

“ALÔ, QUEM FALA?”: o racismo em *Telephone Conversation* como ponto de partida para o Letramento Crítico-Decolonial

“HELLO, WHO’S SPEAKING?”: Racism in Telephone Conversation as a Starting Point for Critical-Decolonial Literacy

ÉVELEN LAZAMÉ (UNIFAP)¹
ELOINY NÓBREGA (UNIFAP)²

Resumo:

O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de atividade para o ensino de língua inglesa ancorada em práticas de letramento crítico-decolonial voltadas a contextos periféricos, enfatizando a valorização dos saberes dos alunos, o fortalecimento identitário e a problematização de estereótipos e relações de poder presentes em suas experiências. A fundamentação teórica articula o letramento crítico (Ramalho; Rezende, 2011; Fairclough, 2015; Janks, 2016; Carbonieri, 2016; Jordão, 2016) à decolonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2005; Walsh, 2013; Maldonado-Torres, 2007). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), de caráter propositivo (Gil, 2010). A atividade desenvolve-se em três etapas articuladas. A primeira consiste na contextualização do poema *Telephone Conversation*, com a apresentação de Wole Soyinka (escritor nigeriano e primeiro africano laureado com o Prêmio Nobel de Literatura), seguida da leitura, em inglês, de um trecho da obra e da construção de uma tradução coletiva a partir das palavras reconhecidas pelos alunos, permitindo-lhes ampliar o vocabulário e a compreensão global do texto. A segunda etapa envolve uma discussão crítica sobre as relações de poder, discriminação, racismo e identidade presentes no poema e nas comunidades dos próprios alunos, explorando questões como quem domina a fala, como o preconceito se manifesta e quais emoções e experiências pessoais são evocadas pela leitura, além da análise das estratégias discursivas utilizadas por Soyinka para denunciar o racismo. Por fim, a terceira etapa propõe a produção de cartazes autorais em inglês com mensagens antirracistas, transformando as reflexões desenvolvidas em sala em enunciados visuais de resistência, empatia e valorização da diversidade. Espera-se que essa prática transforme a sala de aula em um ambiente de autoria, reexistência e construção identitária, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e a vivência de práticas insurgentes e decoloniais no ensino de línguas.

Palavras-chave: Letramento crítico-decolonial. Ensino de línguas. Contextos periféricos.

¹ Especialista em Metodologia no ensino de língua inglesa pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduada em letras com habilitação em língua inglesa pela Universidade Federal do Amapá. UNIFAP, Macapá, Amapá, evelenbr@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá. Especialista em Educação inclusiva com ênfase em diversidade e inovação pela Faculdade Meta. Graduada em letras com habilitação em língua inglesa pela Universidade Federal do Amapá. UNIFAP, Macapá, Amapá, eloine.lazame@hotmail.com.

Abstract:

The aim of this study is to present a pedagogical activity proposal for English language teaching grounded in critical-decolonial literacy practices oriented toward peripheral contexts, emphasizing the valorization of students' knowledge, identity strengthening, and the problematization of stereotypes and power relations embedded in their lived experiences. The theoretical framework articulates critical literacy (Ramalho & Rezende, 2011; Fairclough, 2015; Janks, 2016; Carbonieri, 2016; Jordão, 2016) with decoloniality (Quijano, 2005; Mignolo, 2005; Walsh, 2013; Maldonado-Torres, 2007). Methodologically, the study adopts a qualitative-interpretivist approach (Bortoni-Ricardo, 2008) with a propositional character (Gil, 2010). The activity is developed through three interconnected stages. The first stage consists of contextualizing the poem Telephone Conversation by introducing Wole Soyinka (a Nigerian writer and the first African to receive the Nobel Prize in Literature), followed by the reading, in English, of an excerpt from the poem and the collaborative construction of a translation based on words recognized by the students, enabling them to expand their vocabulary and overall comprehension of the text. The second stage involves a critical discussion of power relations, discrimination, racism, and identity as portrayed in the poem and as experienced within the students' own communities. This stage explores questions such as who controls speech, how prejudice manifests itself, and which emotions and personal experiences are evoked by the reading, in addition to analyzing the discursive strategies employed by Soyinka to denounce racism. Finally, the third stage proposes the production of original posters in English with anti-racist messages, transforming classroom reflections into visual statements of resistance, empathy, and the appreciation of diversity. It is expected that this practice will transform the classroom into a space of authorship, re-existence, and identity construction, fostering the development of critical awareness and the enactment of insurgent and decolonial practices in language education.

Keywords: Critical-decolonial literacy. Language teaching. Peripheral contexts.

INTRODUÇÃO

Sabemos que o ensino de línguas não é neutro. Pelo contrário, ele é atravessado por relações de poder, desigualdades e silenciamentos historicamente produzidos na sociedade. No caso específico do ensino de inglês, nossa experiência como professoras da educação básica em uma escola periférica evidencia a permanência de uma perspectiva eurocêntrica nos livros e materiais didáticos que chegam às escolas. Isso significa dizer que esses materiais continuam a privilegiar vozes brancas e modelos linguísticos associados a países como Estados Unidos e Inglaterra, considerados padrão e universalmente corretos.

Essa perspectiva desconsidera que o inglês circula e é constantemente ressignificado em diferentes contextos socioculturais, sobretudo em países historicamente marcados pela colonização britânica. Como consequência, outras formas legítimas de uso da língua são

invisibilizadas, como o inglês falado em países africanos (a exemplo da Nigéria, do Quênia e da África do Sul) reforçando hierarquias linguísticas que marginalizam determinadas identidades e experiências.

Além disso, tais materiais tendem a restringir o ensino à dimensão estrutural da língua, centrando-se na gramática e desconsiderando as dimensões identitárias, culturais e sociais que constituem o uso da linguagem e participam da formação dos sujeitos. Soma-se a isso a ausência quase total de autoras e autores negros nas coleções utilizadas, o que limita o acesso dos estudantes a outras narrativas, modos de existência e perspectivas de mundo.

Ao silenciar produções literárias que poderiam ampliar a compreensão sobre identidade, história e reexistência, o ensino de inglês perde a oportunidade de dialogar com trajetórias que atravessam o próprio território periférico em que a escola está inserida e, assim, deixa de enfrentar o racismo estrutural que produz e mantém desigualdades também no campo da educação linguística.

Diante desse cenário, defendemos práticas pedagógicas que rompam com a lógica tradicional centrada exclusivamente na estrutura da língua, possibilitando que os estudantes compreendam o inglês como espaço de construção crítica, diálogo e afirmação identitária. Ao articular o ensino da língua às realidades socioculturais dos alunos, aproximamos a aula de inglês do debate sobre justiça social e potencializamos seu papel como lugar de reflexão, pertencimento e agência.

É nesse movimento que se insere esse trabalho que tem como objetivo geral desta proposta: apresentar uma proposta de atividade para o ensino de língua inglesa ancorada em práticas de letramento crítico-decolonial voltadas a contextos periféricos, enfatizando a valorização dos saberes dos alunos, o fortalecimento identitário e a problematização de estereótipos e relações de poder presentes em suas experiências.

O presente artigo organiza-se em duas seções principais. Na primeira, discutiremos os conceitos de letramento, letramento crítico e letramento crítico-decolonial no ensino de inglês, articulando-os às tensões da colonialidade que atravessam o ensino de línguas. Na segunda seção, apresentamos a proposta metodológica desenvolvida a partir do poema Telephone Conversation, de Wole Soyinka, detalhando as etapas de contextualização, discussão crítica e

produção textual que visam promover experiências de letramento crítico-decolonial no ensino de inglês.

LETRAMENTO, LETRAMENTO CRÍTICO E O LETRAMENTO CRÍTICO-DECOLONIAL NO ENSINO DE INGLÊS

A escola enquanto agência de letramentos (Kleiman, 2009), tem como responsabilidade não apenas propiciar o desenvolvimento de habilidades técnicas dos indivíduos, mas também garantir a formação de cidadãos conscientes e engajados, promovendo, sobretudo, práticas socioculturais-reflexivas que ajudem os alunos a cultivarem uma visão crítico-reflexiva a respeito do mundo ao seu redor, usando a leitura e a escrita para participar da sociedade e transformá-la.

Dessa forma, compreendemos que é por meio dos letramentos (Street, 2014) que os alunos tornam-se capazes de questionar as problemáticas sociais e as relações de poder vigentes advindas, por exemplo, da colonialidade, que segundo Nelson Maldonado Torres (2007, p.33),

se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

Ou seja, a colonialidade vai além das relações óbvias de poder que automaticamente nos causaria repulsa e espanto, como a escravidão, e assume um lugar nas entrelinhas, se propagando por meio de pensamentos e práticas coloniais. A conscientização sobre essas dinâmicas é fundamental para se questionar, desafiar e reexistir aos padrões coloniais impostos pelo eurocentrismo.

Inclusive, esse esforço de reexistência e crítica às estruturas coloniais é conhecido como decolonialidade, um conceito desenvolvido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2005; Walsh, 2013; Maldonado-Torres, 2007). Para esse grupo, a decolonialidade visa desconstruir as estruturas coloniais e promover modos de reexistência baseados na justiça, igualdade e respeito pela diversidade, pelos saberes e perspectivas locais indígenas, quilombolas, ribeirinhas, como formas legítimas de conhecimento.

Sob essa perspectiva, a linguagem ocupa papel central. Ramalho e Rezende (2011, p.11) argumentam que “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas”. Em suma, a linguagem pode tanto perpetuar a opressão quanto ser um meio de emancipação e mudança, dependendo de quem a utiliza e com que propósito.

Fairclough (2015) reforça essa visão ao destacar que o discurso é uma forma de poder capaz de moldar crenças, valores e desejos, circulando pelas instituições sociais. Como pontua Janks (2016, p. 29),

Convencer e persuadir as pessoas a consentir com regras estabelecidas pela sociedade, é, muitas vezes, o trabalho das famílias, das religiões, das escolas e dos meios de comunicação. Todas essas instituições sociais usam a linguagem e é, em grande parte na e pela linguagem, que os significados são mobilizados para manter as coisas como estão.

Sob essa ótica, torna-se evidente que a língua não é neutra. Como observa Janks (2016), as escolhas que os produtores de textos fazem são sempre carregadas de intenções, sejam elas deliberadas ou inconscientes, e nunca são neutras, ou seja, “[...] esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade” (Janks, 2016, p.25). Reconhecer a não neutralidade da língua(gem) é, portanto, fundamental para que as pessoas possam se posicionar, questionar e desafiar as mensagens transmitidas pelos diversos meios de comunicação que propagam ideias de dominação com vistas à manutenção do *status quo* e das desigualdades sociais.

Nesse horizonte, o letramento crítico emerge como um conceito fundamental. De acordo com Carbonieri (2016, p. 133), o letramento crítico configura-se como uma prática descolonizadora, cujo objetivo é interromper a colonialidade por meio da fragilização de discursos e narrativas hegemônicas que ainda sustentam ideias de opressão e segregação. Essa perspectiva entende a linguagem como prática social e, por isso, defende que o ensino de línguas deve promover reflexões sobre desigualdades, representações e disputas de sentido que atravessam o cotidiano dos alunos.

Segundo Janks (2016, p.22), a língua não apenas como estrutura, mas como um modo de agir sobre o mundo e sobre as pessoas, configura o que significa “fazer letramento crítico.” Para Jordão (2016), pensado como uma abordagem educacional e a partir de uma visão de

língua como discurso, ou seja, como prática social situada de construção e negociação de sentidos, o letramento crítico,

se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. (Jordão, 2016, p. 43).

À luz dessas discussões, emerge o conceito de letramento crítico-decolonial (Nóbrega e Gomes, 2025), que articula os pressupostos do letramento crítico às reflexões da decolonialidade. Essa abordagem, além de questionar representações dominantes, busca trazer ao centro vozes e conhecimentos historicamente silenciados. Nesse sentido, pode ser compreendida como um movimento de ampliação da consciência crítica, de fortalecimento identitário, de valorização de saberes periféricos e de desenvolvimento da empatia diante das diversidades linguísticas e culturais.

No ensino de inglês, isso implica deslocar o foco de uma perspectiva que privilegia exclusivamente referências dos Estados Unidos e da Inglaterra — tidas como normativas — para uma visão que reconheça a circulação e a resignificação da língua em países como Nigéria, Índia, África do Sul e Jamaica, igualmente constitutivos da pluralidade global de falantes do inglês.

Contudo, é importante ressaltar que o letramento crítico-decolonial só se concretiza quando é vivido na prática pedagógica. Para isso, o papel do professor é central: cabe a ele criar espaços de diálogo, debate e problematização sobre temas sociais que atravessam a vida dos estudantes, como racismo, desigualdade, identidade e representatividade. Na maioria das vezes, esses temas não são discutidos nas aulas de inglês devido à predominância de abordagens voltadas exclusivamente à estrutura gramatical, o que limita o potencial formativo da disciplina e distancia o ensino da realidade sociocultural dos alunos.

Assim, o letramento crítico-decolonial no ensino de inglês não é apenas uma proposta teórica, mas uma postura educativa que exige intencionalidade, sensibilidade e compromisso ético. Ele pressupõe uma prática pedagógica que reconhece os alunos como sujeitos de direitos e de história, capazes de produzir sentidos, questionar opressões e construir identidades a partir de suas próprias vivências.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), de caráter propositivo (Gil, 2010), uma vez que busca apresentar uma proposta de atividade para a disciplina de língua inglesa a ser aplicada com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta toma como eixo o poema *Telephone Conversation*, do escritor nigeriano Wole Soyinka, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura de 1986. Publicado em 1963, o poema constitui uma denúncia contundente do racismo e da lógica colonial.

Na obra, Soyinka emprega uma linguagem irônica e crítica para narrar a experiência de um homem negro que, ao tentar alugar um apartamento por telefone, é confrontado pela pergunta: “*How dark are you?*” [“Quão escuro você é?”]. O trecho selecionado para a atividade evidencia essa tensão (o silêncio, a ironia e o desconforto diante do preconceito) e revela a potência do texto para aproximar a experiência africana das vivências de estudantes brasileiros, especialmente aqueles de contextos periféricos, onde o racismo e a desigualdade permanecem presentes no cotidiano.

Dessa forma, a atividade proposta organiza-se em três etapas articuladas: (1) contextualização, apresentação do autor, leitura em inglês e tradução coletiva; (2) discussão crítica; e (3) produção textual, conforme detalhado a seguir.

1. **Contextualização, apresentação do autor, leitura em inglês e tradução coletiva:**

Iniciar a atividade com uma breve apresentação de Wole Soyinka, escritor nigeriano, primeiro africano a receber o Prêmio Nobel de Literatura e amplamente reconhecido por denunciar o racismo e as desigualdades sociais em suas obras. Nesse momento, destacar que a Nigéria é um país multilíngue e que o inglês falado ali apresenta características próprias, resultantes da relação histórica com o colonialismo britânico. Essa contextualização permite discutir com os alunos que inglês possui diversas variedades igualmente legítimas (como o inglês africano, jamaicano e indiano), além do britânico e americano. Em seguida, realizar a leitura, em inglês, de um trecho do poema *Telephone Conversation*, destacando a entonação irônica utilizada pelo autor. Logo após, solicitar que os alunos identifiquem palavras cujo significado já conhecem,

construindo uma tradução coletiva inicial que favoreça a compreensão global do texto e a ampliação do vocabulário.

Tabela 1: Trecho do poema Telephone Conversation em inglês e português

Telephone conversation (original)	Conversa telefônica (tradução livre)
<p><i>"Madam," I warned,</i> <i>"I hate a wasted journey – I am</i> <i>African."</i> <i>Silence. Silenced transmission</i> <i>pressurized good-breeding.</i> <i>Voice, when it came [...]</i> <i>"HOW DARK?" ... "ARE YOU</i> <i>LIGHT OR VERY DARK?"</i></p>	<p>"Senhora," eu avisei, "Odeio uma viagem perdida – sou africano." Silêncio. Transmissão silenciada de educação pressurizada. Voz, quando chegou [...] "QUÃO ESCURO?" ... "VOCÊ É CLARO OU MUITO ESCURO?"</p>

Fonte: elaborada pelas autoras

2. **Discussão crítica:** Discutir com a turma as relações de poder, discriminação, racismo e identidade presentes no poema e em suas próprias comunidades. Essa etapa articula o letramento crítico à consciência social, incentivando os alunos a relacionarem literatura, língua e realidade local.

Tabela 2: Questões norteadoras para auxiliar nas discussões

Questões norteadoras para auxiliar nas discussões
<ul style="list-style-type: none"> • Que relações de poder aparecem na conversa entre o narrador e a mulher ao telefone? Quem domina a fala? Como o tom e as perguntas mostram desigualdade e preconceito? • Como o racismo impacta a experiência do narrador? O que ele sente ao ser questionado sobre "quão escuro" é? • Que emoções o poema desperta em você - raiva, constrangimento, ironia? • Você já presenciou ou viveu algo parecido com o que acontece no poema? Como foi essa situação? Que sentimentos surgiram - indignação, vergonha, resistência? • Quais estratégias Wole Soyinka usa - ironia, diálogo, silêncio, escolha das palavras para denunciar o racismo e a discriminação no poema? A partir disso, como a linguagem pode ser usada como instrumento de poder ou de resistência?

Fonte: elaborada pelas autoras

3. **Produção textual:** Propor que a turma elabore cartazes autorais em inglês contra o racismo, transformando as reflexões feitas em sala de aula em mensagens visuais de reexistência, empatia e valorização da diversidade. A atividade busca incentivar os alunos a expressarem, por meio de frases, cores e imagens, o que aprenderam sobre respeito, igualdade e identidade, reafirmando o compromisso da escola com uma educação antirracista e crítica. Os cartazes deverão ser produzidos na plataforma Canva, que é uma ferramenta digital de design gráfico online, fácil de usar, que permite criar materiais visuais criativos e personalizados.

Figura 1: Exemplo de um cartaz que os alunos podem criar



Fonte: elaborado pelas autoras

Ao integrar leitura, análise crítica e produção textual o processo de aprendizagem se torna mais completo e significativo. A leitura oferece o primeiro contato com ideias e experiências; a análise crítica ajuda os alunos a compreenderem essas informações de forma

mais profunda; e a produção textual permite transformar essa compreensão em ação, dando voz às reflexões construídas em sala.

Além disso, trazer para a sala de aula um autor nigeriano como Wole Soyinka também representa um gesto de abertura epistêmica: possibilita o contato com outras vozes, histórias e perspectivas que, muitas vezes, são silenciadas nos materiais didáticos hegemônicos. Ao incluir autores africanos, ampliamos o repertório cultural dos estudantes e contribuimos para descentralizar o olhar eurocêntrico que historicamente domina o ensino de inglês.

Com tudo isso, a língua deixa de ser apenas um conteúdo a ser memorizado e passa a funcionar como instrumento de reflexão, reexistência e transformação social. Práticas como essa ampliam o engajamento dos estudantes e se mostram fundamentais para o desenvolvimento do letramento crítico-decolonial.

CONCLUSÃO

Esperamos, com esta proposta, contribuir para a ampliação do papel do professor de inglês para além do ensino gramatical da língua, incorporando discussões sobre questões sociais, éticas e políticas (como racismo, eurocentrismo e hierarquização de variedades linguísticas) como dimensões constituintes da prática pedagógica. Ao assumir tal postura, buscamos favorecer o desenvolvimento do letramento crítico-decolonial dos estudantes, ampliando sua consciência sobre as relações de poder que atravessam o uso da língua inglesa no mundo.

Acreditamos que as práticas de letramento crítico-decolonial têm potencial para transformar a sala de aula em um espaço de reexistências, autoria e construção identitária. Nesse sentido, textos como o poema *Telephone Conversation*, de Wole Soyinka, oferecem oportunidades muito relevantes para tensionar discursos hegemônicos, discutir racismo e evidenciar como a colonialidade estrutura relações linguísticas e sociais. Além disso, ao trazer a voz de um autor nigeriano e negro, valorizamos narrativas historicamente marginalizadas, especialmente aquelas produzidas em contextos africanos e periféricos.

Reafirmamos, assim, que o ensino de inglês se torna mais significativo e transformador quando orientado por perspectivas crítico-decoloniais, pois amplia a capacidade analítica dos estudantes, fortalece sua autonomia e estimula seu engajamento

social. Dessa forma, contribui para a desconstrução de estereótipos, o enfrentamento de desigualdades raciais e a valorização de identidades plurais.

Vale dizer que por se tratar de uma pesquisa em andamento, realizaremos a aplicação da proposta didática e, posteriormente, analisaremos os resultados obtidos, os quais serão discutidos em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Routledge, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem letramento crítico? In: DÁNIE, M. J.; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramento e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

KLEIMAN, A. B. **Projetos de Letramento na Educação Infantil**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/898> Acesso em: 20 Ago 2024

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

NÓBREGA, E. P. B. L.; GOMES, R.. Proposta didática de letramento crítico-decolonial a partir do livro "O skatista e a ribeirinha" para alunos do ensino fundamental I. In: **Letramentos no contexto da educação básica**, Vol.2, ed.1. Teresina: Editora e Gráfica UESPI, 2025, v.2, p. 128 - 140.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

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

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C.. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.