

## CONTRIBUIÇÕES DAS FILOSOFIAS DA LINGUAGEM E DA EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

## CONTRIBUTIONS OF THE PHILOSOPHY OF LANGUAGE AND OF EDUCATION TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Daniel de Mello Ferraz<sup>1</sup>  
Liliane Salera Malta<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, discutimos algumas contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de inglês. Acreditamos que, por meio de uma postura transdisciplinar, tais filosofias tendem a estimular um posicionamento crítico, tanto de educadores como de estudantes. Entretanto, percebemos que tais encontros (filosofia, educação, línguas) estão cada vez mais distantes quando pensamos, por exemplo, na grade curricular de um curso de Letras-Inglês. Assim, esta pesquisa qualitativa pretende investigar, com metodologia de revisão de literaturas e análise documental, de que formas tais filosofias contribuem para o ensino de língua inglesa.

**Palavras-chave:** filosofia da linguagem; filosofia da educação; ensino de língua inglesa.

**Abstract:** In this article, we discuss some contributions of the philosophies of language and of education to ELT. We believe that these philosophies tend to stimulate - through a transdisciplinary approach - a critical positioning from both educators and students. However, we have perceived that such encounters (philosophy, education, languages) are increasingly distant when we think about the curriculum of a licentiate degree course. Thus, this qualitative research intends to investigate - through literature review and documental analysis - the contributions of such philosophies to ELT.

**Keywords:** philosophy of language; philosophy of education; ELT.

### Introdução

Há algum tempo, a disciplina Filosofia vem sendo, aos poucos e propositalmente, excluída do currículo escolar. Quando não excluída, é, muitas vezes, pormenorizada em relação às disciplinas consideradas recentes e contemporâneas. Não obstante, defendemos, neste artigo, um resgate no pensar desta disciplina, aqui representada pelas filosofias pós-estruturalistas da linguagem e a filosofia da educação brasileira. Nos entendimentos de Saviani (1990), tal resgate

<sup>1</sup> Docente no Departamento de Línguas e Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES, Vitória, ES, Brasil. Email: danielferrazufes@gmail.com

<sup>2</sup> Pesquisadora de Iniciação Científica, PIVIC, graduada em Letras-Inglês, UFES, Vitória, ES, Brasil. Email: lilianesalera@gmail.com

é essencial. E nos entendimentos de Monte Mór (2006, 2008, 2009), trata-se de uma postura basilar para entendermos nossa práxis educacional.

Entendemos que os cursos de formação em Letras não podem dar conta de uma formação em que as filosofias sejam o foco do currículo. Entretanto, sugerimos que pensar as filosofias é essencial para problematizarmos as bases de nossos pensamentos e de nossas práticas escolares, assim como os pilares que sustentam o pensamento social (pós) moderno.

Assim, este artigo busca problematizar essas duas filosofias à luz de alguns de seus teóricos proponentes. Além disso, refletimos sobre suas contribuições para o campo educacional, para as práticas pedagógicas, para o ensino de língua inglesa e, principalmente, para a nossa formação como indivíduos/cidadãos. A metodologia é qualitativo-interpretativa, com métodos de revisão de literaturas e análise documental da Proposta de Projeto Pedagógica do curso Letras Inglês da UFES (UFES-DLL, 2006). Em um primeiro momento, discorremos sobre a filosofia da linguagem pós-estruturalista por meio de nossa releitura de Bakhtin, Foucault e Derrida. Na segunda seção, abordamos a filosofia da educação, dialogando com Freire, Saviani, Monte Mór e Sousa Santos. Buscando uma práxis em nossa escritura, tecemos, em ambas as seções, algumas considerações sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI) ou o que vimos chamando de educação linguística em LI. Ao final, analisamos, nas perspectivas de educador e estudante (parceria aqui proposta), de quais formas as perspectivas advindas de tais filosofias podem nos ajudar a compreender as propostas curriculares do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo.

## **1 Filosofia da linguagem pós-estruturalista**

A filosofia da linguagem pós-estruturalista problematiza teorias intimamente arroladas às relações sociais e, também por isso, à educação. Nesta seção, abordamos alguns conceitos da filosofia da linguagem pós-estruturalista e alguns de seus teóricos. Para tanto, faz-se relevante esclarecer que “o pós-estruturalismo se refere a um movimento de estudos da língua e linguagem que questiona a linguística estruturalista saussuriana” (FERRAZ, 2015, p. 34). Em termos gerais, Saussure entendia a língua (signo) como dicotomias (*langue* a *parole*), sendo fixa e estruturada.

Em contraste com o que afirmou Saussure, Bakhtin (2006) entende a linguagem como um movimento no qual os significados são negociados a partir de quem fala – ou enuncia –, de quem escuta, e do contexto, uma vez que os significados estão “ligados às condições da

comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligados às estruturas sociais” (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 16). Podemos, portanto, asseverar que, de acordo com Bakhtin, um signo não possui um único significado, mas tantos quantos forem necessários conforme os diferentes contextos sócio-históricos nos quais se encontram as situações de fala e os falantes (RIBEIRO, 2006).

Nos entendimentos de Pires (2002), Bakhtin, ao valorizar a fala, que não ocorre de maneira individual, mas social, evidencia a relevância da interação entre os sujeitos, colocando o diálogo entre os diferentes e a alteridade como importantes conceitos em suas teorias. Este filósofo, portanto, desconstrói o signo estruturalista, valorizando o enunciado como parte de um discurso constituído linguística-cultural-filosófica-sócio-historicamente. Enunciado o qual não se interrompe, pois constitui um diálogo (ou mesmo um monólogo, mas que, ainda assim, reflete a interação do indivíduo com ele mesmo ou com o ambiente) que faz parte de um sistema de relações sociais e ocorre em diferentes contextos:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2012, p. 98-99).

Para Ribeiro (2006, p. 11), apesar de uma mesma palavra poder se repetir em diferentes circunstâncias, “o irrepitível em cada caso é a situação que confere a essa mesma palavra significações tão distintas em cada um dos enunciados”, ou seja, apesar de um mesmo significado, o tema será único para cada situação:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 127).

Sendo assim, Bakhtin nos estimula a pensar que nunca lemos o mesmo livro duas vezes, ou nunca tivemos a mesma conversa, pois em cada momento fomos únicos naquele contexto (RIBEIRO, 2006), promovendo a heterogeneidade do discurso. Para ele, a palavra tem duas faces, uma construída por quem enuncia, e a outra construída por quem ouve, demarcando o princípio dialógico como seu objeto de estudo da linguagem (PIRES, 2002). Outrossim, ao pensarmos nas práticas pedagógicas, podemos encontrar alento na afirmação de que uma aula (mesmo que planejada com os mesmos conteúdos) nunca será a mesma.

Pires (2002, p. 41) ressalta, ainda no dialogismo, não apenas a relação entre os discursos, mas as vozes exteriores que marcam nosso discurso, um conceito que Bakhtin chama de

polifonia, que é a relação entre diferentes vozes que compõem um mesmo discurso. Ou seja, somos sujeitos sociais constituídos por diferentes situações pelas quais passamos, as quais afetam o modo como agimos e pensamos, e que influenciam o nosso discurso. Nesse sentido, não somos geradores de um discurso, mas intermediários “que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura” (Ibid., p. 42).

Bakhtin afirma que “todo enunciado (discurso, conferência, etc.) é concebido em função de um ouvinte, ou seja, de sua compreensão e de sua resposta, bem como de sua percepção avaliativa (concordância ou discordância)” (BAKHTIN, 1997, p. 292). Portanto, podemos dizer que, na enunciação, devemos pensar sobre como e para quem estamos falando, de modo que o discurso seja recebido.

Entendemos, assim, que a teoria da enunciação de Bakhtin – e seus conceitos de dialogismo, polifonia e alteridade – nos permite refletir sobre as relações sociais presentes no ambiente escolar, onde nós, professores e estudantes, precisamos nos colocar no lugar do outro, valorizar o diálogo e procurar compreender e contextualizar as falas, a fim de não somente promovermos o necessário dialogismo, mas também apreciarmos os saberes diversos. Nesse caso, a filosofia da linguagem nos incita a refletir sobre nossas práticas como educadores e/ou estudantes, e valorizarmos os diálogos com o objetivo de conhecer e entender melhor o outro que faz parte do nosso meio social.

Michel Foucault, aqui interpretado por Fischer (2001), é outro importante filósofo da linguagem a ser estudado nesta pesquisa. Suas proposições afirmam que, ao analisamos um discurso, “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198). Ainda,

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Se analisarmos as concepções de Foucault sobre a linguagem, podemos dizer que ele admite uma visão mais sistêmica do discurso. No entanto, Foucault demonstra acreditar que os discursos são produzidos em razão das relações de poder (FISCHER, 2001), o que o inclui no pós-estruturalismo e no campo da filosofia, e não apenas no linguístico, pois, para ele:

[...] tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISCHER, 2001, p. 200).

Ou seja, dizemos algo porque pensamos que aquilo deve ser dito, ou porque acreditamos, ainda que inconscientemente, que aquilo provocará algum tipo de mudança, ou, ainda, porque pensamos estar sujeitos a algo que nos incita a dizer o que dizemos. Para Foucault, assim como para Bakhtin, o discurso nunca é em vão e sempre tem um propósito. De acordo com Laclau (apud FISCHER, 2001, p. 200), “o discurso seria uma instância limítrofe com o social. Porque cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e extralinguísticos”.

De acordo com Pereira (2011), o desenvolvimento da linguagem ocorre nos sujeitos a partir da maneira como fomos forjados pelas estruturas que nos condicionaram (e condicionam) a ser o que somos, a pensar como pensamos e, conseqüentemente, a produzir nossos discursos como o fazemos. Em outras palavras, podemos afirmar que a relação do sujeito com a linguagem dependerá do modo como ele vem a conhecer o mundo e relacionar-se com ele, ou seja, tudo é construído contextualmente.

Enquanto uma visão humanista tradicional defende que o homem gera conhecimento, Foucault afirma que o homem também é gerado pelo mesmo, e que este é uma invenção recente (PEREIRA, 2011). É possível considerar que o sujeito é, então, gerado pelas circunstâncias, pelo meio, pelas relações de poder, etc.

Assim é que Foucault entende o enunciado como um conjunto de especificidades (FISCHER, 2001), em que cada signo será responsável por um acontecimento contextualizado, de acordo com quem enuncia, com quem ouve, e com os envolvidos no conjunto. Para tanto, é significativo que os elementos daqueles enunciados sejam compreendidos e organizados de maneira que formem um discurso que fará sentido ao interlocutor, pois estarão ligados a algum campo do saber dominado por ele.

Assim, quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria (MAINGUENEAU apud FISCHER, 2001, p.203).

É significativo ressaltar, entretanto, que, para Foucault, isso não quer dizer que os discursos fazem parte de um sistema fechado, e que só serão apreciados por aqueles que fazem parte desse sistema. Porém, cabe observar que esse sistema “funcionaria como *matriz de*

*sentido*, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, *naturais*” (FISCHER, 2001, p. 204). Em outras palavras, os sujeitos se identificam com aquele discurso e passam a fazer parte deles – seja como geradores, reprodutores ou como apoiadores de determinadas ideias – e esses sujeitos se identificam com os discursos por razões ideológicas, sociais, históricas, filosóficas, etc., colaborando, assim, com a construção de verdades contextuais. A esse respeito, Foucault afirma que

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Segundo Fischer (2001), Foucault nos ajuda a entender como os discursos de verdade são construções de verdade, produzidas contextualmente em cada sociedade e em cada contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, defendemos que Foucault nos estimula a pensar o campo educacional, foco desta pesquisa. Primeiramente, devemos, como professores, analisar os discursos dos nossos estudantes tentando entender seus contextos. Além disso, não podemos esquecer que as relações de poder existem em todas as práticas sociais e, também por isso, nas escolas, não somente na relação professor-aluno, mas nas micro-relações entre os próprios estudantes; e essas relações influenciam diretamente os discursos de cada um, seja ele de afirmação, de resistência ou de sujeição.

Além das teorias relacionadas às práticas sociais e às relações de poder, Foucault nos apresenta o conceito de heterogeneidade do discurso, em que vários sujeitos sociais são unidos por seus enunciados e, conseqüentemente, por seus discursos (FISCHER, 2001) com um objetivo ou ideia em comum (por exemplo, o discurso feminista, o discurso negro, o discurso gay, etc.). Ao mesmo tempo, os sujeitos discursivos são desdobrados em vários, a partir de suas qualificações, status social, capacitação para dizer aquele discurso, ou seja, relações de poder sobre aquelas falas. Igualmente, a mídia exerce grande influência sobre os discursos, pois ela valida o que deve ser considerado verdade ou não, ou quem tem capacidade para dizer ou não algo sobre determinado assunto. A partir do status social, alguns discursos ganham mais valorização do que outros, pois seus sujeitos discursivos são considerados mais apropriados ou válidos ao tratar daquele assunto (FISCHER, 2001). Assim também acontece no ambiente

escolar, quando sabemos de casos, por exemplo, em que médicos são premiados<sup>3</sup> por indicarem “leitura de livros” como terapia, enquanto professores, que incentivam a leitura diariamente, nem sempre são valorizados por tal postura. Aqui, o médico é considerado um sujeito superior nessa relação de poder, minimizando a posição do educador.

Relacionada às problematizações sociais está a corrente pós-estruturalista teórico-crítica de Jacques Derrida sobre a qual discorreremos nesta pesquisa: a desconstrução. De acordo com Ferraz (2015), Derrida questiona e desloca o conceito de verdade, ou da verdade como centro único e fixo. Essa crítica ao que o filósofo chama de logocentrismo, que é o centro de uma razão, também ocorre quando pensamos que talvez o discurso de uma médica não valha mais nem menos do que o de uma professora. “Nessa perspectiva, constrói-se o pensamento que é sempre incompleto, pois não pode garantir o significado permanente” (FERRAZ, 2015, p. 35). Assim é que a desconstrução, diferentemente do que o nome sugere, não propõe a destruição ou aniquilação de um signo, mas sua ressignificação a partir do questionamento dos pares binários (certo *versus* errado, mente *versus* corpo, homem *versus* mulher, etc.) (POWELL; HOWELL, 2000), que são herança da metafísica ocidental, ou seja, do modo como somos acostumados a pensar:

[...] (o termo) é um tanto ambíguo em virtude da sua própria composição gramatical negativa. Desconstrução sugere destruição, negação, niilismo (...). Entretanto, aos olhos de Derrida a desconstrução é uma estratégia afirmativa e não negativa. Ela não é uma técnica, um modelo ou um novo método, mas uma postura de desmonte dos pressupostos fundamentais da metafísica europeia. A estratégia consiste em buscar numa herança da qual não podemos nos livrar (a metafísica ocidental), os recursos necessários para a desconstrução dessa mesma herança (RABENHORST, 2002, p. 4).

Assim, entende-se que o problema em categorizar os signos em relações binárias é que, geralmente, uma delas sempre estará subjugada à outra. Haverá sempre um “certo” que marginalizará um “errado”, e assim acontecerá nas demais relações entre pares binários. De acordo com Junior (2010), é relevante ressaltar que Derrida não almeja, com a desconstrução, privilegiar o que era então marginalizado e marginalizar o que era antes privilegiado, mas sim contemplar a existência de diferentes verdades concomitantemente, sem que uma seja melhor que a outra.

---

<sup>3</sup> Prêmio RBS de Educação. Literatura e Saúde: uma dupla vencedora.

<http://www.premiorbsdeeducacao.com.br/2015/2014/07/16/literatura-e-saude-uma-dupla-vencedora-9/> Acesso em 10/10/2016.

É significativo, de acordo com Derrida, explorar a ideia de que ambas as verdades foram construídas através de discursos e relações de poder. Elas não são naturais. Esse redimensionamento das verdades permite que as duas coexistam, abalando a hegemonia da “Verdade”, antes considerada absoluta, e nos auxilia a pensar de várias maneiras sobre uma mesma ideia (por exemplo, “por um lado funciona assim, mas, por outro, funciona assim”, em vez de “só funciona assim”). Portanto,

Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável, mas uma construção produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca desmantelá-la e reinscrevê-la - isto é, não destruí-la, mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes (CULLER apud JUNIOR, 2010, p.11).

Segundo Rabenhorst (2002, p. 5), “o móvel dessa concepção é a ideia de ‘iterabilidade’ (outro neologismo criado por Derrida), ou seja, a repetição ou recorrência de um signo que acarreta sempre na modificação de seu significado”. Essa discussão corrobora a defesa de Bakhtin e Foucault de que o contexto modifica o signo no momento da enunciação/discurso, e que um mesmo signo poderá ser ressignificado de acordo com as diferentes situações e os elementos envolvidos no discurso.

Na educação – nos moldes como acreditamos nesta pesquisa –, a desconstrução tende a ser um grande trunfo para a criticidade. A ressignificação/desconstrução dos pares binários e a liberdade para explorarmos diferentes verdades são atitudes que tendem a contribuir para uma educação dialógica e crítica. Um exemplo disso é a própria relação professor-aluno, como problematiza Ferraz:

Penso que os variados entendimentos do conceito de verdade, por exemplo, determinarão diferentes práticas pedagógicas e, conseqüentemente, formarão diferentes cidadãos. O educador que defende a existência de uma única verdade, geralmente a sua verdade, pode reforçar uma ação pedagógica que, na visão de Bourdieu e Passeron (1982), gera visões dominantes e únicas de cultura e de sociedade. (...) O educador que permite a coexistência de verdades ou a permanência de uma verdade enfraquecida, ou seja, válida para aquele contexto (e tem-se consciência de sua transitoriedade), permite que outros espaços sejam criados e discutidos em suas aulas. Ainda segundo minha pesquisa sobre leitura e interpretação de imagens, ao permitir que essas verdades “aflorem”, o professor pode incentivar processos tais como a construção de sentidos, processos de ruptura de realidades pré-estabelecidas, processos que são incentivados pelos novos movimentos educacionais. Aos educadores cabem o discernimento e as escolhas sobre quais tipos de educandos/cidadãos desejam formar. Nos entendimentos de Saviani (1990, 1997) e de Monte Mór (2006b, 2009), uma proposta educacional que vise transformação social deve englobar entendimentos educacionais-pedagógicos-filosóficos (FERRAZ, 2015, p. 36-37).



Os pares binários (verdades) não acontecem somente nas relações entre os sujeitos, mas também entre os discursos. Um exemplo referente ao ensino da língua inglesa, que será mais bem aprofundado na seção de análises, é a relação entre o inglês americano e/ou britânico, privilegiados, e o World English, falado pelos considerados não-nativos da língua e, conseqüentemente, marginalizado. Este conceito ainda está passando pelo processo de desconstrução e afeta diretamente o ensino de língua inglesa.

Concluindo esta seção, podemos dizer que a filosofia da linguagem pós-estruturalista ensinada nas teorias de Bakhtin, Foucault e Derrida, quando trazida para o âmbito educacional, tem muito a contribuir não apenas com o ensino de língua inglesa, mas com todo o processo educacional.

## **2 Filosofia da educação brasileira**

A filosofia da educação, assim como as outras filosofias, tem como objeto o próprio pensamento filosófico (SAVIANI, 1990), ou seja, tem como colocação pensar a educação em diferentes contextos, currículos e particularidades. Sendo assim, pretendemos, nesta seção, relacionar alguns teóricos e seus conceitos sobre a filosofia da educação produzida por autores/educadores brasileiros, a fim de nos embasarmos teoricamente para discussão da Proposta de Projeto Pedagógico.

O filósofo Dermeval Saviani (1990) nos propõe refletir sobre a ideia de que o pensamento nos permite compreender por que o assunto de que se ocupa a filosofia é de interesse de todos os homens já que todos os homens pensam e, portanto, são, num certo sentido, filósofos. Defendemos, dessa maneira, que somos aptos a pensar a educação, não somente por vivê-la, seja como professores ou como estudantes, mas também porque somos seres dotados da capacidade de refletir. Assim é que a filosofia nos permite pensar questões relacionadas à educação e às contribuições de outras áreas no âmbito educacional. De acordo com Saviani,

[...] os educadores levarão ou não em conta as contribuições das várias áreas, na medida e na proporção da necessidade decorrente do exame da problemática educacional enquanto tal, incorporando apenas aqueles elementos que concorram para o equacionamento da referida problemática (SAVIANI, 1990, p. 5).

Em outras palavras, são os próprios educadores que selecionarão, em seus currículos, as contribuições de diferentes áreas que julgarem significativas para o ensino. Podemos, portanto, sugerir que o professor tem o poder de escolher o que será ensinado e, conseqüentemente, o poder de influenciar os pensamentos de seus estudantes.

Saviani (1990) afirma que a atividade do educador se destaca pela intencionalidade, ou seja, o professor pratica ações de maneira que seus objetivos sejam alcançados. O autor assegura, ainda, que sem essa intencionalidade – a qual podemos, neste trabalho, chamar de currículo – não há sentido em ensinar, e que a educação se tornaria meramente burocrática e mecânica. Neste aspecto, podemos sugerir, também, que a filosofia tem papel importante no que tange à criticidade, pois estimula educadores e educandos a refletirem sobre as contradições e conflitos existentes nesses currículos propostos:

Considerando que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador (SAVIANI, 1990, p. 8).

Dessa maneira, o educador compreenderá as intenções e motivos das diferentes áreas que compõem o ambiente escolar, além das práticas pedagógicas que compõem os currículos. No ensino de línguas, a própria linguagem passa a ser analisada de maneira mais profunda, quando à luz da filosofia da educação, de modo a permitir e propor multifacetadas interpretações sobre as práticas pedagógicas e currículos. Ao refletirmos sobre a questão da criticidade, da emancipação e da autonomia, evidenciamos, nesta seção, os trabalhos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos e do educador/filósofo Paulo Freire.

Oliveira (2008) traz o conceito de “*redes de sujeitos*”, de Sousa Santos, que pensa o fazer pedagógico emancipatório, em que o sujeito não apenas recebe o conhecimento, mas também influencia no que lhe é ensinado, incorporando ao saber científico outros saberes. Sousa Santos (1995, p 18), afirma que “a educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflituosidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflituosa”. Assim é que devemos educar para o inconformismo, ou seja, devemos auxiliar na produção de imagens conflitantes e desestabilizadoras, a fim de evitarmos o senso comum, estimulando o estudante a produzir seus próprios pensamentos, suas próprias conclusões.

No ensino da língua inglesa, por exemplo, a educação para o inconformismo questionaria o imperialismo cultural, dando lugar à transculturalidade, abrindo caminho para que tanto o estudante quanto o educador repensem sua maneira de ver a língua estrangeira. Assim, seria possível entender que a língua não possui apenas aspectos linguísticos, mas também culturais, sociais e políticos, desvendando o caráter emancipatório do conhecimento.

Sousa Santos (Ibid., p.112) discute, ainda, “a impossibilidade de controle sobre o ato de ensinar”, visto que não interferimos nas diferentes formas de inserção social no tempo-espço,

logo, há múltiplas possibilidades de interpretação e pontos de vista sobre o processo educacional. Há, ainda, a questão da incompletude de todas as culturas e da heterogeneidade (SOUSA SANTOS, 1995), ou seja, o fato de que há sempre algo a ser aprendido e algo a ser ensinado. A reflexão a qual Sousa Santos nos convida a fazer diz respeito às formas de conhecimento existentes e o diálogo entre elas (OLIVEIRA, 2008); em outras palavras, é sobre a maneira como esses conhecimentos interagem no indivíduo e no meio social. Além disso, o filósofo discute as relações de poder que validam ou não certos tipos de conhecimento.

Outro relevante contribuinte para a filosofia da educação a ser teorizado neste trabalho é Paulo Freire. Podemos entender, em suas obras, que o papel da filosofia da educação é pensar a educação de maneira prática, para que objetivos sejam alcançados – assim como ele mesmo fez no processo de alfabetização de adultos, mas também pensar a educação de maneira utópica, para que possamos tentar desenvolver maneiras de melhorar o processo educacional especialmente no Brasil (neste trabalho, especificamente para o ensino de língua inglesa). Em consonância com as ideias de Sousa Santos, Freire (1989, p. 9) nos leva a pensar que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Ibid).

Ou seja, os fatores externos não apenas interferem na aprendizagem, mas são parte dela, complementando-a ou contradizendo-a, pois Freire diz, ainda, que nem sempre a leitura da palavra, em nossa escolarização, condiz com a leitura da “*palavramundo*” (FREIRE, 1989, p. 9). Trazendo a teoria freireana para o ensino de línguas, percebemos que, às vezes, o que ensinamos – ou tentamos ensinar – não é captado pelo estudante porque está fora de seu contexto, de seu mundo, não apenas geograficamente, mas social e culturalmente. Ou, ainda, por que, ao ensinarmos a língua inglesa, temos que escolher, em nossos currículos, ensinar a cultura deste ou daquele país? A leitura crítica na perspectiva dos letramentos (críticos, novos letramentos), mais do que apenas a leitura, possibilita que a/o estudante “crie laços” com o que está sendo ensinado, permitindo que o objeto de estudo faça, então, parte de seu contexto, fazendo sentido para ele/ela.

Com isso, respeitamos, também, os saberes do educando (FREIRE, 1996). O autor afirma, ainda, que, juntamente com a criticidade, é importante relacionar os saberes que já são parte do cotidiano daqueles estudantes ao que se pretende ensinar, democratizando o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, Freire nos encoraja a correr riscos, aceitar o novo e rejeitar

qualquer forma de discriminação, além de refletirmos criticamente sobre nossa prática (FREIRE, 1996). No ensino de língua inglesa, devemos pensar sobre isso quando reafirmamos, por exemplo, alguns estereótipos (algo relativamente comum em livros didáticos), ou reforçamos relações binárias e/ou relações de poder. Ou ainda quando nos apegamos a questões sintáticas e gramaticais, pensando que este é o efetivo ensino de uma língua estrangeira, e que um falar fluente condirá com o aprendizado. Segundo Freire (1996, p. 17),

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 17).

Entendemos, assim, que, para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas acrescentar, discutir, e criticar os diversos tipos de conhecimento adquiridos ou não em ambiente escolar. Precisamos escutar nossos estudantes e nos atentar as suas necessidades. Além disso, devemos ter consciência do nosso inacabamento enquanto educadores, e de que não somos detentores de uma verdade absoluta, concordando, similarmente, com as teorias de Derrida.

Não obstante, Freire nos dá esperança, tanto como educadores quanto como estudantes, ao afirmar que educar exige acreditarmos que a mudança é possível (FREIRE, 1996). Esta é uma significativa contribuição da filosofia da educação para o ensino, não apenas de língua inglesa, mas para o processo educacional de maneira geral.

O ensino de língua inglesa, principalmente em escolas públicas no Brasil, vem sendo questionado, pois trata-se de sistema mormente neoliberal em que tudo é quantificado, quanto a sua “eficácia” e quanto ao seu mérito. Ao incorporarmos em nossas práticas a problematização dessa educação neoliberal, podemos nos desapegar dos números e quantificações, passando a acreditar no ensino de línguas como aprendizagem para a vida. Em *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000), o autor nos leva a pensar de maneira crítica sobre os currículos existentes no âmbito educacional brasileiro. Ao discursar sobre o descobrimento da América, o autor nos indica o tom pós-colonialista de sua fala, incitando-nos, como educadores, a nos inconformarmos quanto à injustiça: “É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo” (Ibid, p. 75).

No ensino de língua inglesa, faz-se clara a luta contra o imperialismo e a favor da multiculturalidade/transculturalidade. Ao escolher um currículo com base nos estudos pós-coloniais para o ensino de língua inglesa, por exemplo, o educador permite e incita a inconformidade em seus estudantes, levando-os a pensar o mundo atual por meio da linguagem, desconstruindo os binarismos. Freire (2000, p. 35), ainda nos deixa uma reflexão sobre o assunto: “O futuro é dos Povos, e não dos Impérios”.

Assim, podemos entender que a educação não deve ser usada como instrumento de opressão (FREIRE, 1987), por exemplo, por meio das relações de dominação colonial. A educação bancária, usada como prática de dominação, que é a que, muitas vezes, provoca essa rebeldia no estudante, na qual o professor é o detentor do saber e o aluno incorpora exatamente o que a palavra diz (*aluno*, do latim, sem luz), é, na visão de Freire, o que devemos combater com uma pedagogia libertadora e emancipatória.

Freire (1987) afirma, ainda, que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, e os homens se educam entre si, mediados pelo mundo. Ou seja, concordando com Sousa Santos, Freire assegura que a educação problematizadora rompe com os esquemas verticais reforçados na educação bancária, e que, então, o educador pode ser visto como alguém também incompleto, alguém a ser educado também:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades, e não *contra* eles. (FREIRE, 1987, p.39).

Desse modo, podemos entender que quando o professor percebe-se como parte do processo, e não como controlador do processo, a educação ocorre de maneira mais flexível, crítica e autônoma.

Freire (1987) discorre, como Bakhtin, sobre o dialogismo. Em sua colocação que mais cabe ao ensino de língua inglesa, o autor problematiza questões significativas para o cenário educacional atual. Segundo ele, só podemos dialogar com os educandos quando nos despimos de pensamentos opressores, como a inferiorização de alguém cuja pronúncia (seja no inglês ou no próprio português) está fora do padrão utilizado pelas classes consideradas educadas; quando nos reconhecemos como alguém que não é dono da verdade ou autossuficiente; quando aceitamos e compreendemos as contribuições de outros; quando temos esperança e acreditamos na mudança.

### **3 Contribuições das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de língua inglesa**

Nesta seção final, apresentamos nossas reflexões sobre as algumas contribuições dessas filosofias para o ensino de língua inglesa no cenário educacional atual. Para isso, analisamos algumas ementas do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), presentes na Proposta de Projeto Pedagógico (PPP), tanto sob o ponto de vista de professor quanto sob o de estudante, fazendo um paralelo entre as teorias das filosofias da linguagem e da educação e o que temos vivenciado no curso. Além disso, discutiremos as contribuições filosóficas de Menezes de Souza e Monte Mór, além dos teóricos já mencionados.

Faz-se importante ressaltar que não queremos, com isso, julgar os procedimentos e metodologias aos quais fomos submetidos durante o curso, mas aspiramos, sim, a analisar as experiências as quais vivenciamos e como essas podem nos ter influenciado, tanto como professor quanto como estudante, seja em nossas relações interpessoais, profissionais e/ou nosso arcabouço teórico.

A primeira contribuição significativa da filosofia da linguagem para o ensino de línguas que podemos considerar neste trabalho tem relação com a criticidade. O filósofo Jaques Derrida teoriza o conceito de verdade, confrontando-o com o logocentrismo, o que nos leva a pensar a criticidade na educação, tanto nos muros da universidade quanto nas escolas de educação básica nas quais atuamos.

Assim, entendemos, como educadores de línguas, que a criticidade significa questionar as verdades que nos são impostas e aceitar as novas verdades que surgem de acordo com os diferentes contextos, estudantes, disciplinas, etc. Destarte, ao analisarmos a PPP da UFES, nos deparamos com algumas questões que envolvem (ou poderiam envolver) a criticidade as quais gostaríamos de ponderar por meio da análise das ementas propostas. Primeiramente, discorreremos sobre as disciplinas de Linguística Aplicada, cujas ementas são:

***Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos de aquisição e aprendizagem***

*Princípios psicolinguísticos subjacentes à aquisição, aprendizagem e ensino de Inglês como língua estrangeira. Processos cognitivos e afetivos que influenciam a aquisição da língua estrangeira. Implicações para o ensino.*

***Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: processos interacionais***

*Aspectos funcionais da linguagem. Aprofundamento de conceitos básicos da análise do discurso e da conversa. Ênfase nos aspectos interacionais da linguagem com*

*implicações para o ensino de Inglês como língua estrangeira. (UFES-PPP, 2006, p.48).*

O curso de Letras Inglês da UFES é contemplado com duas disciplinas de Linguística Aplicada, sendo a primeira dedicada aos processos de aquisição da linguagem e ao ensino, e a segunda aos aspectos funcionais da linguagem, à pragmática, e aos aspectos interacionais da linguagem voltados para o ensino de língua inglesa. A Linguística Aplicada Crítica não parece ser, portanto, considerada no currículo do curso. De acordo com Borelli e Pessoa (2011), há uma tendência em pensarmos que uma atuação mais crítica dos linguistas aplicados faz com que a Linguística Aplicada (LA) seja pensada como Linguística Aplicada Crítica (LAC). Entretanto, entendemos que apenas a nomeação “crítica” não garantiria à Linguística Aplicada a criticidade.

Portanto, ainda que as disciplinas de LA oferecidas no curso de Letras-Inglês UFES não tenham sido denominadas críticas, foi possível analisarmos criticamente todo o conteúdo estabelecido devido, principalmente, à postura crítica dos docentes responsáveis por essas disciplinas, os quais sempre nos estimularam a refletir sobre: “Pra quem? Quando? Como? Em que contexto?” se encontravam aquelas teorias que nos eram oferecidas, principalmente ao tratarem do ensino. É relevante ressaltar, porém, que estas foram atitudes tomadas individualmente, por cada professor, visto que as perspectivas críticas não estão contempladas nas ementas dessas disciplinas e que estas foram escolhas pessoais, ou seja, a decisão de ir além da ementa depende enormemente da formação e das epistemologias construídas por cada professor. Deveras, essa postura, embora individual e não institucionalizada no currículo, afirma que o ‘ir além’ é uma forma de transgredir práticas locais, muitas vezes, arraigadas no tradicionalismo educacional e cultural. Ou seja, antes mesmo de pensar em uma disciplina de forma crítica, o próprio docente precisa pensar na criticidade em seu caráter como educador, como formador de professores.

Ferraz (2016) nos convida, assim como Derrida, a pensar a prática pedagógica como criticidade, contextualizando-a ao nosso meio de atuação, problematizando – e transgredindo – conceitos pilares da educação tradicional, como os universalismos, os binarismos, naturalizações, entre outros. Outra contribuição das filosofias da linguagem e da educação para o ensino de língua inglesa e para o contexto de Letras-Inglês na UFES é a multi/transculturalidade. Nesse sentido, analisamos as ementas dos cursos de Literatura oferecidos em Letras-Inglês à luz de Menezes de Souza e Sousa Santos.

É significativo apontarmos que as disciplinas oferecidas são as literaturas britânica e americana, ou seja, uma gama de literaturas (subalternas, não-hegemônicas) produzidas em língua inglesa não são contempladas no currículo. Ao privilegiarem as literaturas de países imperialistas em detrimento de literaturas produzidas por outros países como Índia, Nigéria ou África do Sul, literaturas que podem ser consideradas do inglês menor (ZAIDAN, 2013), o currículo de Letras Inglês da UFES pode ser interpretado como mantenedor de uma postura colonizadora e centralizadora. Entretanto, a postura adotada pelos docentes dessas disciplinas traz um caráter pós-colonial para os cursos de literatura, haja vista a inclusão de literaturas, ainda que britânicas ou americanas, trata-se de literaturas produzidas por homossexuais, negros, mulheres e/ou segunda geração de imigrantes. Portanto, podemos afirmar que muitos educadores desta licenciatura têm atuado nas brechas do currículo (DUBOC, 2014).

Como um contraponto a essas brechas, temos as disciplinas de Estudos Britânicos e Estudos Americanos, as quais preconizam somente o conhecimento das tradições e culturas dos Estados Unidos e da Inglaterra, preterindo culturas de outros países falantes da língua inglesa. Nesse caso, ainda que os educadores ambicionem explorar e/ou criticar outros conteúdos, a ementa indica que as disciplinas devem se ater aos países imperialistas. Tem-se, então, a impossibilidade de se explorar o multiculturalismo proposto por Sousa Santos (1995) e Menezes de Souza (2004).

Outro bloco de disciplinas que poderia se limitar aos encaminhamentos da ementa é o que contém os cursos de fonética e fonologia, prosódia, morfossintaxe, estudos sintáticos, comunicação oral, e semântica, considerados mais técnicos e estruturais. Pelo contrário, em tais disciplinas, observamos a relevância de algumas das teorias apontadas neste artigo, visto que – especialmente pela postura crítica e pós-colonial adotada pelos educadores – foram apresentadas problematizações significantes acerca da língua inglesa (por exemplo, seus aspectos políticos, relações globais, variação, criticidade). É significativo ressaltar que em momento algum a língua padrão foi marginalizada em face de suas variações, pois, interpretando Derrida (apud JUNIOR, 2010, p.11), reiteramos que o objetivo dessa desconstrução não é firmar uma nova dicotomia, em que um sistema se sobreponha ao outro, mas, sim, demonstrar a existência de diferentes verdades e possibilidades para o idioma, tendo cada uma delas sua relevância no contexto em que estão inseridas. Como afirma Menezes de Souza (2004, p. 114-115), esse hibridismo e representação são significantes numa visão pós-



colonial, onde o importante não é buscar “o mais autêntico”, mas aceitar as realidades coexistentes.

Por fim, discorreremos sobre as disciplinas de tradução do curso de Letras-Inglês, cujas ementas são:

***Língua Inglesa: tradução: história teórica e prática***

*O contexto histórico da teoria da tradução. Procedimentos de pesquisa em tradução e em comunicação intercultural. Oficina de tradução.*

***Língua Inglesa: tradução: teorias e práticas atuais***

*As diferentes abordagens teóricas atuais e suas implicações em relação aos procedimentos adotadas ao se traduzir. O uso da tradução no ensino de língua estrangeira. A tradução como procedimento de leitura e de escrita. Oficina de tradução.*

Pelas ementas apresentadas, entendemos que nessas disciplinas a prática e a teoria estão intrinsecamente relacionadas. Sendo assim, é significativo o aprendizado das teorias de tradução para que se tenha uma boa prática, e, simultaneamente, é relevante que se pratique – por meio das oficinas de tradução – para que ocorra o desenvolvimento e compreensão das teorias. Nessa perspectiva, Monte Mór (2006) sugere que a teoria e a prática devem estar relacionadas entre si e ao contexto social, a fim de que haja sentido no que está sendo ensinado:

O desencontro – ou falta de encontro – entre as teorias e as práticas pedagógicas é, com frequência, apontado como o responsável, nos olhares tanto de professores e alunos (ou outros atores desse cenário), influenciando o modo como o professor percebe seus alunos e suas experiências em sala de aula, como os alunos percebem e geram significados no ambiente escolar e por que o fazem da maneira que o fazem (MONTE MÓR, 2006, p. 348).

Assim, cremos que a consonância entre prática e teoria foi fundamental para que as disciplinas de tradução fossem compreendidas pelos estudantes. Além disso, a educadora responsável pelas disciplinas lançou mão do letramento crítico como estratégia de ensino. Assim, tivemos a oportunidade de discutir o feminismo enquanto discutíamos os problemas encontrados enquanto traduzíamos o livro “Feminism is for everybody” (HOOKS, 2000). O assunto escolhido foi relevante, visto que a maior parte das alunas é do gênero feminino, e que o feminismo é algo que precisa ser discutido e entendido pela sociedade como um todo. Ao traduzirmos algo sobre um tema tão complexo, pudemos perceber a importância do dialogismo e da alteridade (PIRES, 2002) teorizados por Bakhtin, especialmente por parte dos alunos do gênero masculino, que precisavam buscar entender – por meio dos discursos das mulheres – a

questão do feminismo. Ademais, esta prática permitiu que tivéssemos diferentes interpretações do texto traduzido e, de acordo com Ferraz:

Interpretar é sempre um ato incompleto, dialógico, contingente e histórico, ou seja, uma interpretação pertence a uma comunidade interpretativa (FISH, 1980) que, por sua vez, possui a sua versão da história. Esse “ato” é sempre realizado por um ou mais agentes e seus contextos, num processo que não visa completude, mas sim “completudes contextuais” (FERRAZ, 2015, p. 19).

Outro grupo de disciplinas aqui considerado é o dos cursos que abrangem o processo cognitivo da leitura, a comunicação através da leitura e a comunicação escrita e gêneros textuais. Essas disciplinas apresentam um caráter mais instrumental se comparadas às demais, assim como o outro grupo anteriormente analisado, composto por fonética e fonologia, prosódia, morfossintaxe, estudos sintáticos, comunicação oral, e semântica. Porém, nesse segundo grupo, a criticidade não foi explorada, concretizando a perspectiva tecnicista encontrada proposta nas ementas.

Se, por um lado, essa instrumentalidade trouxe alguns aspectos positivos, visto que as teorias apresentadas foram relevantes para nossa prática tanto como acadêmicos quanto como também educadores, por outro lado perdeu-se a oportunidade de utilizar os momentos em sala para o letramento crítico, assim como foi feito nas disciplinas de tradução. De acordo com Freire (1996, p. 21), quando há apenas uma abordagem técnica, ocorre uma tentativa de transferência de conhecimento, e não o ensino em si, pois não houve espaço para discussões, criticidade, e/ou outras práticas e/ou conhecimentos.

Finalizando a análise sobre as ementas das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Línguas e Letras ao curso de Letras Inglês da UFES, temos as matérias intituladas Projetos de Ensino em Língua Inglesa (I, II, III, IV, V e VI) e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Os Projetos são, em cada período, propostas interdisciplinares junto às demais disciplinas daquele semestre, enquanto o TCC é o desenvolvimento de um trabalho sobre alguma área relacionada ao curso de Letras no geral, trazendo, novamente, a união entre a teoria e a prática. Essas disciplinas são significativas, visto de unem, como citado anteriormente neste trabalho, teoria e prática.

### **Considerações finais**

Por fim, podemos asseverar que as reflexões sobre as disciplinas ministradas pelo Departamento de Línguas e Letras para o curso de Letras Inglês da UFES nos permitiu entender

a importância das contribuições das filosofias da educação e da linguagem para o ensino de línguas. É exequível afirmar que, a despeito de ementas, muitas vezes, engessadas e tradicionais, a postura de alguns educadores desta licenciatura demonstra que são conhecedores das teorias pós-estruturalistas e das filosofias que as embasam. Esses educadores/formadores ensinam o aprendizado de maneira crítica, trazendo aos cursos ministrados um caráter menos instrumental e mais problematizador e, aos estudantes, a flexibilização do olhar e possibilidade de escolhas.

### Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BORELLI, Julma. D. V. P.; PESSOA, Rosane Rocha. *Reflexão e Crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

DUBOC, Ana. Paula. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N.H; e MACIEL,R.F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

FERRAZ, Daniel de Mello. Problematizing the critical in local pedagogical practices. *Anais do International Congress of Critical Applied Linguistics*, UnB, Brasília, p. 1052-1518, 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, educação e novos letramentos*. 1ª ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 29 reimpressão. São Paulo: Graal, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire*. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo 4)

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* / Paulo Freire. – São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. *Feminism is for everybody: passionate politics*. *South End Press*, 7 Brookline Street, n.1, Cambridge, 2000.

JUNIOR, Neurivaldo C. P. Jacques Derrida e a Desconstrução: Uma Introdução. *Revista Encontros de Vista* - quinta edição, jan./jun. 2010, p. 9-20. Disponível em: <<http://www.encontrosdevista.com.br/>>. Acesso em: março/2016.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. *Margens da cultura* mestiçagem, hibridismo & outras misturas. (Org.) Benjamin Abdala Júnior. Ed. Boitempo. 2004.

MONTE MÓR, Walkyria. A Mediação entre a Teoria e a Prática no Ensino de Línguas Estrangeiras. *Revista Crop*, USP, p. 347-361, 2006.

\_\_\_\_\_. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Revista Eletronica Matices de Lenguas Extranjeras*, n. 2. Bogotá, Matices, p. 1-18, 2008.

\_\_\_\_\_. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (orgs). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

OLIVEIRA, Inés Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Ed. Autêntica, 2ª edição. 2008.

PEREIRA, Everton Almeida. Sujeito e linguagem em *As Palavras e as Coisas*, de Michel Foucault. *Estudos Semióticos*, vol. 7, n. 2, p. 94-101, 2011.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Cadernos IL*, Porto Alegre, v. 16, p. 32-33, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/issue/view/1699/showToc>>. Acesso em: outubro/2015.

POWELL, Jim; HOWELL, Van. *Derrida for Beginners*. Orient Longman, 2000.

RABENHORST, Eduardo R. Sobre os limites da interpretação: O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida. *Prim@ Facie* – ano 1, n. 1, jul./dez, p. 1-17, 2002.

RIBEIRO, Luis Felipe. O conceito de linguagem em Bakhtin. *Trabalhos Feitos*, Universidade Federal Fluminense, p. 1-19, 2006. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/o-Conceito-De-Linguagem-Em-Bakhtin/47372427.html> Acesso em: maio/2016.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. Em Aberto. Brasília, ano 9, n 45. Jan/mar, p. 3-9 1990. Disponível em:  
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>>. Acesso em: maio/2016.

UFES-DLL. Proposta de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa. Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Vitória, 2006.

ZAIDAN, Junia C. M. Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Brasil, 2013.

*Recebido em 27 de agosto de 2016.*

*Aprovado em 25 de julho de 2017.*