

POR UM REDIMENSIONAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NA TERRA DE PAULO FREIRE

Fernando Zolin-Vesz¹

Resumo: Neste artigo, infringindo intencionalmente convenções da escrita acadêmica, busco situar, sem a pretensão de responder pela totalidade da obra de Paulo Freire, um possível redimensionamento de ensino de línguas por meio do duo freiriano denúncia-anúncio. A denúncia se refere às amarras com que o discurso monolíngue tem concebido nosso entendimento sobre ensino de língua. Já o anúncio se apresenta como possibilidade de aproximação de parte do legado freiriano com o ensino de línguas, em particular a partir do conceito de SULEamento. Desse modo, busco qualificar Paulo Freire como o autor a nos convidar a atravessar fronteiras epistemológicas, sem adestramento pedagógico ou educação bancária.

Palavras-chave: Ensino de línguas; Denúncia-anúncio; SULEamento.

Resumen: En este artículo, infringiendo de manera intencionada algunas de las convenciones de la escrita académica, intento presentar, sin la pretensión de responder por la totalidad de la obra de Paulo Freire, un posible redimensionamiento de la enseñanza de lenguas a través del dúo freireano denuncia-anuncio. La denuncia se refiere a los nudos del discurso monolingüe acerca de nuestro entendimiento sobre la enseñanza de lenguas. Ya el anuncio se presenta como posibilidad de parte del legado freireano con la enseñanza de lenguas desde el concepto de SULEamento. De ese modo, intento calificar Paulo Freire como el autor que nos invita a pasar por fronteras epistemológicas, sin capacitación pedagógica o educación banquera.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas; Denuncia-anuncio; SULEamento.

Introdução

Paulo Freire é reconhecido internacionalmente como um dos maiores pensadores do século vinte, tanto em virtude de sua defesa por uma *educação como prática da liberdade* quanto pela incessante pesquisa e debate acerca do chamado legado freiriano. Como bem nos lembra Streck (2014), “para alguns, o nome Paulo Freire talvez tenha virado marca, uma espécie de grife para garantir credibilidade ou legitimidade, desde nome de escolas a citações de trabalhos acadêmicos” (STRECK 2014, p. 86).

O título de patrono da educação brasileira, conferido por meio da Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012, por outro lado, insere-o em uma arena de disputas, capitaneada principalmente pelo denominado Movimento Escola sem Partido, criado em 2004, o qual compreende a educação como “uma prerrogativa da família e da Igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos

¹ Doutor em Letras e Linguística. Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: fernando_vesz@hotmail.com.

que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias” (OLIVEIRA; MARIZ, 2019, p. 3). Esse movimento ampliou sua visibilidade a partir do ano de 2014, com a tramitação de projetos de lei por diversas instâncias do poder legislativo, cujo objetivo era coibir a classificada “doutrinação ideológica” imposta pelos professores, especialmente nas escolas públicas do país.

Nessa arena de disputas, a esfera acadêmica não se absteve do debate em torno do legado freiriano. Embora em direção diversa ao Movimento Escola sem Partido, Cox e Assis-Peterson (2001) já observaram, acerca da ascensão da pedagogia crítica² no ensino de inglês no país, que, apesar de Paulo Freire ser um dos pensadores seminais dessa vertente da pedagogia, os professores de língua inglesa permaneciam à margem desse movimento. Segundo as autoras, “ficamos com a sensação de que a pedagogia crítica, ironicamente, ainda não desembarcou na terra de Paulo Freire” (COX; ASSIS-PETERSON 2001, p. 21). Portanto, a pedagogia crítica seria, para as autoras, mera retórica, concentrada nas mãos de poucos pesquisadores, diante do reinado ainda quase absoluto do enfoque comunicativo no ensino de línguas, desenvolvido a partir da noção de competência comunicativa, entendida pelas autoras como domínio das regras sociais de uso da língua (seguindo a perspectiva de um falante nativo idealizado), para aprender a funcionar “apropriadamente” na língua/cultura estrangeira.

Ainda nessa seara de disputas sobre o legado freiriano, Streck (2014) observa que a maior contribuição do autor para a educação contemporânea depende de qual Paulo Freire quer se tomar como “companheiro”: “para uns será o Paulo Freire revolucionário; para outros, o educador dialógico; para outros, o pensador multidisciplinar, entre muitos possíveis” (STRECK, 2014, p. 88). Portanto, é nesse exercício de quem não tem a pretensão de responder pela totalidade da obra de Paulo Freire que este artigo se insere, situando um possível redimensionamento do ensino de línguas por meio do duo denúncia-anúncio, desenvolvido por Paulo Freire desde sua obra mais conhecida, *Pedagogia do oprimido*. Segundo o autor, o sonho, a utopia também é motor da história. Por isso, não há sonho ou utopia “fora da tensão entre a *denúncia* de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o *anúncio* de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE 2014c, p. 126. Grifos meus). Apesar de apresentado, neste artigo, parcialmente de forma separada, por ordem metodológica, vale ressaltar que o duo denúncia-anúncio constitui, conforme retratado na definição trazida por Paulo Freire, um processo único, ou seja, a denúncia condiciona o anúncio que, por sua vez, é submetido à denúncia.

A denúncia a que me refiro diz respeito às amarras com que o discurso monolíngue tem concebido nosso entendimento sobre o ensino de língua. Discurso monolíngue é aqui entendido como uma dispersão da acepção foucaultiana de discurso, ou seja, um conjunto de enunciados que se apoia em uma mesma formação discursiva, cuja

² Ver também Apple, Au e Gandin (2011).

concretização produz certos sentidos que se desdobram em determinado(s) efeito(s) de verdade (FOUCAULT, 2008). Destarte, tal(is) efeito(s) de verdade coaduna(m)-se com a concepção de língua estabelecida pelos meandros das delimitações impostas pelo surgimento da noção de Estado-nação. Já o anúncio se apresenta como possibilidade de aproximação de parte do legado freiriano com o ensino de línguas, dado que, como já nos alertaram Cox e Assis-Peterson (2001), o pensamento de Paulo Freire parece ainda não ter desembarcado em sua terra quando o parâmetro envolve o debate educacional acerca do ensino de línguas.

Para desenvolver tal argumento, infrinjo algumas convenções da escrita acadêmica, principalmente no que se refere a não explorar analiticamente dados e apresentar o arcabouço teórico, orientador de minhas considerações, na maioria das vezes, sem discussão formal prévia. Esta escolha possui relação com a perspectiva aqui explorada que proporciona libertar-nos das amarras construídas por uma ciência, de tradição eurocêntrica, que se pretende livre de valores e a-histórica, mas que se caracteriza como excludente e mantenedora de determinados privilégios produzidos como efeito do processo considerado “científico”. Ao longo do artigo, entretanto, procuro amarrar possíveis fios solutos, bem como tecer a urdidura desta discussão.

2 A denúncia: a invenção do conceito de língua e a “consciência bancária da educação”

Primeiramente, convém salientar que línguas são tomadas neste artigo como invenções, ou seja, tomadas como produto de discursivização “[...] no interior de um dispositivo com fins de gestão e controle de povos e de terras” (SEVERO 2016, p. 12). Por esse viés, lanço mão da definição de discurso monolíngue também como invenção, a qual começou a se solidificar na Europa Ocidental durante o século XVIII e recebeu importante influência do Romantismo. Conforme observa Canagarajah (2013), os pensadores românticos acreditavam que a língua incorporava o espírito, os pensamentos e os valores da comunidade à qual estava relacionada, além de defenderem que a língua e a comunidade estavam enraizadas em um território determinado. Segundo o autor, por meio dessa demarcação entre língua, comunidade e território, emergiu a tríade herderiana, difundida pelo filósofo alemão Johannes Gottfried Herder, essencial para a consolidação da aceção de que cada língua deveria ser entendida como um sistema autônomo, hermético e controlado por uma gramática normativa.

De igual modo, para a tríade herderiana, a imprescindibilidade da natividade contribui para a glorificação do falante nativo como superior em relação ao falante não nativo: os falantes nativos de determinada comunidade constituem os “verdadeiros donos” da língua, uma vez que compõem aquela comunidade e possuem “naturalmente” a identidade que é “intrínseca” a esse território, o que lhes proporciona gozar autoridade

sobre essa “língua nativa” de modo intuitivo. Assim, remetendo a Canagarajah (2013), se, por um lado, são dadas tanto legitimidade quanto autoridade ao falante nativo para definir como a língua deve ser usada, por outro há o pressuposto de que a habilidade de uso das línguas de outras comunidades não é intrínseco, tornando os falantes não nativos não competentes – na definição tradicional de competência, ou seja, o conhecimento espontâneo e intuitivo do falante nativo sobre os traços sociais, funcionais, afetivos e contextuais da língua, como destaca Figueredo (2011). Entretanto, essa definição de falante nativo parece revelar que se cuida de questão muito mais social do que propriamente linguística. No entender da autora, no proporcionar, ao falante nativo, poder para atestar sobre o uso da língua, “esse poder leva muitos a crer que a língua pertence a eles [aos falantes nativos] e está sendo ‘disponibilizada’ aos demais [aos falantes não nativos]” (FIGUEREDO, 2011, p. 71). Assim, continua a autora, constrói-se uma dicotomia entre falante nativo e falante não nativo, que contribui para dividir os grupos de falantes entre os que “possuem” e os que “não possuem” a língua.

Nessa seara, tal premissa sobre a autoridade do falante nativo parece ser formatada como herança das concepções de homogeneidade difundidas pela constituição do Estado-nação, expressas pela máxima um território/uma comunidade e uma língua comum única compartilhada por essa comunidade. O surgimento da noção de Estado-nação, portanto, consiste em elemento imprescindível para a compreensão do conceito de língua (nacional). Bauman (2016) atribui a concepção do Estado-nação à derrocada do chamado *ancien régime*, cuja característica principal era a descentralização dos poderes político e econômico, os quais se encontravam nas mãos dos senhores feudais, proprietários das terras. De acordo com Bauman (2016), o regime teria entrado em processo de falência por força de fatores como o aumento da transição populacional devido ao renascimento comercial, além de guerras, aumento de impostos e disseminação de doenças. Tal cenário produziu um sentimento de caos e incerteza na sociedade.

Desse cenário de desesperança e medo, conforme Bauman (2016), surgem as sementes que possibilitam a estruturação do Estado moderno: o Estado-nação propõe “[...] a substituição do caos e da incerteza por uma harmonia pré-desenhada e pela ordem planejada e controlada” (BAUMAN 2016, p. 20). Em nome dessa segurança e dessa estabilidade, o Estado moderno ambicionava interferir em todos os aspectos da vida humana, a fim de monitorá-la, registrá-la, regulamentá-la, administrá-la e controlá-la. Nesse aspecto, destaca Bauman (2016), a *conditio sine qua non* do Estado-nação apresentaria dois princípios fundamentais: (1) demarcar seus territórios e delimitar suas fronteiras físicas, sendo necessário um governo que os resguardasse; (2) homogeneizar os grupos sociais dentro de seu território, oferecendo segurança aos indivíduos que formassem sua população. Dessa forma, ainda de acordo com o autor, nasce a relação de pertencimento entre cidadãos e território: o conceito de nação englobaria os cidadãos pertencentes a um mesmo território e os definiria como “nacionais” em contraposição

aos “não nacionais”. Assim, desponta o conceito de nacionalidade, derivado da pretensa construção de comunidades homogêneas, sem interferências exteriores, organizadas geopoliticamente e com fronteiras geográficas definidas, a qual afirma a concepção de território vinculada à noção de Estado-nação. Assegura-se, por conseguinte, a consolidação das línguas nacionais, as quais Mignolo (2003) associa o surgimento “em cumplicidade com o Estado e com instituições que regulamentavam os usos e os abusos da língua” (MIGNOLO 2003, p. 345). É sob esse pressuposto que, de acordo com o autor, surgem tanto a definição de língua nacional quanto a concepção de Estado-nação: a figura dos “não nacionais” é apresentada como ameaça à estabilidade nacional, pois deteriora, corrompe e corrói a homogeneidade que se espera do Estado-nação e da língua (nacional).

Como principal efeito de verdade desse conjunto de concepções que compõe o discurso monolíngue, o conceito de língua, atrelado a um território geográfico específico, passa a ser definido por um conjunto de pontos e posições fixas, compostos por correlações binárias entre esses pontos, a exemplo das conhecidas bases duais da gramática normativa – masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo etc. (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Esse modo binário e excludente com que concebemos as línguas, galgado nas profundezas da tradição monolíngue eurocêntrica nos auxilia, a meu ver, a compreender a rigidez e a fixidez que o próprio conceito de língua adquire nas amarras do discurso monolíngue, fazendo ressoar como verdadeiro e, portanto, como única concepção possível para definir o construto língua.

Vinculando tal discussão à chamada matriz de pensamento de Paulo Freire, conforme aludida por Saul e Silva (2014), a vigência da racionalidade instrumental na produção de conhecimento, centrada na tradição eurocêntrica³, torna-se crucial para a compreensão da aceção de uma pedagogia que, eurocêntrica de igual modo, concebe o “não europeu” como “não ser”, ou “um ‘não eu’ que necessita de ‘adestramento’ pedagógico” (SAUL; SILVA 2014, p. 2068). Nessa seara, alertam os autores,

[...] não há ponto de fuga, outra perspectiva possível para o conhecer; há apenas o conhecimento linear a ser transmitido e assimilado, absoluto em seus axiomas e imperscrutável em sua validade e legitimidade social. Cria-se a ilusão do acúmulo de um conhecimento que, em seu processo de ‘descoberta’, sempre parte de um observador ‘neutro’, como se não houvesse relação entre observador e objeto observado. (SAUL; SILVA 2014, p. 2069)

³ Autores como Walsh (2010) lançam mão do termo “euro-eua-centrismo” (tradução minha) para referir-se aos Estados Unidos também como centro hegemônico de produção de conhecimento. Entretanto, prefiro manter o termo eurocentrismo por entender que, mesmo os Estados Unidos concentrando maciçamente a produção de conhecimento no mundo contemporâneo, a compreensão do que é válido como conhecimento e sua produção ainda é fundada sob a égide do que o eurocentrismo determinou como verdadeiro.

Assim, à/ao professor(a) cabe “transmitir” ao/à aluno(a) os conhecimentos (neutros e objetivos) sistematizados na forma de disciplinas. Já ao/à aluno(a), “receber” esses conhecimentos passivamente, ou, como já observara Freire desde *Pedagogia do oprimido* e reiterado em *Educação e mudança*, “tornar-se um depósito do educador”, ou seja, “educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 2014a, p. 49-50). É a “consciência bancária da educação”, nas palavras de Paulo Freire: o/a aluno(a) passivamente coisifica-se (SAUL; SILVA 2014) com os conhecimentos selecionados. Esta teria sido a concepção de ensino que Paulo Freire denunciou, desde *Educação como prática da liberdade*, e se posicionou contrariamente durante toda a sua obra.

Observemos como o ensino de línguas bebeu e continua bebendo fartamente dessa concepção de educação em seu projeto pedagógico: língua, definida como uma “entidade singular, um sistema [...] atrelado a um território geográfico específico, que possui uma língua comum, uma língua padrão” (ZOLIN-VESZ, 2016, p. 218), definição proporcionalmente vinculada à tradição eurocêntrica de invenção do conceito de língua, conforme apresentada anteriormente, encontra na “pedagogia de aquisição de línguas” terreno fértil para manter-se envolta pelos grilhões da tradição eurocêntrica da educação, ou seja, ensino de língua ocorre por meio de uma sucessão de estágios, devidamente delimitados e cujos conhecimentos linguísticos encontram-se neutra e objetivamente muito bem esquadrihados, classificados, nomeados e descritos segundo certas regras binárias (cf. discussão acima sobre o principal efeito de verdade do conjunto de concepções que compõe o discurso monolíngue) para serem “transmitidos/depositados” pelo/a professor(a) e “recebidos passivamente” pelo(a) aluno(a), esse “não europeu”, “um ‘não eu’ que necessita de ‘adestramento’ pedagógico”. Trata-se da “consciência bancária da educação” a qual, na seara das pedagogias para ensino de línguas, ainda é pouco debatida. Como diziam Cox e Assis-Peterson (2001) já nos idos dos anos 2000, ficamos com a sensação de que Paulo Freire ainda não desembarcou na própria terra diante do reinado quase absoluto de metodologias/pedagogias eurocêntricas. Na próxima seção, trago à baila o anúncio de uma perspectiva pautada no SULEamento do ensino de línguas, tendo em Paulo Freire o autor seminal para tal propósito.

3 O anúncio: Paulo Freire e o SULEamento do ensino de línguas

Conforme destaquei em Zolin-Vesz (2015), as relações Norte e Sul na produção de conhecimento não se referem a uma visão dualista, como se norte e sul fossem meramente uma questão geográfica, mas às relações de saber-poder que estão aí imbricadas, como herança do processo colonial imposto pela Europa aos mais diversos recantos do planeta. Nesse caminho, como observam Santos e Meneses (2010 p. 12), “o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado”, mantendo-se, na contemporanei-

dade, na forma de colonialidade de poder e de saber (QUIJANO 2010; 2011). Desse modo, o colonialismo também foi, segundo os autores, uma dominação epistemológica, ou seja, “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS; MENESES 2010, p. 13). Para os autores, portanto, “as epistemologias⁴ do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES 2010, p. 13). O intuito desse diálogo entre saberes, defendido pelos autores, é a construção de ecologias de saberes, de modo a desafiar a superioridade imposta pelo conhecimento científico do Norte em relação a outras formas de conhecimento que ainda sobreviveriam no Sul.

É diante desse enquadre que proponho, neste artigo, acrescentarmos a essa discussão a obra de Paulo Freire, uma vez que, conforme atestam Streck e Adams (2012, p. 249), Boaventura de Sousa Santos passou a utilizar a concepção das relações Norte-Sul depois de Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da esperança*, Freire (2014b) narra sua incorporação ao Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, na Divisão de Educação e Cultura, no final da década de 1940, e observa que, àquela época, seu papel como educador de trabalhadores urbanos e rurais partia de seu mundo: “era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivesse o poder de ‘suleá-los’” (FREIRE, 2014b, p. 33). Conforme nota explicativa de Ana Maria Araújo Freire, encontrada em Freire (2014b), esse neologismo – “sulear” – empregado pelo autor, tem o propósito de chamar à atenção para a conotação do verbo “nortear” e suas derivações. Segundo a autora, Freire se inspira em trabalho do físico Marcio D’Olme Campos para abordar as relações Norte-Sul: “Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa escorrer o conhecimento que nós do hemisfério sul ‘engolimos’ sem conferir com o contexto local” (FREIRE, 2014b, p. 295). Portanto, pensando nas questões de orientação espacial, mantém-se o NORTEamento, ou seja, com a mão direita se aponta para o Leste, com a esquerda para o Oeste, à frente o Norte e atrás o Sul. De acordo com a autora, esse “ficar de costas” – ou “nos deixar de costas” – para o Sul sintetiza uma forma de “regra prática”, passando pela produção de conhecimento, que dá as costas para o saber produzido no Sul e se volta de frente, “de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser cheio por signos e símbolos de outro lugar” (FREIRE, 2014b, p. 297). Enfim, o saber elaborado no Norte, do ponto mais alto, superior.

⁴ Por epistemologia, entendo a “ciência que se ocupa com as questões que dizem respeito aos métodos, organização, procedência, validade, limites do conhecimento, bem como sua relação com a realidade histórica” (STRECK; ADAMS 2014, p. 35). Dessa forma, lembram os autores, a epistemologia constitui espaço de relações de poder e de disputa, ou seja, o “de que lugar” o conhecimento está sendo produzido condiciona sua (in)visibilidade e, de conseguinte, hierarquias epistêmicas. Conforme Grosfoguel (2012), desde o período colonial até a contemporaneidade, a hierarquia epistêmica hegemônica tem sido aquela em que “os conhecimentos produzidos no ‘ocidente’ são considerados superiores e os conhecimentos produzidos no mundo caracterizado como ‘não ocidental’ são considerados inferiores” (GROSFOGUEL 2012, p. 339).

Essa observação-denúncia, trazida por Freire (2014b), convida, desse modo, ao SULEamento das relações de produção de conhecimento. Como apontei em Zolins-Vesz (2015), *sulear*, nesse sentido, significa deslocar a lógica das relações sociais de saber-poder, que privilegiam os conhecimentos produzidos no Norte em detrimento dos conhecimentos produzidos no Sul – é o que Cox e Assis-Peterson (2001) já denunciavam acerca do reinado quase absoluto de pedagogias eurocêntricas para o ensino de línguas, a exemplo do enfoque comunicativo (cf. discussão apresentada na introdução deste artigo).

Por outro lado, é preciso considerar também, como observa Rosa (2014), que “[...] não podemos ignorar que muitos dos teóricos baseados no Sul [...] estão de fato com seus pés não na terra onde escrevem, mas sim nas narrativas abstratas globais” (ROSA, 2014, p. 45). Tratam-se de grupos que, como analogamente nos apresenta o autor, podem ser comparados a “mudas de estufa” (*potted plants in Greenhouses*), “[...] cujo ambiente é tão puro e ideal quanto as narrativas sobre modernidade que recebemos e ensinamos em nossos cursos nas universidades do Sul” (ROSA, 2014, p. 45). Segundo o autor, esses grupos, no afã por legibilidade internacional e local, procuram se inserir nas grandes e simplistas narrativas eurocêntricas da ciência, sem muito questioná-las epistemologicamente.

Por isso, o SULEamento da produção de conhecimento, conforme proposto por Paulo Freire, requer um constante “atravessar fronteiras epistemológicas”. Como destaca Streck (2014),

Paulo Freire é um pensador que não teme atravessar fronteiras epistemológicas para compreender o mundo e traduzir a sua prática. Sua obra maior, a *Pedagogia do oprimido*, é permeada das fontes clássicas do pensamento ocidental, como Hegel, Marx, Fromm, Husserl, Sartre e outros. É deles que Paulo Freire deriva elementos-chave para a estruturação de sua obra: a visão de história, de sociedade, de homem e mulher, de opressão e libertação. Mas há também referências de Che Guevara e Fidel Castro, de Lenin e Mao Tsé Tung, assim como há a presença do discurso de descolonização por meio das obras de Franz Fanon e Albert Memmi. Entre os autores brasileiros citados, estão nomes como Antônio Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto e Ernani Maria Fiori. (STRECK 2014, p. 96-97)

Assim, seria nesse “atravessar fronteiras epistemológicas”, nesse “misturar-se” e “melecar-se” (ROJO, 2013, p. 65) com epistemologias com as quais nos acostumamos a “ficar de costas”, porém sem os movimentos excludentes e separatistas que caracterizam a ciência/pedagogia de tradição eurocêntrica produzida pelo Norte, instigando a construção de uma seara de ensino de línguas que não pretende responder pela totalidade da obra de Paulo Freire, mas que poderia sentar-se demoradamente e desfrutar de um prazeroso diálogo a respeito do SULEamento da produção de conhecimento para (re)

pensar o ensino de línguas. Essa aproximação produziria frutos que talvez ainda não tenhamos provado o sabor, de tão acostumados que parecemos estar com sabores e gostos eurocêntricos e “nortistas”. Por isso, o anúncio da existência de outros sabores, a exemplo da inserção de Paulo Freire em nossas discussões sobre a concepção e o ensino de línguas, podem também compor o paladar de nossas pedagogias sobre “aquisição” de línguas. Para tanto, tomemos três excertos, retirados das obras *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* e *Política e educação*, como exemplares da discussão aqui empreendida a respeito da contribuição de Paulo Freire para o redimensionamento do ensino de línguas.

Excerto 1

Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segunda a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “*Eles todos são trabalhadores e dedicados*”? Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico. (FREIRE, 2014b, p. 92-93. Grifos do autor)

Excerto 2

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, *palavras grávidas* de mundo. (FREIRE, 2015, p. 35. Grifos do autor)

Excerto 3

Os negros continuam inferiores, *mas*, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, *mas* não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra *mas* é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa *mas* está *grávida* da ideologia autoritariamente racista, discriminatória. (FREIRE, 2015, p. 40. Grifos do autor)

Após a leitura dos excertos acima, certamente poderá surgir a seguinte indagação: mas já existem inúmeras pesquisas na seara da linguística e da linguística aplicada acerca de linguagem e estudos de gênero (excerto 1), e de linguagem e estudos raciais (excerto 3). Contudo, o ponto que defendo neste artigo é trazer Paulo Freire para o bojo dessas discussões: em que medida um conceito como “palavras grávidas de mundo” (excerto 2) poderia nos ajudar a redimensionar essas pesquisas e, para além disso, todo o debate sobre ensino de línguas marcado preponderantemente por epistemologias eurocêntricas? Para dar o pontapé inicial dessa discussão, e pautando-me nos três excertos acima, certamente redimensionaríamos o ensino de línguas para além da regra gramatical e da “competência comunicativa inata” do falante nativo, sem adestramento pedagógico ou educação bancária, para atravessar fronteiras epistemológicas e mensurá-lo por meio do anúncio “[...] de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 2014b, p. 126). Esse futuro a ser inventado perpassa, a meu ver, um voltar-se de frente, “de peito aberto, de boca

gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser cheio por signos e símbolos de outro lugar” (FREIRE, 2014b, p. 297), ou seja, para metodologias/pedagogias não eurocêntricas. Que Paulo Freire possa constituir-se como o autor a nos proporcionar tal virada epistemológica!

Para finalizar, infringindo intencionalmente convenções da escrita acadêmica, trago à baila mais uma vez Paulo Freire:

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro [...] que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. (FREIRE 2015, p. 43-44).

Referências

- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Babel: entre a incerteza e a esperança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Londres: Routledge, 2013.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. 1. ed. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- FIGUEREDO, Carla Janaína. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236p.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Lilian Lopes Martin. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. 110p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. 333p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c, 50ª ed. 256p.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Tradução de Larissa Pelúcio. *Contemporânea*, Niterói, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *RevEducação*, v. 44, p. 1-19, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria. Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. 2. ed. Buenos Aires: CICCUS, 2011. p. 219-264.

ROSA, Marcelo Carvalho. Sociologias do Sul: ensaio bibliográfico sobre limites e perspectivas de um campo emergente. *Civitas*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-65, 2014.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Cristine; SILVA, Kleber Aparecido; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-78.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 9-20.

SEVERO, Cristine Gorski. A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28, 2016.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2064-2080, 2014.

STRECK. Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

STRECK. Danilo R.; ADAMS, Telmo. *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*. Curitiba: CRV, 2014. 152p.

STRECK. Danilo R. Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. *Proposições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 83-101, 2014.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Pesquisa em Linguística Aplicada e (des)colonialidade: construindo bases para a superação da subserviência epistêmica. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *Recortes em Linguística Aplicada – estudos em homenagem à Professora Ana Antônia de Assis Peterson*. Campinas: Pontes, 2015. p. 25-32.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Gusta me mucho: enunciados des/reterritorializados e a concepção de língua. *Linguagem & Ensino*, v. 19, n. 1, p. 217-228, 2016.

