

# Letramento crítico e decolonialidade: construindo espaços de ressignificação

Natália Luczkiewicz da Silva <sup>1</sup>

## RESUMO

A atual conjuntura da sociedade brasileira é fruto dos processos de colonização, capitalismo e patriarcado que determinaram, a partir das relações de poder, quais são os conhecimentos que devem ser considerados válidos. Esses movimentos ocorreram de forma violenta, silenciando as vozes dos grupos que não se encaixavam/encaixam no conceito de homem branco, heterossexual, classe alta. A escola, enquanto instituição política, ao tempo em que pode colaborar para a visibilidade de grupos marginalizados, também pode representar um movimento contrário, a partir da imposição de narrativas hegemônicas, disseminadas nos currículos escolares. Nesse sentido, urge a necessidade de trazer temáticas decoloniais para o âmbito educacional, colaborando para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, para que possam reconhecer discursos segregatórios e estabelecer diálogos e ações de ressignificação e resistência. Neste trabalho, pretendo discutir sobre o conceito de letramento crítico, colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 1999), ao tempo em que apresento uma proposta de ser/fazer decolonial voltada ao ensino de línguas, baseada na Teoria do Multiletramento (TILIO, 2021). Os aportes teóricos estão calcados nas seguintes temáticas: A linguagem como prática social (RAMALHO; RESENDE, 2011; SILVA, 2000; SPIVAK, 1942), Letramento crítico (MONTE MÓR, 2015; MOREIRA JUNIOR, 2020; SANTOS; MENICONI, 2018); Estudos Decoloniais (QUIJANO, 1999; WALSH, 2013; SANTOS, 2019). Diante do exposto, este trabalho discorre sobre possíveis práticas pedagógicas que podem ser realizadas com o objetivo de refletir e criticar problemáticas sociais, a partir do ensino e da aprendizagem do gênero artístico PoetrySlam, nas aulas de Língua Portuguesa..

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento crítico. Colonialidade. Decolonialidade. Ensino de língua.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística (UFAL); e-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A linguagem perpassa todas as esferas sociais. A forma como nos comunicamos com as pessoas em contextos específicos e as escolhas linguísticas/discursivas realizadas, nos inscrevem em grupos sociais predeterminados. Nesse sentido, “a linguagem é parte irredutível da vida social, o que pressupõe relação interna e **dialética** de linguagem-sociedade” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 11, grifos das autoras).

Os discursos se configuram como construções históricas, retomados e ressignificados a cada uso, nos quais podemos assumir lugares de privilégios ou de silenciamento. Eu, enquanto mulher cis, hétero, branca, classe média baixa e filha de um nordestino com uma sulista, sou atravessada por diversas estruturas sociais e discursivas (RESENDE, 2009).

Em uma sociedade racista, nunca fui violentada pela cor da minha pele, pela textura do meu cabelo ou por meus traços físicos. Em uma sociedade homofóbica, nunca fui desrespeitada por minha orientação sexual, por andar na rua de mãos dadas com um homem, nunca apanhei ou fui humilhada por isso. Em contrapartida, em uma sociedade machista, vivencio, diariamente, o que é “ser mulher”, ou melhor, “tornar-se mulher” (BEAUVOIR, 2005), perpasso pelas imposições que foram construídas historicamente pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Desde pequena, ouço construções discursivas recorrentes: “se comporte como uma mocinha: fale baixo, sente de pernas fechadas, use um vestidinho (de preferência rosa, ‘menino veste azul e menina veste rosa’), brinque com bonecas, bola é coisa de menino”. Quando me tornei adolescente, os discursos tomaram a minha sexualidade como ponto de discussão: o tema “sexo” era um tabu; não podia sair para festas; as roupas precisavam passar por uma escolha rigorosa, para não dar motivos de ser violentada; fui treinada para cuidar da casa e, por um momento, meus pais, semianalfabetos, mesmo eu conseguindo ingressar em um curso superior, queriam que eu deixasse de estudar para me dedicar aos afazeres domésticos. Quando, em momentos excepcionais, precisei ir para a universidade à noite e chegava por volta das 23h, ouvia coisas como: “uma moça chegando essa hora da noite? Está fazendo tudo, menos estudando”.

Todas as vezes que saio de casa, ando sozinha pelas ruas ou pego um Uber, rezo para que naquele dia não seja a minha vez, a minha vez de ser desrespeitada, aliciada, violentada. Enfim, de acordo com Beauvoir, eu me tornei mulher, a partir de todo esse

processo de violência que passei, respaldada no discurso machista e patriarcal. Também, resisti! Hoje, estou em um curso de pós-graduação para questionar essas narrativas que acabaram construindo restrições em mim, pois, de tanto ouvir essas repetições – a repetição constante de uma descrição pode se tornar um fato (SILVA, 2000) -, compartilho de muitas ideias machistas, que trabalho em um sentido de desconstrução.

Nesse ínterim, trago as palavras de Silva (2000), em relação à repetição de construções discursivas que circundam a identidade dos sujeitos, “aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo”. Nessa discussão, o autor traz o conceito ampliado de “performatividade”, proposto por Judith Butler (1990), que diz respeito às construções linguísticas repetidas em diferentes atos comunicativos que ganham forma em uma fixação preconceituosa da identidade. Observemos, pois, o papel que a linguagem desempenha sobre a nossa vida enquanto sujeitos sociais.

Jacques Derrida (1981) discute sobre a concepção de “binarismo” e nos mostra como esse conceito representa um processo de inclusão / exclusão. As construções linguísticas binárias, como homem x mulher, branco x negro, heterossexual x homossexual, rico x pobre, normal x anormal, bom x ruim e outras, colaboram para o estabelecimento do que é positivo e do que é negativo, no qual nunca existirá uma relação horizontal, isto é, as pessoas que se enquadrarem dentro de um dos grupos sempre serão tomadas como superiores às que estão em posição contrária. Por esse motivo, é preciso questionar a fixação da identidade, sobretudo, nos ambientes escolares, tomando-a como algo marcado pela indeterminação e pela instabilidade e tratando-a como uma questão política (SILVA, 2000).

Outrossim, podemos compreender o papel da linguagem em nossas práticas sociais e as nuances que ela pode assumir, não só no que diz respeito às questões de raça, gênero, sexualidade e configuração econômica, mas também, em outras situações que permeiam as práticas sociais e linguísticas, que ocorrem dentro e fora da escola e que precisam ser discutidas, refletidas e questionadas, como: a gordofobia, a xenofobia, a condição de pessoas com os mais variados tipos de deficiência, a falta de acesso à serviços essenciais. Todos esses temas devem ser trabalhados nos contextos escolares como forma de (re)existência de grupos silenciados/marginalizados.

Diante disso, justifico a minha escolha por um trabalho que envolve o letramento crítico e a decolonialidade, no sentido de que, primeiramente, os alunos possam conhecer as narrativas hegemônicas que circulam nas mais diversas esferas sociais, de modo a refletirem e criticarem essas construções, criando possibilidades concretas de ressignificação, visibilizando narrativas outras. É preciso “atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (WALSH, 2013, p. 55).

Conforme apontam Ramalho e Rezende (2011, p. 11), “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas”. Busco, então, um trabalho que supere problemas, frutos do colonialismo, capitalismo e patriarcado (SANTOS, 2019).

Para tanto, neste trabalho, pretendo propor uma oficina didática com o gênero PoetrySlam, baseada na teoria do letramento crítico e da decolonialidade no ensino de Língua Portuguesa. Os aportes teóricos estão calcados nas seguintes temáticas: A linguagem como prática social (RAMALHO; RESENDE, 2011; SILVA, 2000; SPIVAK, 1942), Letramento crítico (MONTE MÓR, 2015; MOREIRA JUNIOR, 2020; SANTOS; MENICONI, 2018); Estudos Decoloniais (QUIJANO, 1999; WALSH, 2013; SANTOS, 2019).

O trabalho está dividido em três seções, além da introdução e da conclusão. Na primeira seção, discuto sobre o letramento crítico e a importância na formação de um cidadão reflexivo. Na segunda, apresento algumas considerações acerca da pedagogia decolonial, bem como os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Na terceira, demonstro os passos metodológicos da pesquisa e realizo a discussão dos dados.

## **2. Letramento crítico: atribuindo novos significados ao fixo e irreduzível**

“Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?”, corroborando com a discussão de Mortatti (2007), compreendo que não basta apenas saber decodificar e codificar o alfabeto, é necessário interferir sobre as informações, uma vez que os sentidos não estão postos na materialidade linguística, mas são construídos a partir dela, nas vias de negociação de sentidos (KOCH, 2014).

Street (2014), partindo da Teoria do Multiletramento, aponta para dois tipos de concepções: o letramento que dialoga como o sentido de alfabetização e o letramento como prática social, vistos por meio dos enfoques autônomo e ideológico. O primeiro concebe o letramento desvinculado de seu contexto de produção, relacionando a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo. Enquanto o segundo considera os mecanismos e usos sociais da língua.

O letramento é um processo que vai além da alfabetização, pois pressupõe o uso significativo da língua em qualquer esfera social, sendo assim, “a compreensão da diversidade e do mundo plural pode contribuir para a vivência e o aprendizado sobre o ‘lidar com as diferenças’ nas relações entre pessoas e contextos heterogêneos” (MONTE MÓR, 2019, p. 1084).

De acordo com Soares (1998, p. 39), no Brasil, a precursora do termo *letramento* foi Kato (1986), que buscou na palavra inglesa *literacy*, como forma de denominar “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita”. Desse modo, não há como desprender a linguagem das práticas sociais, pois, se ela não for usada nas lutas para resistir, torna-se um elemento perigoso de apagamento e marginalização.

Movidos pela luta em busca de reconhecimento e representatividade, alguns grupos sociais têm reivindicado seus espaços a partir de movimentos contra hegemônicos, configurando-se em práticas de letramentos de resistência (KLEIMAN, 2010). Assim, a escola passa a ser um ambiente de reconhecimento, de discussão e de reflexão sobre a identidade e a diferença. Em relação ao papel de um professor e pesquisador de linguística aplicada, Moita Lopes (2009) destaca que

É crucial abrir a pesquisa para vozes alternativas de modo que seja possível revigorar a vida social ou construí-la por meio de outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como as dos pobres, mulheres, indígenas, negros, homossexuais etc. Essas vozes podem não somente apresentar alternativas para compreender o mundo contemporâneo, mas também podem colaborar na produção de uma agenda anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2009, p. 37).

A produção de uma agenda anti-hegemônica pode iniciar na sala de aula, a partir do momento em que considero a particularidade de cada aluno, que é permeado por características sociais e individuais que lhes constituem como sujeitos e que são construídas e reconstruídas na relação do “eu” com o “outro”. Quando as vozes desses alunos são ouvidas, o conhecimento prévio é visto como o fator singular que mais

influencia a aprendizagem, uma vez que o aluno poderá relacionar os conhecimentos escolares aos conhecimentos advindos de suas experiências particulares, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativo.

Nas palavras de Kleiman (2008, p. 490), “os estudos do letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita”. A autora defende que “quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação” (*Ibidem*, p. 508). Por esse motivo, defendo o trabalho com o letramento crítico, em sala de aula, a partir de textos com temáticas decoloniais que despertem a reflexão e a criticidade dos alunos, promovendo mudanças de paradigma e interferindo em situações sociais concretas.

O letramento crítico “trata da participação de indivíduos em práticas letradas de forma consciente e ativa, não apenas atuando nestas práticas, mas também as transformando” (VILAÇA; ARAÚJO, 2019, p. 340). O principal objetivo desse tipo de letramento é induzir os alunos a refletir e participar das discussões sociais, políticas e econômicas. Santos e Meniconi (2018) estabelecem a relação entre o texto e as práticas sociais, destacando que o letramento crítico permite ressignificar as ações, em busca de uma transformação.

Dessa maneira, trabalhar com os letramentos em uma perspectiva crítica permite que, de algum modo, haja uma mobilização a favor de mudanças das estruturas sociais e discursivas, sobretudo, no que diz respeito às narrativas de segregação, visto que “o letramento crítico contribui para o desprendimento de práticas linguístico-discursivas hegemônicas a fim de que outras condições sociais possam ser pensadas e construídas”. (MOREIRA JÚNIOR, 2020, p. 67). Trabalhar com o letramento crítico em sala de aula, numa perspectiva decolonial, poderia ser o início de fragilização dos padrões, compreendendo que o conhecimento é ideológico. Nessa mesma perspectiva, Marques (2021) considera que

O Letramento Crítico incentiva a promoção de momentos de negociação de sentidos para a expansão de perspectivas dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão e debate de questões relacionadas ao mundo e à sociedade em que vivemos (MARQUES, 2021, p. 36).

Destarte, a partir do momento em que o estudante é convidado para discutir sobre temáticas que estão próximas da realidade social que ele vivencia, cria argumentos para reforçar seus ideais, sejam eles construídos por meio de um auto

reconhecimento ou por meio da empatia, colaborando na busca por uma mudança. Assim, o letramento crítico pode ser entendido como uma expansão e ampliação de olhares, em que “eu pratico o letramento crítico no momento que deixo de pensar como antes, ou melhor, quando eu adiciono outros significados a algo que eu já tinha como dado, fixo e irredutível” (BEZERRA, 2019, p. 909). Após assumir que o letramento crítico propõe uma mudança de paradigmas, seria possível pensarmos em um *letramento decolonial*?

### 3.Colonialidade (s) X Decolonialidade

A sociedade brasileira foi construída sobre o suor, sangue e corpos dos povos indígenas e negros. A colonização trouxe graves consequências para esses povos que, por meio de uma violência física e simbólica, foram proibidos de se expressarem culturalmente e religiosamente, esses aspectos estão intimamente relacionados ao poder da linguagem. Quijano (1999, p. 230) destaca que “na sociedade colonial, apenas alguns colonizados podiam ter acesso à leitura, à escrita e, exclusivamente, à língua dos dominadores, com fins específicos”<sup>2</sup>

As teorias que versam sobre os estudos decoloniais apresentam alguns conceitos que merecem destaque, uma vez que a opção por um deles, configura em uma tomada de posicionamento. Santos (2019) critica a criação do termo “colonialidade”, cunhado pelo estudioso da rede Modernidade/Colonialidade, Anibal Quijano, pois considera que o termo colonialismo expressa, suficientemente, o atual contexto de exploração, de silenciamento e marginalização, nesse sentido, o colonialismo, assim como o capitalismo e o patriarcado são elementos indispensáveis para compreender as múltiplas formas de revestimento do projeto hegemônico. Segundo o autor:

Procurando explicar a continuação do colonialismo após o colonialismo histórico, no contexto da América Latina, Anibal Quijano (1991) propôs o conceito de “colonialidade”, que se tornou um marco fundamental do projeto descolonial. Na minha perspectiva, na verdade, não é necessário qualquer outro termo. Assim como o capitalismo assumiu formas muito diversas durante os últimos cinco séculos, sendo que, apesar disso, continuamos a identificá-lo como “capitalismo” (SANTOS, 2019, p. 164-165).

---

<sup>2</sup> Texto original: y en la sociedad colonial, sólo algunos entre los colonizados podrían llegar a tener acceso a la letra, a la escritura, y exclusivamente en el idioma de los dominadores y para los fines de éstos.

Santos não utiliza o termo “colonialidade”, pois considera que a expressão “colonialismo” abrange melhor o processo de exploração e violência dos grupos silenciados/marginalizados, uma vez que o colonialismo, mesmo se referindo a um movimento de imposição, cujo o principal objetivo é a posse de terras, pode ser visto como algo recorrente em nossos dias atuais, que não está muito longe da realidade brasileira, quando pensamos na situação em que as populações indígenas vêm passando com o garimpo ilegal.

O termo colonialismo remete ao modo em que a cultura europeia foi imposta aos povos de outras culturas, a exemplo da indígena e da africana, como forma de padrão de poder. Bonnici (2005) conceitua o colonialismo como:

O modo peculiar como aconteceu a exploração cultural durante os 500 anos causada pela expansão europeia. O colonizador, representante da civilização europeia, fundamentada na ideologia da supremacia da raça branca, cristã e patriarcal desempenhava o papel de impor a civilização europeia ao resto do mundo (BONNICI, 2005, p. 262).

No entanto, sou adepta ao termo colonialidade, considerando-a, assim como Quijano, como um movimento resultante do colonialismo, em que a “colonialidade” traz à tona o vínculo entre o passado e o presente, com implicações não só territoriais, mas também, nas questões mais subjetivas da constituição da identidade dos sujeitos.

De acordo com Oliveira e Candau (2010), a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de gênero e raça. Nesse ínterim, a colonialidade está presente na sociedade em diferentes níveis e pode multiplicar-se por meio de três dimensões, são elas: a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder trata-se de um padrão colonial que produziu discriminações sociais, por meio da divisão da sociedade em raças e/ou etnias, funcionando como um “marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental” (QUIJANO, 1999, p. 438).

A divisão da sociedade em raça e etnia gerou uma repartição social que ganhou materialidade com a colonização do trabalho, em que povos negros e indígenas eram considerados raças inferiores e sem capacidade intelectual, por isso, eram destinados ao



trabalho escravo, enquanto os povos europeus desfrutavam de poder aquisitivo, acesso à educação e à cultura erudita. A perpetuação dos discursos de inferiorização social manteve o poder nas mãos dos colonizadores, acarretando na colonização do saber.

A colonialidade do saber é um tipo de colonialidade filosófica e epistemológica, na qual os conhecimentos produzidos nos espaços escolares e acadêmicos satisfazem os interesses da classe dominante (CASTRO GÓMEZ, 2007). Com os avanços decorrentes do poder financeiro e simbólico, passou-se a se produzir conhecimentos ditos científicos e universais, calcados no apagamento de muitas vozes e no silenciamento de muitas histórias.

Nesse sentido, Santos (2019, p. 17) propõe o termo ‘epistemologias do sul’ para designar “a produção e a validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que tem sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado”, para que os grupos sociais oprimidos possam representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. Assim, o entendimento de Epistemologias do Sul, não diz respeito ao sul geográfico, mas ao sul global, epistêmico e marginalizado (PENNYCOOK; MAKONI, 1957).

Essa proposta de Boaventura visa uma prática de resistência aos movimentos de que o conhecimento do sul é associado ao grotesco e ao tradicional, sendo essa produção de conhecimento um paradigma de invisibilização, enquanto o conhecimento do norte é visto como científico e válido. Com isso, o objetivo das epistemologias do sul não é acabar com as diferenças entre o norte e o sul, mas acabar com as hierarquias de saber (SANTOS, 2019).

A colonialidade do poder<sup>3</sup> reflete na colonialidade do saber e, por conseguinte, ambas direcionam a colonialidade do ser. Nesse sentido, “a colonialidade do ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96). Nesse tipo de colonialidade, persevera a negação da existência do outro, daquele que não pertence ao grupo social de prestígio.

---

<sup>3</sup> Os conceitos de colonialidade propostos por Quijano e por outros autores da rede modernidade/colonialidade, conforme citados, restringem-se ao conceito de raça e etnia, no entanto, há outras relações de poder que são alvo da colonialidade, dentre elas, as questões que envolvem gênero e sexualidade, conforme é criticado por Maria Lugones (2010). Santos (2019) assume a influência do patriarcado no silenciamento imposto às questões de gênero e sexualidade.

Na colonialidade do ser, vemos a negação mais violenta da identidade do outro, em que “não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta essência do mal” (FANON, 2003, p. 35).

A colonialidade do poder, do saber e do ser carregam discursos que estão estruturados na memória social e que demandam uma manifestação ampla e constante de resistência, para que a cada dia, tenhamos chances de desconstruir essas narrativas, em busca de narrativas outras. “O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se construir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também a obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária subjetividade” (SPIVAK, 1942, p. 47).

Em um sentido de oposição à colonialidade, trago a perspectiva decolonial que compreende que “as relações desiguais de poder forjam identidades subalternizadas [...] Nesse sentido, a perspectiva decolonial é uma forma de compreender e atuar no mundo, caracterizando-se como opção teórica, epistêmica e política na busca de (re)pensar a colonialidade” (DE QUEIROZ *et al*, 2019, p. 130).

A esse movimento de resistência e ressurgência da colonialidade, podemos chamar de decolonialidade (QUIJANO, 1999; WALSH, 2003) ou descolonialidade (SANTOS, 2019), os autores fazem uso dessas terminologias na mesma perspectiva, a qual parte da ideia de luta contra as narrativas hegemônicas. Contudo, Walsh (2013) destaca que o des-colonial é uma possibilidade de desfazer o colonial e de apagar suas marcas, enquanto o de-colonial denota uma atitude de luta e de resistência ao que se manteve como herança. Assim, é possível viver em uma sociedade marcada pelas feridas provocadas pelas colonialidades, ao tempo em que, questionamos e agimos contra elas.

Não acredito que seja possível se desmembrar do passado, pois nossas histórias, como sujeitos sociais, são atravessadas por tudo aquilo que vivemos, trazendo-nos ensinamentos ou feridas coloniais (MIGNOLO, 2008). Nesse sentido do ser/fazer decolonial e *sentipensar* (SANTOS, 2019), considerar o passado é muito importante para a busca de uma justiça social. Sendo assim, se hoje precisamos discutir essas temáticas com tanta veemência é porque criou-se essa necessidade, visto o sofrimento de tantos indivíduos subalternizados. Nesses termos, Moita Lopes (2009) completa que

Indicar, porém, como a branquitude, a heterossexualidade e a masculinidade foram construídas consistentemente como raça, sexualidade e gênero ao torná-las visíveis no discurso escolar é um modo de desnaturalizá-las e, portanto, de chamar atenção para outros tipos de posicionamentos interacionais, por meio dos quais podemos construir outras narrativas sobre nossas vidas sociais (MOITA LOPES, 2009, p. 44).

Podemos pensar em práticas de letramento decolonial, em que os alunos possam conhecer as relações de poder que deram encaminhamento para os diversos tipos de colonialidade, possam debater sobre o papel social e a ideologia repercutida em cada texto e discurso que eles acessam no dia a dia. Além de conhecer e reconhecer, os alunos deverão ter acesso às discussões, reflexões, críticas, mudanças de paradigmas e a materialização desse conhecimento em sua vida enquanto sujeito social, uma vez que a escola pode assumir dois papéis distintos:

Assim como na dualidade remédio-veneno, escolas e universidades podem representar oportunidades, inclusão social, cultural e econômica e, ao mesmo tempo, reforçar ou promover desigualdades, segregação, exclusão, intolerância em relação às diferenças, sendo essas últimas [as diferenças] muito indesejadas num ambiente em que não há aceitação ao que foge ao padrão estipulado (MONTE MÓR, 2019, p. 1086).

Se a escola não assume uma postura feminista, antirracista, anti-homofóbica e tolerante, ela acaba perpetuando discursos eurocentrados que considera as identidades sociais, culturais e individuais, como uma coisa exótica e estranha. É preciso letrar os alunos criticamente e decolonialmente, pois antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida (SILVA, 2000).

Devemos levar em conta que “a decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto para assumir. É um processoacional para pedagogicamente andar”, que requer aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem de todos (WALSH, 2013, p. 67). Ao assumir o projeto decolonial, tomo como ponto de partida a ressignificação de práticas coloniais do poder, do saber e do ser, em busca de uma pedagogia decolonial.

#### **4. Caminhos para um ensino crítico e reflexivo**

Tilio (2021) realiza um trabalho de reinterpretação da Pedagogia dos Multiletramentos<sup>4</sup> que apresenta quatro fatores integrantes: prática situada

---

<sup>4</sup>Cope e Kalantzis (2000).

(*situatedpractice*), instrução aberta (*overtinstruction*), enquadramento crítico (*criticalframing*) e prática transformada (*transformedpractice*).

A prática situada assume que, no contexto da sala de aula, os conhecimentos compartilhados pelos alunos devem ser o ponto de partida para as discussões, fazendo com que haja sentido no processo de ensino e aprendizagem, pois os conteúdos e temáticas trabalhadas conversam com práticas concretas do uso da língua, em situações sociais específicas. O autor considera que

O ponto de partida para a produção de uma unidade curricular e/ou didática é a prática situada (*situatedpractice*). Estabelecer uma prática situada significa criar condições para que os alunos sejam situados (como se estivessem “imersos”) em práticas sociais que lhes sejam familiares e/ou que lhes pareçam relevantes. A construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas (TILIO, 2021, p. 36).

Em seguida, vem a instrução que tem o objetivo de “promover um entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos por meio da descrição e interpretação de diferentes modos de significação, investindo notadamente na análise e exploração de gêneros e práticas discursivas” (*Ibidem*, p. 37).

O terceiro elemento é o enquadramento crítico, ou postura crítica, conforme observa o autor, por considerar que o termo “enquadramento” apresenta uma noção de estabilidade quando, na verdade, a criticidade dos alunos é construída, reconstruída e desenvolvida a cada nova discussão. Assim, “com uma postura crítica, espera-se que os alunos possam ter domínio crescente sobre suas práticas, trazidas para o contexto pedagógico na prática situada em direção a construção de práticas transformadoras” (*Ibidem*, p. 38).

O último elemento proposto pela pedagogia dos multiletramentos é a prática transformada, considerada o ponto de chegada, não numa perspectiva de finalização, mas de meta a ser alcançada. No entanto, sobre a escolha terminológica, o autor afirma que a palavra ‘transformada’ pode levar a uma interpretação de que a prática foi concluída e acabada, enquanto que a opção ‘transformadora’ apresenta um caráter mais dinâmico e processual, remetendo a uma construção contínua de conhecimento.

Desse mesmo modo, reconheço que o termo “prática transformadora” se aplica melhor aos estudos do letramento crítico e da decolonialidade, uma vez que pressupõe um movimento de retroalimentação: discussão, reflexão, crítica, ação. A ação, ou

prática transformadora, não pode ser vista como o fim do processo, mas como um novo começo de reavaliação, passando por todo o processo novamente<sup>5</sup>. Tilio (2021) desprende-se do segundo e do terceiro movimento, considerando apenas o ponto de partida da prática situada e o ponto de chegada da prática transformadora, em que os outros elementos são entendidos como onipresentes e imbricados nesse processo.

Para um trabalho que convirja a prática situada e a prática transformadora no processo de desenvolvimento do letramento crítico, em sala de aula, a partir de temáticas decoloniais, é preciso considerar a realidade do aluno, as mazelas pelas quais ele passa, quais são os temas mais recorrentes em suas relações familiares e sociais e quais são os textos que esse aluno lê, ouve e produz.

O professor pode partir de uma temática em específico e trazer textos de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008) diversos que possam direcionar as discussões, sejam eles charges, memes, curta-metragem, diário reflexivo, reportagens, propagandas, poemas, letra de músicas, comentários em redes sociais, entre outros. Hoje, dispomos de uma infinidade de opções para trabalhar em sala de aula. A internet e os aparelhos digitais têm se tornado um campo fértil para as práticas pedagógicas, se a realidade da escola e do aluno permitir o acesso a esses mecanismos. Além disso, o professor pode partir de temáticas diversas, discutindo um gênero textual específico, convidando o aluno a participar e produzir seus próprios textos, ressignificando conhecimentos e experiências.

- **Minha proposta de ser/fazer decolonial no ensino de língua**

Neste espaço, proponho um trabalho com o *PoetrySlam*. O poetryslam é um gênero artístico-literário que surgiu nos Estados Unidos, em 1986, e chegou ao Brasil, em 2008. Apesar desse gênero circular pelo país há mais de uma década, está ganhando um maior destaque nos últimos anos, a partir da divulgação em redes sociais como o *Youtube*, em que as batalhas são gravadas e disponibilizadas para um acesso posterior.

O slam começou a ser pensado e reproduzido nas comunidades como forma de resistência e de problematização de diversos temas e, aos poucos, foi introduzido em campeonatos, como o Slam Interescolar de São Paulo, organizado pelo Slam de

---

<sup>5</sup>Essa discussão conversa com o modelo transformacional de Bhaskar (1998), sobre as mudanças nas estruturas sociais, em que as estruturas controlam as ações sociais, no entanto, a repetição de ações que dissociam dessas estruturas podem provocar novas estruturas.

Guilhermina, atraindo o público jovem (SOUZA, 2021). Este gênero se caracteriza por batalhas de poesias cantadas que, diferentemente, do *hip-hop*, não são improvisadas, mas produzidas com antecedência, podendo o participante levar um papel para consulta, na hora da apresentação.

Além disso, as letras podem conter intertextualidade (BAKHTIN, 2011) com outras produções artísticas e literárias. A apresentação do slam também pressupõe uma performance do participante, tanto na forma de rimar como na expressão corporal. Abaixo, trago a letra do slam “Ser mulher é sentir medo, e você não entende o que é isso”, produzido por Daisy Coelho, disponível no canal do *Youtube* “Manos e Minas”<sup>6</sup>.

Ser mulher é sentir medo./ E não venha me dizer que você entende o que é isso./Ser mulher é sentir medo./ É carregar o peso da culpa./ É conviver todos os dias com possíveis inimigos./ E você, não entende o que é isso./ Ser mulher é sentir medo./ De desfrutar da própria liberdade, da própria solidão./ É ter roubada de si todos os dias o direito de ir e vir./ E você, não entende o que é isso!?!/ Ser mulher é sentir medo. Entende?/ Não, não entende./ É ser controlada, julgada, assediada, abusada, acusada e lutar contra isso todos os dias./ E você, você, não entende o que é isso./ Ser mulher é sentir medo./ Aguentar o seu preconceito, aguentar o seu julgamento, parar os seus filhos, abaixar a cabeça./ Você, que não entende o que é isso e nunca vai saber, aprenda:/ São dois olhos, dois ouvidos e uma boca./ Guarde a sua inútil opinião apenas pra você. Aceite./O jogo começou a virar e dessa vez, não é você que vai falar./ Ser mulher ainda é sentir medo./ Mas nunca mais, nunca mais vai ser se calar.

No canal do *Youtube* Manos e Minas, circulam muitos vídeos de apresentações de slam que tratam sobre variadas temáticas, como as imposições sociais à figura feminina (destacado na letra acima); questões que envolvem o racismo, como na letra do slam “Eu sou a menina que nasceu sem cor”<sup>7</sup>, da artista Mídrria; gordofobia, entre outras temáticas de relevância social e que envolvem silenciamento.

Pode o subalterno falar?

“A construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 1942, p. 67).

“O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da “mulher” parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneira” (SPIVAK, 1942, p. 115).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QRxdIunk0JE>. Acesso em: 16 jan 2023.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6zEzP7pudQ&t=3s>. Acesso em: 16 jan 2023.

Vejamos como as discussões propostas por Spivak, em 1942, ainda são tão recentes, na sociedade contemporânea, evidenciando as estruturas sociais e simbólicas que orientam as relações humanas. Os silenciamentos se dão por meio de várias dimensões: gênero, sexualidade, raça, classe social, religião... Os indivíduos que são classificados como os “outros”, em algum desses elementos, sofrerão implicações e precisarão resistir em cada uma delas.

O slam apresentado desperta uma série de reflexões sobre o que é ser mulher na sociedade brasileira, o medo que sentimos todos os dias, de ser violentadas fisicamente, sexualmente, verbalmente, psicologicamente e patrimonialmente, silenciando, muitas vezes, por medo, por falta de empatia social, por considerarem que a mulher é a culpada pelas agressões.

Este texto denuncia a constituição social da mulher como ser que deve ceder aos caprichos da figura masculina e instrumento de procriação, sem ter voz sobre o seu próprio corpo, pois as “meninas são ensinadas a ficar caladas e sorrir quando discordam”<sup>8</sup>. Nessa letra, observamos um movimento de resistência, em que há a retomada de narrativas patriarcais, em busca de uma reflexão que gera uma atitude decolonial: “Ser mulher ainda é sentir medo/ Mas nunca mais, nunca mais vai ser se calar”.

O trabalho com esse gênero artístico, nas aulas de língua, poderia ocorrer seguindo alguns passos:

**Tabela 1** – Proposta de oficina com o gênero PoetrySlam

<b>Passos</b>	<b>Atividades desempenhadas</b>
<b>1</b>	Apresentar o gênero para os alunos
<b>2</b>	Analisar textos desse gênero, observando a postura crítica e subversiva
<b>3</b>	Convidar artistas que produzem slam para falarem sobre suas experiências e apresentarem algumas produções
<b>4</b>	Estudar os contextos das batalhas de slam e escolher a(s) temática(s) que serão discutidas, considerando a particularidade dos alunos participantes
<b>5</b>	Ofertar uma oficina ou quantas forem possíveis e/ou necessárias
<b>6</b>	Produzir os slams
<b>7</b>	Compartilhar as produções com os colegas de turma, com o objetivo de melhorias

<sup>8</sup> Trecho de uma fala de Chimamanda Ngozi Adichie, escritora Nigeriana, concedida à rede BBC Brasil, em 6 de março de 2017.

<b>8</b>	Preparar a apresentação oral e a expressividade dos alunos para o momento de exposição
<b>9</b>	Apresentar o slam para a comunidade
<b>10</b>	Divulgar as produções nas redes sociais.

Fonte: a pesquisadora (2022).

Cada etapa proposta contribui para uma prática transformadora, partindo de um contexto de prática situada, conforme discutido na Pedagogia dos Multiletramentos (TILIO, 2021). Primeiramente, é preciso que apresentemos o gênero para os alunos, para identificarmos a receptividade, uma vez que muitos deles podem não conhecer ou confundir com outros gêneros, como o rap e o hip-hop. Situar o gênero, observar o propósito comunicativo e os meios de circulação devem ser os primeiros passos do trabalho docente. É importante destacar que o aluno não deve ser obrigado a produzir o slam e nem deve ser coagido a produzir em troca de nota, pois o intuito deste trabalho é contribuir para a formação cidadã do aluno e não proliferar situações de imposição de poder, em uma relação verticalizada entre professor e aluno. Após o estabelecimento desse contrato pedagógico, podemos partir para o segundo passo.

Nesta segunda etapa, é importante que os estudantes tenham contato com os textos reais em situação de uso, por isso, sugerimos que sejam levados alguns vídeos de apresentação de slam, bem como, a letra do slam impressa, para que possamos fazer uma análise crítica e observar os recursos linguísticos e discursivos utilizados pelos autores, identificando as figuras de linguagem mais utilizadas, a forma como a crítica é construída e as relações intertextuais<sup>9</sup> (BAKHTIN, 2011).

Outro ponto relevante é convidar artistas que produzem slam, para que eles possam falar sobre as suas experiências, como conheceram o gênero, como essas produções têm impactado as suas vidas enquanto cidadãos, além de fazer a apresentação de algumas produções. Esse momento de partilha pode fazer com que o aluno reconheça que existem pessoas locais que produzem textos desse gênero, não sendo algo restrito a regiões específicas do Brasil ou a comunidades particulares - embora saibamos que esse gênero apresenta um campo de atuação mais amplo nas periferias, ecoando vozes de luta e de resistência (NEVES, 2017); contudo, o slam não

---

<sup>9</sup> O slam é um gênero artístico e literário que costuma apresentar intertextualidade, com a retomada de discursos machistas, homofóbicos, racistas, gordofóbicos, entre outros; para que apresente uma resposta a esses discursos, de forma subversiva.



pode ser restrito a apenas esse espaço, pois configura-se como uma ferramenta fundamental para um trabalho pedagógico crítico e reflexivo.

Após esse momento de aprendizagem e de trocas com os artistas, cada aluno, individualmente ou em grupo, poderá escolher um tema que faça parte da sua vida social, seja enquanto sujeito silenciado/marginalizado ou como forma de entrar na luta pela visibilidade desses grupos. A primeira opção fará com que o aluno reflita sobre os impactos da colonialidade na sociedade moderna, buscando uma atuação como agente crítico e construtor da sua própria narrativa. Enquanto, a segunda opção provocará o sentimento de empatia, o reconhecimento de possíveis privilégios do grupo ao qual pertence e, sobretudo, o não-silenciamento diante de práticas opressoras.

Escolhido o tema, passaremos para a quinta e a sexta etapas, que dizem respeito à(s) oficina(s) de produção. Nesse momento, os alunos poderão iniciar as produções, com orientações do professor. Como mencionei anteriormente, é preciso que o aluno se sinta confortável para produzir, nesse sentido, cada um pode escolher se gostaria de produzir sozinho ou com um pequeno grupo de colegas, pois esse diálogo poderá ajudar no processo de produção criativa. Além disso, sabemos que cada aluno possui habilidades específicas, então, alguns se expressam melhor oralmente, outros têm maior domínio da escrita, outros possuem um vocabulário literário mais extenso. O que não podemos fazer é com que o aluno não queira participar por se achar incapaz de produzir o slam, desse modo, a possibilidade de troca com outros colegas poderá instigá-lo a colaborar para a elaboração do texto.

Com o texto em mãos, passamos para a sétima etapa, que aponta para o compartilhamento das produções com os colegas da turma. Essa fase é importante, pois desenvolve o espírito de colaboração, em que os alunos poderão sugerir melhoria nos textos dos colegas, uma vez que não temos como objetivo colocar os alunos em uma atmosfera competitiva, comparando a produção ou inferiorizando a dos colegas, nem caracterizando uma ou duas produções como “a(s) melhor(es)” ou a(s) que se “encaixa ou encaixam melhor no gênero”. Feito esse exercício de melhoramento do texto, partimos para a materialização performativa do trabalho.

De acordo com Zumthor(2014), a performance é um fator primordial nas apresentações de slam, pois ela possibilita um diálogo entre os interlocutores, com vistas a coconstruir os sentidos. Neste ponto, é importante que os alunos atuem na perspectiva do *sentirpensar*(SANTOS, 2021), que utilizem o corpo como forma de leitura e de expressividade. Uma leitura com as pausas nos locais adequados, com uma

entonação apropriada ao texto, com uma expressão facial e com os movimentos dos braços sintonizados fará com que o espectador, além de entender o texto, o sinta. Quantas vezes lemos um poema e não sentimos nada, mas quando alguém declama com essa atitude performática, nos faz arrepiar?

Dessa forma, o aluno que produziu o texto é o mais indicado para realizar essa performance. Assim, após esse preparo, podemos organizar um evento na escola, chamar a comunidade e fazer a apresentação dessas produções. Se os alunos e a comunidade escolar tiverem de acordo, as apresentações podem ser gravadas e compartilhadas em uma rede social específica, feita para a turma ou na rede social da escola, como forma de divulgação do trabalho.

A proposta de divulgação nas redes sociais surgiu a partir da compreensão do papel que essas ferramentas têm assumido em nossas vidas, sobretudo, nos últimos dois anos, com o advento da pandemia da Covid-19, em que o nosso trabalho e a nossa comunicação ficaram praticamente restritos aos ambientes virtuais. Nesse sentido, as redes sociais podem servir tanto como um ambiente de proliferação de discursos de ódio, quanto para apresentar um movimento inverso: servir de espaço para dar voz aos silenciados, travar lutas e efetuar denúncias contra às injustiças sociais. Vejamos como essa última etapa do trabalho corrobora para o que chamamos de movimento circular das práticas transformadoras, pois essa prática pode gerar novas práticas situadas e partir para outras transformações. Por esse motivo, destaco a pertinência de um trabalho que se volte para causas sociais, por meio de gêneros que proporcionam essa natureza denunciativa.

## **CONCLUSÃO**

O trabalho com o gênero Poetry Slam, assim como com qualquer outro conteúdo didático, depende de um conhecimento prévio da turma, sendo necessária uma adaptação do planejamento a cada contexto específico. Assim, considero que essa sugestão de trabalho caminha para uma postura autocrítica, reflexiva e decolonial, podendo despertar os seguintes sentimentos e habilidades nos alunos participantes: autonomia, criticidade, criatividade, expressividade, reflexão, empatia, cooperação, mudança de perspectiva, relação horizontal entre professor e aluno, representatividade, entre outros fatores.

Esses movimentos poderão intervir nas práticas sociais dos alunos e das pessoas que presenciarem as apresentações na escola e nas redes sociais, bem como nossa vida, enquanto professores. Mas e a Língua Portuguesa? Língua não é só gramática, língua é prática social (BAKHTIN, 2011), e esse trabalho com o slamproporciona o exercício da escrita e da leitura situadas (letramento crítico).

Nesse sentido, concluo que o trabalho com o poetryslam, nas aulas de língua, colabora para o desenvolvimento do letramento crítico e decolonial dos alunos, discutindo, refletindo e criticando as narrativas coloniais, e praticando posturas decoloniais. Conforme destacam Amorim e Silva (2019, p. 173), o slam pode ser entendido como “uma prática artística de linguagem que permite aos sujeitos historicamente violentados e discriminados – como negros/as, pobres, homossexuais, indígenas, mulheres – a possibilidade de agência e ressignificação estético-políticas de suas identidades”, a fim de que possam criar suas próprias histórias, resistindo, (re)existindo, ressignificando o poder, o saber e o ser.

## **Critical literacy and decoloniality: building spaces for resignification**

### **ABSTRACT:**

The current conjuncture of Brazilian society is the result of the processes of colonization, capitalism and patriarchy that determined, based on power relations, which knowledge should be considered valid. The semovements took place in a violent way, silencing the voices of groups that did not fit/fit the concept of white, heterosexual, upper-classmen. The school, as a political institution, at the same time that it can contribute to the visibility of marginalized groups, can also represent an opposite movement, from the imposition of hegemonic narratives, disseminated in school curricula. In this sense, there is an urgent need to bring decolonial themes to the educational field, contributing to the development of students' critical literacy, so that they can recognize segregating discourses and establish dialogues and actions of resignification and resistance. In this work, I intend to discuss the concept of critical literacy, coloniality of power, knowledge and being (QUIJANO, 1999), while presenting a proposal of decolonial being/doing. The theoretical contributions are based on the following themes: Language as a social practice (RAMALHO; RESENDE, 2011; SILVA, 2000; SPIVAK, 1942), Critical literacy (MONTE MÓR, 2015; MOREIRA JUNIOR, 2020; SANTOS; MENICONI, 2018); Decolonial Studies (QUIJANO, 1999; WALSH, 2013; SANTOS, 2019). Given the above, this work discusses possible pedagogical practices that can be carried out with the objective of reflecting and criticizing social problems, based on the teaching and learning of the artistic genre Poetry Slam, in Portuguese Language classes.

**KEYWORDS:** Critical literacy. Coloniality. Decoloniality. Language teaching.

## REFERÊNCIAS:

AMORIM, M. A; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 153-179.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BEAUVOIR, S. **Por uma moral da ambiguidade**. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BEZERRA, S. S. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gRb7sBFLcQSWqfX6thRvHxz/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2022.

BONNICI, T. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá, PR: Eduem, 2005.

BUTLER, J. **Gender Trouble**. Londres: Routledge, 1990.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: SiglodelHombre, 2007. p. 79-93.

DERRIDA, J. **Positions**, Chicago: University of Chicago Press, 1981.

FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, Santa Catarina, v. 8, n. 3, p.487-575, set. 2008. Semestral.

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Perspectiva, Florianópolis. v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LUGONES, M. **Toward a Decolonial Feminism**. Hypatia, v. 25, n. 4, 2010, p. 742-759.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: [www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf](http://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf).

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, S. S. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2021.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**. Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.

MONTE MÓR, W.; SANTOS, A.S. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 10, n. 2 (2019), p. 1081-1090.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma Pedagogia Decolonial no ensino de Língua Espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.30, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4617>. Acesso em: 24 abr 2022.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE; ROSING. **Teoria e práticas de letramento**. Brasília – DF: INEP, 2007.

NEVES, C. A. B. **Slams**: Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 115-140, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

PENNYCOOK, A; MAKONI, S. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global South**, New York, NY: Routledge, 1957 [2019].

QUEIROZ, A. S.; SANTOS, E. C.; OLIVEIRA, K. C. N.; SOUSA, M. A.; VIEIRA, V. G. B. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, p. 127-141, 4 fev. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de Discurso (para a) Crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas (SP): Pontes, 2011.

RESENDE, V.M. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes, 2009.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, G. C; MENICONI, F. C. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas: propostas e encaminhamentos para formação crítica. **Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 61, p. 115–136, 2018. DOI: 10.28998/2317-9945.2018v2n61p115-136. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/5474>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2000.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, F. O. O poetrySlam no Ensino de Língua Espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. 2021, v. 60, n. 3 [Acessado 9 Fevereiro 2022], pp. 645-658. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103181311005816202110081>>. Epub 13 Dez 2021. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/0103181311005816202110081>.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. Anais do XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos. **Cadernos do CNLF**, vol. XXIII, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. QuitoEcuador, 2013.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e SuelyFenerich. São Paulo: CosacNaify, 2014.