

## **Filosofias da linguagem pós-estruturalistas e decolonialidades: contribuições para a formação docente?**

### **Post structuralist philosophies of language and decolonialities: contributions for teacher education?**

*Daniel Ferraz\**  
*danielife@usp.br*  
*Universidade de São Paulo*

*Maria Cecília Mendes\*\**  
*mceciliamendes@usp.br*  
*Universidade de São Paulo*

---

**RESUMO:** Este artigo explora possíveis conexões entre as filosofias da linguagem pós-estruturalistas (nos preceitos de Wittgenstein, 1999; Derrida, 2002 e Foucault, 1999) e os estudos decoloniais (nos preceitos de Quijano, 2005; Castro-Gómez e Grossfoguel, 2007 e Menezes de Souza, 2019, 2020). Na primeira seção exploramos algumas perspectivas sobre a filosofia da linguagem pós-estruturalista e a virada linguística, apresentando as alterações de visões de língua e linguagem resultantes dessas visões. Na segunda seção, “Do pós-estruturalismo ao decolonial?”, brevemente, discutimos três perspectivas sobre os estudos decoloniais, segundo os autores supracitados. Por fim, na terceira seção, “Por uma mudança no paradigma da formação de educadores de língua inglesa”, buscamos conectar as discussões filosóficas das duas primeiras seções com a formação docente, defendendo a urgência de discutirmos as bases filosóficas das formações docentes de profissionais de línguas estrangeiras em nosso país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofias da linguagem. Decolonialidades. Formação docente.

**ABSTRACT:** This article explores possible connections between the post-structuralist philosophies of language (in the precepts of Wittgenstein, 1999; Derrida, 2002 and Foucault, 1999) and decolonial studies (in the precepts of Quijano, 2005; Castro-Gómez & Grossfoguel, 2007 and Menezes de Souza, 2019, 2020). In the first section, we explore some perspectives on post-structuralist philosophies of language and the linguistic turn, such as changes in language views. In the second section, “From post-

---

\* Daniel Ferraz é docente no Departamento de Letras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo.

\*\* Maria Cecília Mendes é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo.

structuralism to decolonial?”, we briefly discuss three perspectives on decolonial studies, according to the aforementioned authors. Finally, in the section “For a paradigm shift in the English teacher education”, we seek to connect the philosophical dimension of the first two perspectives with teacher education, by suggesting that we need more discussion on teacher education of foreign language professionals from philosophical perspectives in our country.

**KEYWORDS:** Philosophies of language. Decolonialities. Teacher education.

*Estamos vivendo tempos de horror. Violentos. Extenuantes. Catastróficos e pandêmicos, nos mais diversos sentidos. Tempos sombrios, como diria Hannah Arendt, a grande filósofa alemã, que brilhantemente discorreu sobre regimes totalitários como períodos históricos em que o espaço público é brutalmente reduzido, a pluralidade é impiedosamente apagada e a razão é violentamente arrancada do âmago dos processos sociais pela força do irracionalismo destrutivo.*

(Cláudia Hilsdorf Rocha)

## Introdução

Para Boaventura de Sousa Santos (2007), sociólogo português, é por meio das linhas abissais que as sociedades modernas vêm delimitando suas relações, como uma divisória da sociedade: deste lado da linha, o civilizado, com seus saberes legítimos, suas verdades e universalismos e do outro lado da linha os “bárbaros”, isto é, aqueles que têm menor valor, pois detêm os conhecimentos subalternos.

As linhas abissais são excludentes, tal como são o projeto da modernidade, a globalização, o capitalismo, o neoliberalismo, todos operando para, cada vez mais, distanciar o Norte Global do Sul Global, os ricos dos pobres, os “iluminados” pelo conhecimento dos ignorantes desprovidos de quaisquer saberes, os visibilizados dos invisibilizados, o imigrante do “nativo”, o Ocidente do Oriente, o Primeiro Mundo do Terceiro Mundo, o heterossexual do homossexual, o centro da periferia. Ou seja, todas essas “diferenças coloniais” (MIGNOLO, 2000, 2007, 2008) que nos trouxeram até este retrato de sociedade e humanidade que temos hoje. Para Sousa Santos (2020, p. 15), o Sul global “É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual”.

Impossível discutir essas dicotomizações sem pensar no Brasil de 2021 e tudo que temos vivido: o negacionismo da Ciência, o ataque à Educação e às Humanidades, as pautas ambientais, literalmente, em chamas; um Estado laico, previsto pela Constituição, tomado por projetos de ideologia religiosas, homofóbicas, sexistas, patriarcais, antidemocráticas e contra a diversidade. Chegamos neste formato de sociedade operando com essas linhas abissais, opressoras e totalitárias. Não podemos seguir assim, se buscamos um novo tipo de sociedade. Acreditamos que um país que tenta eliminar as diferenças por meio da manutenção de linhas abissais entre “o que eu acredito é a verdade” e “o que você pensa não me importa”, não pode ser considerado uma democracia. Nesse sentido, Rocha (2020) assevera que temos desafios coletivos a serem enfrentados:

Em tempos sombrios de crise, minam-se os espaços de dissenso e as liberdades de pensamento e de ação criativas, cerceando possibilidade de resistência subversiva. Nesses tempos, a tendência é o fechamento e a consequente reclusão ao que nos é familiar, aliados ao ódio pelo que nos é estrangeiro ou diferente. Em tempos violentos de escuridão e raiva injusta ou infundada, como bem nos lembra Arendt, aqueles que se sentem tão envergonhados pelo mundo como ele se apresenta buscam refúgio na invisibilidade. Assim, acabamos por nos afastar do que verdadeiramente nos dá liberdade e nos torna pessoas, seres políticos – a vida plural e coletiva (ROCHA, 2020, p. 115).

A partir desses desafios, discutimos, neste trabalho, algumas bases filosóficas que poderiam nortear, segundo nossa percepção, a formação docente de educadores em língua inglesa em tempos contemporâneos. O objetivo é estabelecer uma reflexão acerca das mudanças de concepções de língua e linguagem, ao longo das perspectivas filosóficas do pós-estruturalismo e da decolonialidade, as quais insistem na noção de língua como prática social e linguagens/subjetividades que emergem do Sul global. Por meio de um diálogo entre os campos filosóficos e da formação de professores, buscamos evidenciar como a educação linguística em língua inglesa, derivada de certos modelos filosóficos de linguagem, até hoje molda e é moldada por suas práticas discursivas e educacionais/pedagógicas tradicionais e, com isso, reforça alguns modelos e visões de cidadãos e de sociedade.

Muito se discute que as nossas práticas pedagógicas são indissociáveis da forma como vemos o mundo e estão baseadas em ontologias (referem-se ao estudo

das questões do ser), epistemologias (estudos das teorias do conhecimento científico) e filosofias (estudos da natureza da existência humana). Destarte, para se buscar entender a formação docente de educadores linguísticos em tempos contemporâneos, faz-se crucial também entender as bases filosóficas que a cercam, a fim de compreendermos a educação linguística em inglês, inscrita em uma prática linguística crítica. Assim, no tocante à formação docente, defendemos que

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997. p. 163).

Questionarmo-nos sobre quais as epistemologias e ontologias que sustentam a prática em línguas estrangeiras já é, por si, só uma atividade filosófica, que se faz cada mais necessária para uma autocrítica da nossa prática pedagógica, e para refletirmos e colocarmos em xeque as crenças costumeiras, no que se refere à finalidade e à natureza da atividade docente. Portanto, após esta introdução, o artigo está dividido em três partes. Na primeira, exploramos algumas perspectivas sobre a filosofia da linguagem pós-estruturalista e a virada linguística, apresentando as alterações de visões de língua e linguagem resultantes das mesmas. Na segunda seção, “Do pós-estruturalismo ao decolonial?”, brevemente, discutimos três perspectivas sobre os estudos decoloniais, segundo Quijano (2005), Castro-Gómez e Grossfoguel (2007) e Menezes de Souza (2020). Por fim, na seção “Por uma mudança de paradigma na formação de educadores de língua inglesa”, buscamos conectar as discussões filosóficas das duas primeiras seções com a formação docente, defendendo que é essencial discutirmos e expandirmos as bases filosóficas das formações docentes de profissionais de língua inglesa em nosso país.

## **1 Filosofia da linguagem pós-estruturalista e a virada linguística**

Acreditamos ser essencial delinear uma concepção de que a língua é linguística, histórica, social, política, cultural e que todos esses elementos a constituem (e são constituídos por ela) a todo momento. Nesse sentido,

Nossa suposição é que as pessoas têm interesse em língua porque essa tem valor e tem valor porque está ligada a como todos os tipos de recursos são produzidos, circulam e são consumidos, inclusive como eles são identificados como recursos. Precisamos, portanto, examinar a natureza das atividades econômicas e políticas nas quais a linguagem está envolvida (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 3, tradução nossa<sup>1</sup>).

Fairclough (1992) corrobora essa mesma visão, ao afirmar que o discurso é uma forma de agir socialmente, por meio do qual as pessoas se relacionam entre si no mundo social. “O discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras pessoas.” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 63). A partir das diferentes concepções de linguagem e as funções que eram tomadas, pela corrente estruturalista, torna-se mais fácil entender por que a virada linguística foi um marco na filosofia ocidental, durante o século XX, cujo enfoque foi colocar a linguagem no centro da reflexão filosófica.

Wittgenstein (1999) pode ser considerado um dos idealizadores da virada linguística e abarca, logo nos seus primeiros trabalhos, que os problemas filosóficos surgem a partir de problemas originados na (falta de) compreensão da linguagem. Por isso, nesta seção, escolheu-se discorrer sobre a concepção de linguagem em Santo Agostinho e o fato de, já no primeiro parágrafo das Investigações, Wittgenstein ter apresentado o conceito de significação, desenvolvido pelo santo medieval, ao qual foi chamado de “uma representação primitiva da maneira pela qual a linguagem funciona” (IF § 2), ou seja, como uma linguagem referencial.

Na obra *O Mestre*, de 389, Agostinho (2002) procura arrolar, no diálogo com seu filho Adeodato, sobre qual seria a função da linguagem: “Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?” (DM. I, n.1). Isso nos leva a pensar que Agostinho compreende a linguagem com uma função referencial, isto é, que as

---

<sup>1</sup> Tradução nossa de: “Our assumption is that people have an interest in language because it has value, and it has value because it is tied to how all kinds of resources are produced, circulated, and consumed, including how they are identified as resources at all. We need therefore to look at the nature of the economic and political activities in which language is bound up” (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 3).

palavras existem para nomear algo, sendo, portanto, sinais que se referem à realidade, pois o sentido de uma palavra se encontra no objeto a que ela se refere.

Com a virada linguística, a concepção filosófica de linguagem se inverte de uma lógica instrumental para uma visão de língua em uso, portanto, subjetiva e própria, inscrita em um dado contexto, trazendo um novo enfoque para a relação sujeito-linguagem. É dentro desta perspectiva social que Wittgenstein traz o conceito de jogos de linguagem, pois a linguagem não funciona do mesmo jeito para todos, qual seja, cada sujeito “joga” de um jeito diferente, mas – para que haja comunicação – aceita também as premissas do outro, dentro deste jogo. Assim, cada indivíduo faz um uso diferente e único da linguagem naquele dado contexto, que possibilita esta relação.

Desse modo, Wittgenstein, ao apontar para a limitação e problemática da visão agostiniana de uma linguagem referencialista, nos encaminha para um desdobramento pertinente a este estudo: o de que o ensino de idiomas e a visão de ensino/aprendizagem de línguas, geralmente, deriva de modelos filosóficos que concebem a linguagem como uma ferramenta. Assim, essa visão acaba por moldar práticas educacionais e pedagógicas - por exemplo no ensino da língua inglesa - ainda bastante reducionistas, em que, em muitos contextos, desconsidera-se a autonomia, ou, nas palavras de Monte Mór (2019), a “agência” do sujeito linguístico, mantendo-o preso ainda a um uso bastante restrito de linguagem, com a mera finalidade de nomear objetos. A esse respeito, Menezes de Souza (2019) complementa que

O estruturalismo, dentro da visão Saussureana acabou, ou seja, não temos mais! Uma vez que temos essa interconectividade, o conceito de língua como um sistema abstrato já não faz mais sentido. A gente vê isso quando falamos de multimodalidade, ou quando falamos de letramento. Estamos falando agora de práticas diversas de usos de língua por usuários em contextos diferentes. Appadurai (2008) e Sousa Santos (2007) também discutem isso, sobre uma globalização de baixo para cima (grassroots globalization). Assim, temos uma visão de pensar a linguagem de baixo para cima (MENEZES DE SOUZA, 2019. p. 245-246).

Ainda nesse debate se faz necessário contextualizarmos o que a Modernidade trouxe para a visão estruturalista, ao passo que da modernidade líquida (BAUMAN, 2007) também decorrem as construções do pós-estruturalismo. Assim é que a filosofia da linguagem pós-estruturalista, baseada nos estudos de Bakhtin (2011), Foucault (1999) e Derrida (2002), por exemplo, expandem e revisitam o estruturalismo, apresentando outros entendimentos para a linguagem: a dialogia, a desconstrução e

a genealogia são alguns exemplos (FERRAZ, 2018). Tais conceitos contribuem, em nossa visão, para entendimentos sobre as origens de nossos posicionamentos epistemológicos, possibilidade de construirmos nossas próprias epistemologias e ontologias. Nos entendimentos de Pecoraro (2005, p. 14):

O estruturalismo, surgido como reação ao domínio do sujeito ao qual se contrapôs o poder da estrutura, a saber, as interações, as relações, as conexões simbólicas e de significado dentro das quais o ser humano está irremediavelmente inserido, é criticado e ultrapassado por forças interiores a ele próprio, sucessivamente caracterizada pelo prefixo “pós”. Por sua vez, o pós-estruturalismo compreende os efeitos do pensamento nietzschiano, as ressonâncias da reflexão literária e poética de autores como Bataille, Blanchot, Artaud, a aversão à dialética, as obras de Deleuze e Foucault, Derrida e a desconstrução, a pós-modernidade.

Nesta pesquisa, entendemos que podemos tomar o pós-estruturalismo como corrente de investigação filosófica, cujo intuito foi romper com os alicerces tradicionais, passando, portanto, a questionar os princípios teóricos do estruturalismo e a construir novas propostas em cima do que a corrente antecessora já tinha estabelecido. Dentre tantos fundamentos da filosofia da linguagem pós-estruturalista, optamos por fazer um recorte dos seguintes temas: a desconstrução das oposições binárias e a crítica ao logocentrismo e racionalismo, num esforço de desconstruir a tradicional verdade metafísica (DERRIDA, 2002) e as noções de formação discursiva, arqueologia e genealogia (FOUCAULT, 1991).

Derrida, numa atitude pós-estruturalista, foi responsável pelo questionamento acerca dos “centros”, uma vez que tudo que está no centro representa a única verdade. Assim, todas as outras visões são colocadas de lado, à margem, reprimidas. Partindo disso, o filósofo apresenta a desconstrução das oposições binárias:

A desconstrução primeiramente foca nas oposições binárias dentro de um texto, como homem / mulher. Em seguida, mostra como esses opostos estão relacionados, como um é central, natural e privilegiado e o outro é ignorado, reprimido e marginalizado. Assim, desfaz ou subverte temporariamente a hierarquia para fazer o texto significar o oposto do que originalmente parecia significar. Então, na última etapa, ambos os termos da oposição são vistos dançando em um jogo livre de significados não hierárquicos e não estáveis (POWELL, 2000, p. 30, tradução nossa).

A desconstrução atua como uma crítica à filosofia ocidental (e ao próprio pensamento do Ocidente), uma vez que essa lógica binária foi o que sempre pautou o tripé da Modernidade: cientificismo (científico x não-científico); positivismo (verdadeiro ou falso, certo ou errado, positivo ou negativo) e o iluminismo (bem ou mal; claro ou escuro; luz ou treva). Por isso,

A qualidade e a fecundidade de um discurso medem-se talvez pelo rigor crítico com que é pensada essa relação com a história da Metafísica e aos conceitos herdados. Trata-se aí de uma relação crítica à linguagem das ciências humanas e de uma responsabilidade crítica do discurso. Trata-se de colocar expressa e sistematicamente o problema do estatuto de um discurso que vai buscar a uma herança os recursos necessários para a des-construção dessa mesma herança (DERRIDA, 2002, p. 235).

De um lado do par binário está o lado privilegiado (“presença”), que rege toda a lógica ocidental, que, por sua vez, marginaliza o outro lado do par (“ausência”). Uma das grandes desconstruções de Derrida é o questionamento do pensamento positivista da busca da verdade absoluta. Derrida toca na questão do centro *versus* margem, mostrando como a sociedade ocidental sempre se preocupa em estabelecer um centro em detrimento de uma margem. Segundo Powell, “o problema com os centros, para Derrida, é que eles almejam excluir. Ao fazê-lo, eles ignoram ou marginalizam outros centros (ou se tornam o Outro)” (POWELL, 2000, p. 23, tradução nossa). Com isso, estabelece-se como o cidadão moderno vê o mundo: a verdade, a religião, a escola, as relações sociais, a raça, a classe, o gênero, o sexo. O problema é que esta visão unívoca sempre privilegia uma, ficando “a outra visão” marginalizada e não aceita. Esse conceito gera outro, as oposições binárias (Ocidente–Oriente, bem–mal, homem–mulher, desenvolvido–subdesenvolvido) as quais, segundo Derrida, não são estáticas, como defendem muitas correntes da filosofia ocidental (por ex., o estruturalismo).

Assim, Derrida assevera a fluidez e instabilidade da linguagem para romper com a perspectiva estrutural de linguagem enquanto sistema racional e homogeneizante. Nesse sentido, o autor refuta o logocentrismo: a centralidade da razão (*logos*), que coloca a língua numa estrutura fixa. É aí que entra o seu jogo desconstrutivo para denunciar que a linguagem se dá no “jogo das diferenças” (DERRIDA, 2002), sendo a desconstrução a sua forma de desestabilizar as oposições binárias com as quais o pensamento metafísico ocidental sempre operou.



Fundamentados em Foucault (1999) – outro filósofo de grande contribuição para a perspectiva pós-estruturalista – entendemos que a primeira etapa dos seus estudos é a arqueologia, a qual estabelece formações/ práticas discursivas que são moldadas por regras e condições, pelo “senso comum”, pelos acontecimentos históricos, políticos, culturais etc. A “formação discursiva” é a materialização do discurso, é a forma de dizer nas instituições. O posicionamento ideológico pode se manifestar de diferentes formas no discurso: por uma formação discursiva capitalista, progressista, uma formação discursiva religiosa, uma formação discursiva heteronormativa, uma posição feminista etc.

Para Foucault, os regimes de verdade emanam das próprias formações discursivas, em especial das hegemônicas – por sua grande força no papel da construção e manutenção dos seus próprios interesses – uma vez que almejam sedimentar e legitimar suas verdades. Logo, atuam como mecanismos que orquestram e moldam os nossos próprios conceitos de verdade. Dentro do mesmo jogo argumentativo, a autor nos informa que a verdade deve ser entendida como um sistema ordenado de procedimentos de produção, regulação, distribuição e circulação.

De tal modo, o discurso define o sujeito, sendo capaz de moldar-lhe, de dizer quem ele é (ou não é). O discurso também constrói o conhecimento. A “arqueologia do saber” se refere a esse saber que é moldado pelas tradições, senso comum e discursos construídos numa dada formação histórica, com um dado uso social. A arqueologia é como se dá essa procura, essa busca, essa “escavação” (*digging out*) para buscar entender como esses moldes/ regras operam. Os embates constantes entre discurso x prática (uso social), são, portanto, cruciais e necessários para “desenterrar” o modo como as pessoas pensam e falam sobre o mundo. “E, finalmente, em vez de considerar que a linguagem simplesmente reflete uma realidade subjacente, em A arqueologia do Saber (FOUCAULT, 1972), ele afirma que o discurso determina a realidade que percebemos” (MILLS, 2003, p. 5, tradução nossa).

Foucault desenvolve, ainda, a genealogia que, relacionada ao poder, focaliza os poderes subjugados. É nessa exterioridade de discursos que a genealogia se faz extremamente profícua para entendermos a relação de força e a supremacia de um discurso sobre outro discurso, qual seja, conhecimento dominante *versus* conhecimento subjugado. A genealogia atua como uma tática para desestabilizar discursos dominantes. Portanto, com sua genealogia, Foucault permite trazer à tona

esses saberes não legitimados, de modo a revelar os efeitos de poder presentes nestes discursos e como as práticas discursivas também se revelam através desta mesma relação entre saber e poder. Em resumo, o que a crítica pós-estruturalista pôde desenvolver? O que ela transformou em termos de visões de língua e linguagem? Como ela o fez? E quem ela transformou? O Quadro 1 a seguir resumiria, a nosso ver, esses questionamentos:

**Quadro 1 – A crítica pós-estruturalista**

	<b>A crítica pós-estruturalista</b>
O que transforma?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nossa visão de língua e linguagem: língua é sistema, mas não somente isso; é também movimento, contexto, está em constante transformação (não no sentido evolutivo, do ruim para o bom);</li> <li>- Estudos linguísticos, pois não há uma linguística, há várias;</li> <li>- Ensino de línguas, pois altera enormemente a visão tradicional e dicotômica de ensino <i>versus</i> aprendizagem.</li> </ul>
Como?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alterando nossas visões de língua, linguagem, comunicação e educação (educação linguística), mostrando que, quando ensinamos uma língua estrangeira, por exemplo, estamos ensinando algo pulsante, que muda de acordo com o contexto: a cada aula ministrada, com cada grupo.</li> </ul>
Quem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguistas aplicados, professores de línguas e educadores, num primeiro momento;</li> <li>- No geral, todos que usam línguas (mesmo que não saibam ou percebam);</li> <li>- No geral, a sociedade.</li> </ul>

Fonte: Desenvolvido pelos autores

Assim, de que formas os construtos filosóficos de, por exemplo, Derrida e Foucault, podem contribuir para a educação linguística e formação docente em línguas estrangeiras? É o que segue nas próximas seções.

## **2 Do pós-estruturalismo ao decolonial?**

Os estudos pós foram, indubitavelmente, muito relevantes para o questionamento da objetividade, do universalismo e do essencialismo propostos no projeto da Modernidade. No entanto, “críticos ferrenhos denunciaram tratar-se de um pensamento pautado no “vale-tudo” e num subjetivismo desvairado, em que tudo é discurso (sobretudo quando olhamos para os pós-estruturalistas)” (DUBOC, 2020, s/p). Mais recentemente, o pensamento decolonial também sugere a necessidade de

pensar uma crítica outra, alegando que os pós-estruturalistas e pós-coloniais, além de partirem de um lócus de privilégio, negligenciaram o aspecto econômico (material) na compreensão da diferença (Ibid.).

Segundo Mignolo (2007), Quijano (2005) esteve na vanguarda dessas ideias, denominando o projeto civilizatório da modernidade colonial de “matriz colonial de poder”, em que a colonização não se restringia apenas à dominação das ações políticas por parte do colonizador, como também reverbera para outras subalternidades (por exemplo, territoriais, epistêmicas, culturais, raciais e de gênero), tornando esquecidos conhecimentos, experiências e formas de vida daquela(s) que são colonizados(as). É exatamente essa naturalização de hierarquias dominantes que o autor chamou de colonialidade. Para expandir essa perspectiva, Maldonado-Torres (2007) assevera que:

A colonialidade relaciona-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, conhecimento, autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma é mantida viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no bom senso, na autoimagem de povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Em certo sentido, respiramos a colonialidade na modernidade no dia a dia (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa<sup>2</sup>).

A matriz da colonialidade dialoga com o conceito de “linha abissal”, do sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2007), que assevera, conforme ressaltamos, que as linhas que antes separavam e delimitavam o “velho mundo” da era colonial, o colonizador e o colonizado, o opressor e o oprimido, não deixaram de existir, apenas se modificaram, mas o pensamento moderno ocidental segue representando um

---

<sup>2</sup> Tradução nossa de: “La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

modelo de exclusão radical tanto quanto era no período colonial” (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Uma segunda visão de decolonialidade advém de Castro-Gómez e Quijano (2007, p. 13), para quem existe, hoje em dia, uma transição entre o colonialismo moderno (em que, embora haja a soberania dos estados-nações, as velhas relações econômicas e de violências epistêmicas do “norte” em relação ao “sul” persistem) e colonialismo global (em que as escalas são atreladas aos processos globais):

Partimos do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquia étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não mudou significativamente com o fim do colonialismo e a formação de estados-nação na periferia. Em vez disso, testemunhamos uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, um processo que certamente transformou as formas de dominação apresentadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSSFOGUEL, 2007, p. 13).<sup>3</sup>

Uma terceira visão de decolonialidade, segundo Menezes de Souza (2020), é aquela sendo desenvolvida recentemente no Brasil. Esta busca sobremaneira entender a intrínseca conexão da decolonialidade com raça, algo que os pós-coloniais tocaram brevemente e os pós-estruturalistas de certa forma negligenciaram. Segundo o autor, essa autopercebida superioridade do europeu não foi inicialmente “biologizada”. Mais tarde, à medida que a dominação se tornou institucionalizada e a diferença mais óbvia entre ambas as partes era a cor da pele, a cor da pele não branca dos dominados passou a ser usada como um símbolo / metáfora / abreviatura para as diferenças percebidas coletivamente vistas como inferiores (cultura, idioma, religião, etc.) (MENEZES DE SOUZA, 2020, mídia digital).

Ainda segundo o autor, com a propagação posterior (pós século 16) do capitalismo para outras partes do mundo e para outros perpetradores europeus, através do colonialismo e do imperialismo, a “brancura” do europeu passou a ser

---

<sup>3</sup> Tradução nossa de: “Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSSFOGUEL, 2007, p. 13).

usada como um marcador e justificativa de superioridade e domínio e com isso chegou a hora de ser "biologizado" como "raça". O racismo é, portanto, usado na teoria decolonial latino-americana como uma metáfora para institucionalizar a desigualdade baseada e originada em relações desiguais de poder / dominação (Ibid.).

Assim, como a crítica decolonial transforma as relações contemporâneas, podendo, dessa forma, colaborar com a formação docente e a educação linguística em língua inglesa? O que ela altera? Quem e como?

#### Quadro 2: A crítica decolonial

	<b>A crítica decolonial</b>
O que transforma?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visões centradas em saberes hegemônicos, universais e, historicamente, opressores e coloniais, nos mais amplos aspectos da vida pessoal e coletiva;</li> <li>- Os movimentos sempre singulares: (uma) história, (a) filosofia, (uma) colonialidade.</li> </ul>
Como?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionando a todo tempo as bases da modernidade e o "imperialismo" dos estudos culturais e sociais anteriores, sempre pautados a partir do Norte;</li> <li>- Escutando as vozes dos povos minoritários e subjugados;</li> <li>- Fomentando as subjetividades, as intertextualidades, a complementaridade de saberes e de áreas de conhecimento e narrativas diversas;</li> <li>- Pluralizando, colocando "S": históriaS, filosofiaS, colonialidadeS, decolonialidadeS, um movimento epistemológico por novas releituras;</li> <li>- Olhando com cuidado para o passado que nos conduziu até aqui, mas também olhando com criticidade para o que está posto nas novas demandas da contemporaneidade, ao revisar epistemologias pré-estabelecidas nas ciências sociais e humanas.</li> </ul>
Quem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiosos de linguagem e de ensino de línguas, uma vez que altera nossa visão de colonialidade nas línguas, por exemplo;</li> <li>- Educadores inconformados com o projeto de sociedade que temos hoje e que buscam mecanismos de transformação para humanizar as relações e para uma nova relação educacional;</li> <li>- A sociedade que acredita em mudanças que não serão atingidas mais unicamente pela razão e, sim, por caminhos outros: a arte, a conexão do homem com a sua cosmologia, o corpo, as narrativas de vida de cada sujeito, a espiritualidade, e a emergência de outras experiências de vida.</li> </ul>

Fonte: Desenvolvido pelos autores

### 3 Por uma mudança na formação de educadores de língua inglesa

Paremos para refletir: como, em geral, muitos de nós aprendemos inglês? Primeiro aprendemos a nomear os números, depois as cores, em seguida, os objetos, as profissões, as nacionalidades, os países: “*This is an apple. The apple is red. There are 3 apples*”. “*My name is X, I am Y years-old, I am Brazilian and I live in Brazil.*” Nenhuma surpresa se assim seguirmos, ainda atualmente, para a linearidade dos conteúdos e a instrumentação do inglês: *numbers-alphabet; present-past-future; active voice-passive voice*, volta e meia, seguimos presos à necessidade de referenciar a palavra de forma mais fixa, limitando a palavra à correspondência dos seus objetos, nos distanciando de uma visão gramatical mais ampla, que deveria ser a da palavra em uso, em seus múltiplos contextos e relações possíveis.

Assim, o educador linguístico precisa estar consciente, em sua prática pedagógica, da teoria linguística que faz uso, que embasa o seu trabalho. A esse respeito, Silva *et al.* (1986, p. 67) problematizam a visão de língua que se sustenta por meio do ensino da gramática:

A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares. Uma língua que é antes de tudo um sistema estruturado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis linguísticas que se impõem a cada indivíduo em particular, para ser adquirido ou assimilado ou, ainda, aprendido em todos os seus traços normativos e estruturais. Uma língua unitária, isenta de história e de realidade e que - pior - quando usada diferenciadamente é vista como precária, defeituosa, impura, sujeita a correções, purificações, via, é claro, ensinamentos gramaticais.

A escola ainda não se apresenta pronta e consonante com a digitalidade da sociedade, do contexto em que os alunos já não são mais meros receptores de conteúdo e, sim, estão, a todo momento, recebendo e produzindo conhecimento. Com base em Giroux (1997), lemos uma premente crítica à crise educacional, no que se refere ao desmerecimento dos professores em todos os níveis da educação, reduzindo-os ao *status* de tecnocratas dentro do espaço escolar e nos convida a pensar numa alternativa, tanto para a atividade docente, quanto para o treinamento dos professores.

Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar

de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

Com esta mesma perspectiva em mente, Menezes de Souza (2019) problematiza a respeito dos cursos de formação docente e como não se pode tomar como pressuposto que todo professor sabe como ser protagonista frente ao seu contexto de ensino, seus alunos e seus recursos: “Preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer” (MENEZES DE SOUZA, 2019. p. 255). Complementa que essa perspectiva “é muito mais importante do que qualquer documento de política linguística ou qualquer metodologia a ser ensinada”.

Por isso, pensamos serem prementes as discussões sobre formação docente de educadores linguísticos de línguas estrangeiras sob vieses filosófico-linguístico-educacionais. Temos insistido na necessidade de renomearmos a nossa área como educação linguística (e não mais ensino-aprendizagem de línguas, em que o professor ensina e o aluno aprende), pois, por meio das filosofias pós-estruturalistas da linguagem, percebemos uma virada linguística em que os conceitos de língua e linguagem, as questões de centro-margem, os jogos da linguagem são ressignificados, expandidos e problematizados, a favor de uma educação contextual e diversa. Por meio das filosofias decoloniais, as formações docentes de educadores linguísticos ganham a força da localização, das relações e diálogos Sul-Sul, da importância de considerarmos as subjetividades de nossos educandos. O Quadro 3 abaixo resume as discussões supracitadas e propõe o encontro entre filosofias da linguagem, decolonialidades e formação docente:

**Quadro 3 – Contribuições para a formação docente**

<b>Perspectiva</b>	<b>Contribuições para a formação docente</b>
Derrida	- Leva em conta o contexto da realidade escolar. Ao mudarmos um elemento numa aula, a aula é outra: jogo das diferenças, desconstrução; - Conceito de centro e margem se alteram o tempo todo. Como subverter o que está no centro, é possível? Levar isso em conta nas nossas práticas pedagógicas.
Foucault	- A subjetividade é essencial; - A genealogia, como um processo de escavação epistemológica, pode recontar histórias e narrativas, sabendo que fazemos parte dela, num trabalho interpretativo;
Estudos decoloniais	- Mais do que uma alteração da episteme, alteram nossa base ontológica, a maneira como se concebe a relação professor-aluno, decolonizando a visão de educação;

Fonte: Desenvolvido pelos autores

**Considerações finais**

No título deste estudo, indagamos se as filosofias pós-estruturalistas da linguagem, principalmente de Derrida e Foucault, bem como os estudos decoloniais (Castro-Gómez, Grosfoguel e Menezes de Souza, entre outros), poderiam contribuir com a formação de educadores linguísticos de língua inglesa. Esperemos ter respondido, ao longo da conversa com o leitor, que sim.

No que tange às reflexões acerca de educação linguística, cabe relacionar que, pelo enfoque wittgensteiniano, adquirir uma língua não é um objetivo fim, uma vez que não é possível que encerremos o processo de aprendizagem do mundo em que vivemos. Se há, portanto, relação entre linguagem, pensamento e sociedade, para Wittgenstein, esta é indissociável, na qual as práticas humanas, entre ela a linguagem, não se separam do mundo, é uma “forma de vida”:

No bojo desta discussão dos estudos e do uso da linguagem, as reflexões pós-estruturalistas contribuem para uma atitude mais filosófica e questionadora dos professores de línguas acerca da natureza e da finalidade de sua atividade docente, uma vez que a forma como vemos a linguagem tem relação direta com a forma como vemos o mundo e define, portanto, os caminhos do educador (e de seus estudantes) naquilo que ele resolve ensinar e como ensinar.



Tendo em conta essas contribuições, com Derrida, podemos aprender, sobretudo na atual cena política brasileira, que aquilo que estava no centro das políticas públicas educacionais, em mandatos anteriores, está à margem, neste corrente governo, e distante de qualquer prioridade e vontade política (a saber, fomentos de pesquisa, diálogo com especialistas da educação, ministros comprometidos com a pesquisa e práticas educacionais).

Com Foucault, similarmente, que as formações discursivas operam para legitimar poderes e verdades, que, de forma bastante engendradora, formam as epistemes dominantes que vêm circulando por toda a história.

Adicionalmente, o pensamento decolonial nos ensina a desconstruir a lógica da colonialidade, rompendo com o pensamento hegemônico universal, construídos a partir das noções ocidentais e eurocêntricas. Desse modo, nos impele à construção de outras formas de conhecimento, capazes de valorizar os saberes individuais e coletivos das comunidades locais subalternizadas, pensadas a partir do Sul Global, numa proposta de luta para uma justiça social em prol dos que, historicamente, estiveram do lado marginalizado e invisibilizado, marcado pelas desigualdades sociais.

Uma urgente mudança na formação de professores precisa ocorrer para promover uma educação linguística preparada para atuar para além das questões de língua-linguagem, inscrevendo-se numa atividade docente de mais participação política, expandindo ou tomando consciência das bases filosóficas que regem sua prática pedagógica:

Ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram as salas de aula munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja uma língua, sobre o processo de educação linguística daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere (JORDÃO, 2006, p. 26).

Se buscamos seres plurais, professores democráticos, construção de saberes múltiplos, em busca de uma sociedade verdadeiramente dialógica, plural e mais justa, precisamos conceber o uso democrático da linguagem, ela em seu pleno exercício de não ser única e ser várias. Para tanto, estamos, de fato, prontos para decolonizar a formação docente no Brasil e reivindicar a escola como um espaço político decolonial?

## Referências

AGOSTINHO. *O Mestre*. São Paulo: Landy, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, IESCO-UC y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2002 [1967].

DUBOC, A. P. M. Café Decolonial. Webnário. 18 set. 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=2FVsLFHGpl8&t=3753s&ab\\_channel=AnaPaulaDuboc](https://www.youtube.com/watch?v=2FVsLFHGpl8&t=3753s&ab_channel=AnaPaulaDuboc)>. Acesso em 12 out. 2020.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de formadores de professores de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2018, p. 90-103.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FOUCAULT, M. *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books, 1991.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HELLER, M; MCELHINNY, B. *Language, Colonialism, Capitalism: Toward a Critical History*. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória, PR: Kaigangue, p. 26-32, 2006. Disponível em: <<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/O%20Ensino%20de%20L%C3%ADnguas%20Estrangeiras.pdf>>. Acesso em 12 out. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Bate-Papo sobre interculturalidade e decolonialidade. Webinar. TV UFRB. 28 set. 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY&ab\\_channel=TVUFRB](https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY&ab_channel=TVUFRB)>. Acesso em 12 out. 2020.

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

MIGNOLO, W. Delinking. The rethoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural studies*, n. 21, vols. 2 e 3. Routledge. 2007. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601162647>>. Acesso em 5 out. 2020.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.

MILLS, S. *Thinkers: Foucault*. New York; London: Routledge, 2003.

MONTE MOR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p. 187-206.

PECORARO, R. *Nihilismo e (pós) modernidade: Introdução ao "pensamento fraco" de Gianni Vattimo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

POWELL, J. *Derrida for beginners*. Hyderabad: Orient Longman, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROCHA, C. H. "Escute com seu corpo": o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, v. 15, n. 4, p. 115-125, 2020.

SILVA, L. L. M. da et al. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SOUSA SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUSA SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46, 2007.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Trad.: José Carlos Bruni. Coleção Os Pensadores. [s.l.]: Nova Cultural, 1999.

*Recebido em 01/11/2020*

*Aceito em 22/12/2021*

*Publicado em 23/12/2021*