais no singular” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 247).

A sugestão que faço, retomando a defesa da formação docente como transdisciplinaridade(s) (Introdução), é que possamos cada vez mais reexaminar as nossas práticas pedagógicas de maneira local (tudo isso serve para o meu contexto? Se sim, como aplicar ou adaptar? Se não, o que devo buscar?), e também de maneira crítica e autocrítica (preciso utilizar essa metodologia? Se preciso, posso adaptá-la ao meu contexto, aos meus alunos, a suas idades, aos seus desejos, a sua cultura? O que “aplico”, faz sentido para os meus alunos?). Por fim, talvez o grande desafio seja respondermos à seguinte indagação:

Que tipo de estudante/cidadão estamos formando quando optamos (ou somos compelidos a utilizar) a metodologia e método X, o currículo Y e o livro didático Z? Quais são as bases epistemológicas dos mesmos e que visão de sociedade ensejam? Eu posso produzir meus próprios métodos e metodologias?

(pausa para conversa...)

(...)

(...)



## Desafios políticos

### Desafio 4 – Nossa(s) humanidade(s)

Infelizmente, até agora o regime dos sapiens sobre a Terra produziu poucas coisas das quais podemos nos orgulhar. Nós dominamos o meio à nossa volta, aumentamos a produção de alimentos, construímos cidades, fundamos impérios e criamos grandes redes de comércio. Mas diminuímos a quantidade de sofrimento no mundo? Repetidas vezes, os aumentos gigantescos na capacidade humana não necessariamente melhoraram o bem-estar dos sapiens como indivíduos e geralmente causaram enorme sofrimento a outros animais (...) Deuses com mérito próprio, contando apenas com as leis da física para nos fazer companhia, estamos destruindo outros animais e o ecossistema à nossa volta (...) Existe algo mais perigoso do que deuses insatisfeitos e irresponsáveis que não sabem o que querem? (HARARI, 2017).

Existe algo mais perigoso que deuses insatisfeitos e irresponsáveis que não sabem o que querem?

(pausa para conversa...)

(...)

(...)

Pois é, caro leitor, toca-nos os dois últimos desafios de nosso bate-papo. Deixei para o final, talvez, os mais aflitivos. Isso porque até aqui falamos de educação, educação linguística, linguagem, língua e formação; assuntos que provavelmente fazem parte de nossas pesquisas e aulas. Porém, enfrentar o desafio de pensarmos, coletivamente, a(s) nossa(s) humanidade(s) parece ser, em tempos contemporâneos, tarefa hercúlea. Corroborando Harari, evoluímos extraordinariamente e admiravelmente, porém, assombrosamente e irresponsavelmente. Os sapiens e a humanidade não vão bem. Sou otimista, mas não vamos bem. Vejamos:



- Como vimos, nós, os sapiens, “evoluímos” às custas da eliminação e extinção de muitos e incontáveis outros seres viventes; para podermos expandir e conquistar novas terras e, a fim de multiplicarmo-nos, destruímos belas partes da nossa mãe natureza; e continuamos a fazê-lo, indistintamente e irresponsavelmente;

- Chegamos e estabelecemos a modernidade, poderosa, científica, universal e verdadeira; criamos a metafísica e nos desvencilhamos de(dos) deus(es), nos tornando seres racionais e absolutos; desenvolvemos os movimentos e filosofias mais intrincados e perfeitos para “dar conta” de nossa sociedade: o racionalismo, o positivismo, o cientificismo, o universalismo, o iluminismo, o neoliberalismo, todos, “inquestionáveis”;

- Na modernidade, estabelecemos os estados-nações, por meio de processos violentos de imposições de **uma** língua e **uma** cultura e exterminações de línguas e culturas “menores”; por meio de imposições de fronteiras físicas, econômicas e políticas; achamos tudo isso natural e normal, pois sempre foi assim ou, como bem nos lembra Hobsbawn (1994, p. 13), “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”;

- Ainda na modernidade, optamos – desastrosamente – por dois sistemas basilares que, desde então, colaboram com a regulação da economia e da sociedade em geral: o capitalismo e o neoliberalismo. Imbricados, formam a combinação perfeita para não somente explicar, mas também justificar as desigualdades sociais: para o capitalismo, se você trabalhar e trabalhar, você “vencerá na vida” e poderá, inclusive, se tornar rico; adicionalmente, o neoliberalismo lhe oferece a oportunidade de ser livre e, ainda, de poder escolher, como indivíduo único e especial, como deseja “chegar lá”. “Essa sociedade, formada por um conjunto de indivíduos egocentrados sem outra conexão entre si, em busca apenas da própria satisfação (o lucro, o prazer ou seja lá o que for), estava sempre implícita na teoria capitalista” (HOBSBAWN, 1995, p. 25).



- Na modernidade tardia, agora, século XXI, o resultado do capitalismo como sistema preponderante no Ocidente é catastrófico e lastimoso, mas também desafiador. Para citar o exemplo do Brasil (que é espelho de praticamente todos os estados-nações capitalistas), podemos dizer que somos mais de 200 milhões de brasileiros. Dentre eles, é sabido que a nossa grande mazela não é o nosso poderio econômico (5º ou 6ª maior do mundo), mas a nossa grande desigualdade social. “A alta classe social é bem menor e não inclui, certamente, mas do que 2% da população, sendo a fração de grandes proprietários, a ‘elite real’, ainda bem menor e mais restrita” (SOUZA, 2018, p. 22) e, até esse momento, “A soma dessas rendas de capital no Brasil é monopolizada em grande parte pelo 1% mais rico da população. É o trabalho dos 99% restantes que se transfere em grande medida para o bolso do 1% mais rico” (SOUZA, 2015, p. 2);

- E a escola moderna? “De onde é que surgiu a escola moderna? Como um instrumento para inventar o estado. A escola padronizava a língua, padronizava a cultura, padronizava a ciência e padronizava o cidadão” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 251-252). Portanto, concebemos a escola/educação moderna como porta-estandarte do projeto da modernidade, de implantação dos estados-nações, de “unificação” da língua e cultura “de um povo”, de manutenção da elite e, consequentemente, das desigualdades sociais. Nesse sentido, Jessé Souza nos oferta uma provocação, um convite a autocrítica:

Pelo menos 90% do que passa por científico nas ciências sociais e costuma ser ensinado nas universidades não passa de mera confirmação de um conjunto de preconceitos que visa eternizar a dominação social de uns poucos sobre muitos. Contudo, não há como dispensar a ciência, pois apenas por meio dela é possível realizar a crítica à falsa ciência (SOUZA, 2018, p. 11).

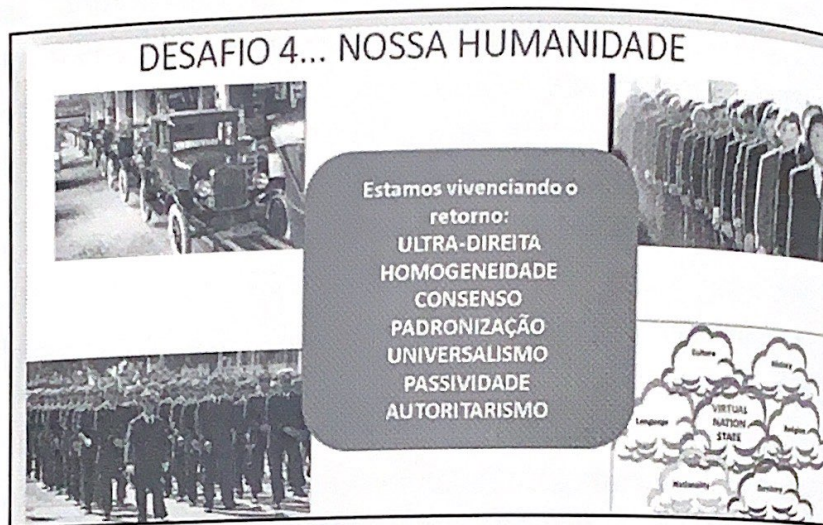


Pausa ..., desta vez, somente para respirar.

(...)

Em tempos ainda mais recentes, por exemplo o momento de publicação deste texto e desta obra, mais desafios, além de todos os supracitados, ressurgem:

Figura 3: O retorno da ultradireita



Fonte: Duboc; Ferraz (2018), arquivos pessoais.

São desafios gigantescos, pois, se os sapiens evoluíram e chegaram à modernidade, hoje em dia, eles mesmos declaram guerra entre si e buscam, a todo custo, a eliminação da diferença:

- Temos presenciado, principalmente no Ocidente, mas não somente, uma revinda de governos autoproclamados de ultradireita e, com eles, um forte apelo à homogeneidade, consenso, padronização, universalismo, passividade e autoritarismo como as únicas e possíveis formas de governança. Em muitos casos, como o do Brasil, há, por trás de tudo isso, um gigantesco aparato tecnológico e manipulativo (por ex., as *fake news* das redes sociais e a *Cambridge Analytica*), desenhado para assustar, proclamar o medo e convencer os cidadãos de que “no outro lado, mora o perigo!”. Devemos ficar (e eleger) os bonzinhos (mas que apoiam o armamento) do lado de cá!;



- Essa polarização, não somente discursiva, mas também agudamente infrutífera por suas consequências “no mundo real”, revelam uma tendência em que “políticas recentes nos níveis global e local procuram encontrar alternativas para problemas sociais complexos, recuperando uma das três estratégias atualmente usadas pelos estados-nações em seu processo tradicional de tornar-se um território unitário, ou seja: assimilação, expulsão ou extermínio (GELLNER, 1983)” (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 233);

- À vista do que vem sendo discutido, é descomplicado apreender porque tantos sapiens modernos apoiam a construção de muros impenetráveis entre nações vizinhas; porque muitos sustentam e “acham normal” a discriminação contra minorias indígenas (são só índios! dizem), comunidades LGBTQIA+ (são abjetos, contra as leis de Deus, proclamam!), negros (é mi mi mi, se exaltam!) e mulheres (é, de novo, mi mi mi, reforçam, por falta de argumentos); porque estes mesmos sapiens acham louvável destruímos o nosso ecossistema em nome do capitalismo e do lucro;

- Por fim e não menos alarmante, é por conta do retorno e do apelo à homogeneidade e desejo de superioridade propagados atualmente que ligamos nossos aparelhos de celular e por meio de quaisquer que sejam os meios de comunicação, recebemos a notícia de que um secretário de cultura de um Estado-Nação gravou (e publicou!) “um discurso semelhante ao do ministro de Adolf Hitler da Propaganda da Alemanha Nazista, Joseph Goebbels, antisemita radical e um dos idealizadores do nazismo<sup>4</sup>”.

E como você se sente em relação às maneiras pelas quais nós, sapiens modernos, vimos construindo as sua(s) humanidade(s)?

(pausa para conversa...)

(...)

(...)

<sup>4</sup> <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/17/apos-fazer-discurso-semelhante-ao-de-ministro-nazista-secretario-de-cultura-coloca-cargo-a-disposicao.ghtml> Acesso em 24 jan. 2020.



## Desafio 5 – Como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais?

O movimento Escola sem Partido (ESP) ganha, não sem resistências, adeptos no Congresso e nos meios de comunicação, e a educação brasileira retrocede significativamente, particularmente em questões cruciais para o educador dos oprimidos e oprimidas, como a questão democrática, a formação de professores, e o combate ao analfabetismo.

Infelizmente, Paulo Freire continua sendo patrono de uma educação que se parece cada vez menos com seus desejos e ideias, com os ensinamentos de sua vida e seus escritos. (KOHAN, 2019).

Figura 4: As políticas educacionais e linguísticas do Brasil do Séc. XXI



Fonte: o autor

O texto oficial da Medida Provisória 746 de 2016 (MP 746/2016), que determinou a Reforma do Ensino Médio (REM), afirma que a Medida:



Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. **Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.** Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. **O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016, p. 1, grifos meus).**

O texto oficial da BNCC (2017) proclama que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um **documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7, grifos meus).

Fundamentado nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, que deverá ser “aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”<sup>5</sup>, defende que

<sup>5</sup> <https://www.programaescolasempartido.org/anteprojeto> Acesso em 24 de jan. 2020.



**É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas,** bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente **moral sexual** – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. Diante dessa realidade – amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL 7.180/2014 e apensados, conhecida como “Comissão Escola sem Partido” –, entendemos que é necessário e **urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais** a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (BRASIL, PL, 2015, grifos meus).

Embora todos de domínio público, fiz questão de inserir partes das leis e propostas de Lei e, ainda, grifar as passagens problemáticas, haja vista o que venho discutindo até aqui. Em seu conjunto, os três projetos se alinham a muitas das características discutidas no desafio quatro. Assim, para encerrar esta conversa, gostaria de olhar para as três propostas, analisando-as, ora em conjunto, ora separadamente, no tocante aos desafios até aqui colocados.

De forma geral, quando pensamos na formação docente, penso que o conjunto das três propostas se alinham aos conceitos de formação como metodologia, método e treinamento, em que os sentidos de universalismo, padronização e obrigatoriedade são os mais presentes: “Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física (...) Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio” (REM), “todos os alunos devem desenvolver” (BNCC), “É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras...” (ESP).



Em relação ao desafio 2, qual seja, o enfrentamento e entendimento das transformações sociais, é notório o retrocesso e a falta de percepção dos três projetos em se atentarem para o fato de que “o mundo mudou”: não podemos mais determinar somente a centralização, autoria individual, normatização e universalismos como regras para a educação (“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, REM), comprometendo as propostas de distribuição, coletividade, autoria colaborativa, compartilhamento e escritas multimodais (embora, há de se reconhecer, a BNCC toca esses temas teoricamente).

O projeto ESP afirma veementemente, sem qualquer fundamentação, que os professores se utilizam “de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” (ESP). Para os especialistas da área educacional, nem vale a pena retomar o diálogo sobre o que seriam essas correntes políticas e ideológicas, pois simplesmente não há neutralidade na linguagem, nas línguas, nas políticas; em tudo, obviamente, há uma ideologia. O problema aqui é que a escola agora deve seguir as propostas daqueles que se veem sem ideologia, neutros, ou “da ideologia correta, conservadora, tradicional”. Para os especialistas e para grande parte da população, este projeto é hediondo. Porém, vejam no site do Projeto<sup>6</sup> que ele se encontra em tramitação em pelo menos oito estados brasileiros.

Acerca de nosso quarto desafio, o das práticas, percebo, no conjunto dos projetos, novamente, o retorno e reafirmação do conservadorismo/tradicionalismo. Além, é claro, da ênfase a algumas áreas em detrimento de outras (“Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio” REM). A prática dos professores se resume, para a ESP, à “prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais” (ESP).

Embora tenha proposto uma breve análise dos três documentos e, ainda, tenha me embasado em trechos curtos dos mesmos, uma leitura

<sup>6</sup> <https://www.programescolasepartido.org/pls-em-andamento> Acesso em 24 jan. 2020.



profunda de todos eles aponta que o retorno ao tradicionalismo, aos que entendem por educação “neutra”, aos universalismos do tipo de educação *one-fits-all*. Este é o desejo das novas políticas públicas educacionais e linguísticas do governo brasileiro e de seus representantes em âmbitos federal, estadual e municipal (por muitos deles, mas não todos!), a partir de 2016/2017.

Desse modo, como prosseguir e como construir novas humanidades diante das recentes políticas linguísticas e educacionais?

Pausa para conversa...

(...)

(...)

Para além do fomento do diálogo e da busca da prática agonística (mesmo que “o outro lado” não deseje o diálogo em meio ao conflito), talvez devamos, todos os sapiens, iniciarmos um processo de reconfiguração de nossos conhecimentos, de nossos objetivos nesta Terra, algo que Sousa Santos (2007) vem chamando de reconhecimento de nossas ignorâncias. Outrossim, Rancière (2005, apud MENEZES de SOUZA, 2019, p. 251) aponta que devemos iniciar os encontros com “o pressuposto de ignorância”. Ninguém sabe. Todo mundo tem uma capacidade de aprender a partir do zero para um nível X, Y ou Z de conhecimento. “Então vamos ver como é que podemos fazer isso. Cada um tem talentos diferentes”, ou seja, “Alguns aprendem conversando, outros só aprendem seguindo regras, outros aprendem na prática... isso pode levar a uma metodologia radicalmente sem regras” (ibid.). E, por meio do reconhecimento de que nossa sabedoria pode ser a ignorância do outro, e vice-versa, talvez sejamos capazes (aqui, linguistas, linguistas aplicados, professores, educadores, pesquisadores de linguagem) de iniciarmos mais diálogos e mais conexões com a sociedade em geral, para além dos muros da universidade, como brilhantemente alerta Rajagopalan (2018):

[...] para o curioso fato muitos linguistas, autoproclamados *experts* em matéria de linguagem humana, se encontrarem perplexos diante de uma situação de sua



própria criação: por um lado, eles insistem em não dar ouvidos ao público leigo e suas opiniões e crenças a respeito da linguagem pelo medo de que suas investigações “científicas” possam ser contaminadas devido ao contato com ideias supersticiosas; por outro lado, eles chegam a reclamar, mais tarde, de serem preteridos, ou até mesmo desprezados, pelo mesmo público, que não enxerga nenhuma utilidade ou relevância nas teorias mirabolantes propostas pelos linguistas. Ou seja, falta de diálogo – uma conversa de mão dupla entre a academia e o mundo lá fora (RAJAGOPALAN, 2018, p. 10-11).

### Considerações finais

Não sabemos o que moldará o futuro, embora eu não tenha resistido à tentação de refletir sobre parte desses problemas, na medida em que eles surgem dos escombros do período que acaba de chegar ao fim. Esperamos que seja um mundo melhor, mais justo e mais viável. O velho século não acabou bem (HOBBSAWN, 1995).

E o novo século também começou mal. Falar dos desafios contemporâneos que se colocam à educação, educação linguística e à humanidade (tarefa que não cessa!) e, ao mesmo tempo, expor-me por meio de um texto extremamente informal e emotivo é, para mim, uma necessidade acadêmica. Escrevo para respirar, escrevo para sobreviver, escrevo para protestar. Minha luta está na academia, junto aos meus colegas pesquisadores, docentes, formadores, alunos e alunas de todos os níveis escolares, professores em formação continuada, técnicos, administradores, coordenadores, monitores e secretárias que nos ajudam a conduzir as universidades e você, leitor, pois, mesmo não sabendo a sua identidade ou profissão, você me acompanhou neste texto. Não para me seguir, como bem nos lembra Freire (1996), mas para me acompanhar, dando as mãos quando lhe condizia e as soltando nos momentos de discordância. Essa prática de dar e soltar as mãos é para mim, mais um desafio que, espero, tenhamos enfrentados juntos nesta conversa.



## Referências

- ALVES, R. **Conversas com que gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 2016. Governo Federal. Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em 24 jan. 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei PL 867/2015 - Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2) Acesso em 24 jan. 2020.
- DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 11-24.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 18, 2, 227-254, 2018.
- DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.M. Letramentos Críticos de Professores de Inglês: Currículos e perspectivas em expansão. **REVISTA X**, v.1, p.19 - 32, 2011.
- FERRAZ, D. M. Educação linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 103-117.
- FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos**, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed. São Paulo, Paz e Terra.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Trad. Janaina Marcoantonio, 26 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.
- HOBSBAWN, E. **Era dos extremos: O breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.



JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se nada no mar. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 69-80.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn**. New York: Peter Lang Publishing, 2016.

LIMA, D. C. (Org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 25-38.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: Repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: Letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

MONTE MOR, W. "Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional". In MAGNO E SILVA, W.; RODRIGUES SILVA, W.; MUÑOZ CAMPOS, D. (Orgs.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.

MOUFFE, C. **Agonistics: thinking the world politically**. London: Verso, 2013.

PEREIRA, A. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 47-57.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: JORDÃO, C. M.; MARSON, ISABEL, C. V.; FRANCO, Z. (Orgs.). **Devaneios em atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca**. Campinas SP: Pontes Editores, 2018.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 199-210.



SOUSA SANTOS, B. **Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of knowledge.** *Review*, v, xxx.1, Fernand Braudel Center, Binghamton University, 2007.

SOUZA, J. **A classe média no espelho: Sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite.** São Paulo: LeYa, 2015.