



## A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DECOLONIAL

Alessandra H. B. Fukumoto (UFMG)<sup>1</sup>

**Resumo:** A importância de decolonizar a educação linguística tem sido cada vez mais discutida. Decolonizar nossas práticas docentes, bem como questionar quais os saberes são valorizados e quais são as escolhas feitas quando ensinamos, nos materiais com os quais lidamos (especialmente aqueles produzidos nos países ditos do “centro”), são atitudes importantes para poder desaprender as estruturas de poder que já estão incorporadas nas nossas instituições, nos nossos saberes, nas nossas subjetividades. A questão fundamental da decolonialidade não pode ser outra, senão aquela que é central para a constituição da colonialidade: a raça. Quando discutimos as heranças históricas que precisam ser reparadas, pouco ou nada falamos sobre a herança histórica de privilégios carregada pelos brancos (BENTO, 2022). Ao silenciarmos em relação a esses privilégios, agimos como se eles nada devessem e de nada usufríssem desse passado colonial. No ensino de italiano para adultos não é raro que o público seja de pessoas brancas, de classe média e média-alta, muitos dos quais possuem ascendência italiana. E a italianidade carregada por esses descendentes é constituída de colonialidade (BAO, 2015). Me questionei, portanto, sobre o meu papel como professora de língua italiana e de como agir na minha proposta de um ensino de língua crítico e decolonial, aliado das lutas antirracistas. Diante do imaginário que a língua italiana e a ideia de Itália despertam nos aprendizes, entendi que a discussão sobre a branquitude, seus privilégios e os apagamentos que ela provocou precisava acompanhar minha prática. O trabalho proposto aqui é o de discutir a importância de uma formação docente decolonial, a fim de buscar uma práxis crítica e decolonial, de brechas e rupturas, nas quais se possa propor uma educação linguística antirracista.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Decolonialidade. Ensino de línguas. Educação Linguística.

### INICIANDO A CONVERSA

Esse trabalho é parte de uma pesquisa que reflete sobre a importância de uma educação linguística decolonial, em especial na formação (inicial e continuada) de professores de línguas. O percurso que faremos aqui parte de meu contexto profissional. Sou professora de língua italiana desde 2006. Meu público tem sido majoritariamente de adultos, em cursos livres (em ações extensionistas, institutos de língua e autonomamente). Atuei nas cidades de Campinas e São Paulo (SP) e, nos últimos 11 anos, na região de Mariana e Ouro Preto (MG).

Na busca por um ensino crítico de línguas, tive a oportunidade de entrar em contato com a perspectiva decolonial e, desde então, compreendo que, para que possa propor uma educação crítica, preciso decolonizar minhas práticas docentes e colocar em análise a minha constituição

<sup>1</sup> Bacharela e Licenciada em Letras Italiano-Português pela Universidade de São Paulo. Mestra em Língua, Literatura e Cultura Italianas pela mesma universidade. Doutoranda no programa de Linguística Aplicada, sob orientação da professora Dra. Andréa Mattos, bolsista FAPEMIG.



identitária dentro dessa sociedade. Nesse processo, estudar e discutir a branquitude tem se mostrado fundamental para uma tentativa de práxis decolonial. Procuro aqui, portanto, explorar um pouco a relevância desse debate para a formação docente.

## A RODA DE CONVERSA ATUAL

Para poder prosseguir, ainda partindo de meu contexto como docente, é necessário falar um pouco sobre o “para quem” costumo ensinar italiano. Na minha pesquisa de mestrado (FUKUMOTO, 2010), tive a oportunidade de aplicar um questionário a 237 alunos dos cursos de extensão em língua italiana do então chamado *Italiano no Campus*, da Universidade de São Paulo. Indagados sobre os motivos que os levaram a estudar italiano, a resposta mais frequente fazia referência à descendência italiana. Roque e Aranha (2006) apontam a forte imigração para o Brasil como um dos fatores de motivação entre descendentes para o estudo da língua italiana, como forma de conhecer melhor as próprias origens.

No contexto mais recente, o número de pessoas que estudam italiano pela sua ascendência é menor, embora ainda presente. Alguns optam por aprender mais uma língua (nesses casos, em geral, o italiano é a 2ª ou 3ª língua adicional), outros estudam por prazer ou questões acadêmicas (exames de proficiência, possibilidade de fazer parte da graduação ou da pós na Itália) e, a maioria desses alunos possuem algum vínculo com a universidade pública.

Gostaria de destacar o fato de que a maioria desses alunos, tanto aqueles do início da minha docência quanto os deste momento mais recente, serem brancos. Foram poucas as vezes que tive alunos não-brancos. Opto aqui por usar a expressão *não-branco* no movimento de tentar marcar racialmente um grupo que raramente se vê racializado.

## A CONVERSA...

Nesse período como docente, me deparei com algumas afirmações como: “A Itália é o berço do mundo moderno”, “Com a imigração a cultura italiana vai se perder...”, “Com as cotas no Brasil, a qualidade da Pós-Graduação caiu”, “Já sofri racismo por ser branco e rico”, “A Itália é um país com história, a gente ainda está engatinhando”, “**Eu sou italiano**”.

Destaco, inicialmente, a última afirmação. A identificação com a nacionalidade italiana quando possuem a cidadania – mesmo que nunca tenham estado na Itália e mesmo que ainda estejam iniciando seus estudos na língua – sempre me chamou a atenção. Essa ideia de um



pertencimento à Itália, antes do pertencimento ao Brasil, está exteriorizada em uma afirmação que demarca aquela como a sua nacionalidade. Bao (2015) aponta como essa italianidade que os descendentes possuem é carregada de colonialidade. Nas falas, destacam-se referências à ideia de Itália como berço da modernidade, como lugar de cultura “pura e incontaminada”, como país com história enquanto o nosso praticamente ainda não teria nenhuma. Marcas próprias de uma visão eurocentrada que eleva a Europa a um modelo de civilização e progresso, enquanto nos coloca do lado oposto.

Vale lembrar que a colonialidade atua nas duas frentes: para que a Europa possa se colocar no lugar de continente modelo, civilizado, superior, ela precisa construir o Outro como inferior, primitivo, incivilizado e, especialmente, inumano (o que justificaria a sua exploração, escravização e genocídio) (QUIJANO, 2005).

Como ressalta Pennycook (1998), o colonialismo não é só um espaço de silenciamento, mas também um espaço de produção, pois produz modos de pensar, de dizer e de fazer que impactam tanto na cultura dos colonizados, quanto na dos colonizadores. E nós, como sujeitos de uma nação colonizada, somos constituídos por esses efeitos. E não podemos esquecer que a questão central da colonialidade é a raça.

Já a frase sobre cotas, seguindo Cida Bento (2020), indica que para algo ser julgado como *de qualidade* na nossa sociedade, precisa ser branco (e não-pobre). Em um contexto como esse temos, portanto, estudantes que se reconhecem de alguma forma na identidade europeia e na sua branquitude. Há, contudo, a percepção dos privilégios carregados por essa branquitude? Por vivermos em uma sociedade que institui o branco como superior e que articula todas as relações para que essa estrutura permaneça assim?

No livro de Lia Schucman (2020), alguns entrevistados declararam ser descendentes de italiano. Um deles, Marcelo, quando questionado sobre o motivo para que cargos de maior prestígio fossem ocupados por pessoas brancas, disse acreditar que isso se deva a uma questão cultural e de valores. E usa um exemplo familiar – a avó italiana – que seria pobre e teria conseguido ficar rica no Brasil “sem pedir nada pra ninguém”.

*Lia:* Você acha que a coisa cultural... O que é a cultura italiana?

*Marcelo:* Sim, eu tenho alguns conceitos que vêm da minha família. Me parece que lá é assim. Tenho como base de valores o trabalho, o respeito às leis, o respeito ao próximo. Eles carregam esses valores. Fora a cultura cristã, que é a cultura do respeito ao próximo, tenho família muito católica, tem o respeito ao próximo, somos todos irmãos. Isso também soma muito pros valores e a conduta ética do ser.



*Lia:* Então, você acha que o fato de os imigrantes virem e conseguirem ter dinheiro, depois de três gerações, está ligado à cultura?

*Marcelo:* Sim, imagina, eles sempre estudaram, não são analfabetos, tiveram acesso às letras, às ciências matemáticas, eles tiveram acesso ao conhecimento. E quando eles chegaram aqui, se não tinham, foram construindo. Você não vê imigrante europeu sem estudar, sempre foi muito forte essa história do estudo, é um valor básico da sociedade deles. Diferente da cultura dos africanos, que são mais flexíveis quanto à ética e à moral, é só ver a religião deles, não tem esse negócio de fazer o bem... E eles dão mais valor para música, divertimento e essas coisas, enquanto o europeu, ao trabalho e ao estudo. (SCHUCMAN, 2020, p. 131-132)

Até o momento da Unificação da Itália, que se deu em 1861, ao menos 75,2% da população, com idade superior a 5 anos, era analfabeta (CARUSO; HEINS, 2011, p.121). Devemos levar em conta também que a primeira grande onda migratória da Itália acontece entre os anos de 1876 (quando os dados começam a ser coletados) a 1915 (LA GRANDE, 2020), quando a população analfabeta ainda era superior a 50%, e o fato de que em 1951, 46,3% dos italianos sabiam ler e escrever mas não possuíam nenhum título escolar (CARUSO, HEINS, 2011, p. 122). Quais dados Marcelo usa para afirmar que “eles sempre estudaram, não são analfabetos”? Qual o perfil dos italianos imigrantes presente no imaginário dele? E o dos povos africanos? Essa fala mostra as marcas estereotipadas da colonialidade relacionadas a quem é branco e quem não é.

Bao (2015) cita o trabalho de Mocellin (2008) para mostrar como os descendentes de italianos tendem a falar de trabalho e religião cristã e monoteísta como ‘valores’ que constituem a distinção étnica entre os povos que se denominam civilizados e os “outros”:

De acordo com Mocellin (2008, p. 05) “[...] os descendentes de imigrantes italianos se utilizaram da categoria trabalho como uma forma de distinção étnica, no momento de contato interétnico”. O trabalho como ética da dignidade e forma de ascensão social, a religião cristã e monoteísta e a família patriarcal contrastam agudamente com os valores dos povos originários (ditos “índios”) e os africanos escravizados e, por isso, são reafirmados como elementos de diferenciação dos denominados descendentes de italianos, tidos como agentes da “civilização”, do “progresso” e do “desenvolvimento” em oposição aos “outros”, agentes do “atraso” histórico. (BAO, 2015, p. 222)

Há outras citações que envolvem descendentes de italianos e suas percepções do que é ser branco no texto de Schucman (2020). Uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre a existência de diferença entre brancos, responde que a fronteira para ser considerada branca europeia ou não é a mestiçagem (SCHUCMAN, 2020, p. 152). Enquanto Marcelo declara, por



exemplo, que: “Quanto mais **limpa** a genética vinda da Europa, você tem o branco mais **puro**, tipo propaganda de sabão em pó.” (p. 153, grifos meus).

Levando em conta a centralidade da questão racial, para propor uma educação linguística decolonial é preciso lidar com as questões que envolvem a branquitude e as lutas antirracistas. Considerando esses alunos adultos, majoritariamente brancos, que se declaram progressistas, as discussões críticas podem ser abordadas com certa abertura e há, em comum, a postura de busca por uma sociedade menos desigual. Mas falar de uma sociedade menos desigual pode não ser tão fácil quanto parece, pois depende das pessoas brancas se reconhecerem como beneficiárias de uma estrutura supremacista branca.

### ALGUNS TERMOS DESSA “NOVA” CONVERSA PROPOSTA

Há alguns conceitos importantes para falarmos de **branquitude**, definida por Müller e Cardoso (2017, p.13) como a “pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele.” Os autores apontam ainda como as pessoas brancas usufruem de “privilégios raciais simbólicos e materiais”. Bento (2022) ressalta que foi no processo de colonização que a branquitude se constituiu, a ideia do homem branco como universal. Analisar a branquitude é mudar o foco, é apontar como “o racismo concede importância aos brancos” (DIANGELO, 2018, p. 49).

Saad (2020) e DiAngelo (2018) indicam a necessidade de compreendermos que a **supremacia branca** não se refere somente aos grupos extremistas. Elas mostram como o fato de estarmos inseridos em uma sociedade centrada na figura das pessoas brancas e que constrói a branquitude como fundamentalmente superior, nos faz pertencentes a uma sociedade supremacista branca. Precisamos perder o medo de usar esse termo e entendê-lo como referente a “um sistema de dominação política, econômica e social abrangente” (DIANGELO, 2018, p. 53) que tem suas origens no processo colonial (QUIJANO, 2005).

Em uma sociedade que coloca a centralidade na figura branca, ser branco é confortável. E discutir raça, racismo e privilégio branco são movimentos que tiram as pessoas brancas de seu conforto e acionam o que DiAngelo (2018) chama de **fragilidade branca**. Ela explica que, para os brancos, estar em situação de desequilíbrio racial é tão raro que reações diversas aparecerão para que a “redoma” do conforto branco retorne. Não é incomum que autores de textos sobre branquitude costumem avisar seus leitores brancos sobre os possíveis incômodos



desses textos: “O *status quo* racial é de conforto para as pessoas brancas, e não avançaremos nas relações raciais enquanto permaneceremos confortáveis. A chave para avançar é o que fazemos com nosso desconforto.” (DIANGELO, 2018, p. 36).

Há uma tendência a não querer sair da própria zona de segurança e não se envolver em discussões que possam provocar esse movimento. É importante compreender que para participar de uma aliança antirracista, precisamos entender nosso papel na sociedade e romper com o que Cida Bento chama de **pacto narcísico da branquitude**. Um pacto não verbalizado que acontece entre as pessoas brancas, para a manutenção de seus privilégios. Ela chama de narcísico por entender que haja um “componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’.” (BENTO, 2022, p.18). Segundo a autora, pensamos nos impactos negativos da escravidão e na necessidade de reparação histórica para pessoas negras e indígenas, mas, raramente, nos impactos positivos que esse período teve para as pessoas brancas. E, mais raramente ainda, falamos de reparação. O pacto funcionaria, portanto, como forma de silenciar sobre os benefícios que a população branca ainda tem, vindos dos efeitos desses processos e, assim, continuar usufruindo de seus privilégios, que passam a ser transmitidos como se fossem devidos unicamente a uma questão de mérito.

## MAS O QUE EU, PROFESSORA DE LÍNGUA, TENHO A VER COM ISSO?

Como bem aponta Leroy (2021, p. 135), “[n]ossas práticas, sejam elas subjetivas, objetivas e intersubjetivas são racializadas e as linguagens não seriam uma exceção à regra: elas também são racializadas e, por isso, devem ser decolonizadas.”

Quem é você, professora, professor, nessa sala de aula? Como você se localiza dentro dessa sociedade? Como você se situa racialmente nela? Eu sou uma mulher amarela. Quantos professores de língua italiana não-brancos você conhece? Quais são os critérios de escolha dos materiais didáticos que você faz? Como seleciona quais assuntos destacar, quais questionar, quais suprimir? Essas seleções são baseadas em quais critérios?

Como diz Pennycook (1998), nós precisamos questionar o colonizador que existe em nós. Como eu estou reproduzindo e/ou mantendo a colonialidade? Diante de afirmações como aquelas trazidas no início desse texto, como reajo? Eu silencio ou as problematizo? O que estou fazendo para romper o pacto da branquitude?

É importante ressaltar que só podemos romper com algo que sabemos que existe e por quais razões existe. Portanto, acredito ser importante que a perspectiva decolonial esteja



presente no nosso percurso formativo. Em todo ele. Destaco a relevância dessa discussão na formação docente, seja ela inicial ou continuada. Quando estamos em nossas salas de aula, como interagimos com nossos estudantes em relação aos repertórios linguísticos que trazem e às demandas que apresentam?

Gonzáles Stephan (1996) destaca três formas de controle da sociedade no período colonial: a constituição – que desenhava o perfil daqueles que seriam considerados cidadãos de direitos –, os manuais de urbanidade – que diziam como se comportar dentro da “civilização”, tanto no espaço público quanto no privado – e as gramáticas das línguas. Bagno (2007) relata que a ideia de uma *norma-padrão*, como uma forma de centralizar a língua, nasce no período renascentista europeu. As gramáticas normativas surgem baseadas em um grupo restrito de falantes (membros da aristocracia). O autor ressalta ainda que a norma-padrão, além de ser “um instrumento político de dominação e exclusão”, foi um dos instrumentos para a imposição cultural, linguística e religiosa durante o período colonial.

Os materiais didáticos também não são alheios à colonialidade, especialmente quando falamos dos materiais desenvolvidos pelo dito “centro”. Drumond (2021) aponta em seu trabalho que, tanto os privilégios simbólicos da branquitude, quanto os materiais, se manifestam nas páginas dos livros didáticos de uma coleção de inglês para estrangeiros. E reforça a necessidade de um olhar docente atento para as questões raciais.

Portanto, é importante nos colocarmos algumas perguntas: Quando ensinamos uma língua *outra*, refletimos sobre apagamentos e silenciamentos que acontecem nela e nos seus aspectos culturais? Qual língua estamos escolhendo como “padrão”? Analisamos criticamente as escolhas dos autores dos nossos materiais didáticos? Estamos atentos a como as questões raciais são trabalhadas nos materiais adotados ou mesmo nos que produzimos?

Quando aprendemos uma língua, há uma série de elementos que acompanham esse processo. Segundo Duboc (2017, p. 210): “A língua estrangeira passa a ser uma das disciplinas mais relevantes na formação crítica e ética do aluno, pois no processo de aprendizagem de uma língua, aprendemos junto com ela aspectos identitários, culturais, sociais, ideológicos.” Se queremos decolonizar nossas práticas, precisamos olhar criticamente a nossa própria constituição como sujeitos de uma nação colonizada e compreender quais efeitos carregamos e reproduzimos, para poder interrompê-los. Nosso corpo (bem como nossa reflexão) é situado sócio-historicamente. Precisamos reconhecer nossa cumplicidade.

Menezes de Souza (2021) destaca três verbos para uma estratégia crítica decolonial:



**identificar, interrogar e interromper.** Da mesma forma que esses verbos se aplicam ao questionamento da colonialidade, servem, também, para um envolvimento reflexivo em práticas antirracistas: preciso identificar como sou constituída de racismo; interrogar esse racismo em mim e questionar meus posicionamentos, escolhas e reações; e interromper as atitudes racistas e o pacto narcísico da branquitude que reproduzo. Caso contrário, como aponta Drumond (2021, p. 95), podemos nos tornar reprodutores dos vários tipos de racismo e privilégios da branquitude. Sueli Carneiro (2020) nos lembra que racismo é uma invenção dos brancos para justificar exploração, escravização, extermínio etc.

Robin DiAngelo (2018) ressalta em seu livro como o medo do desconforto por parte dos brancos acaba impedindo que a discussão sobre raça se dê de forma efetiva:

Acredito que os progressistas brancos são os que causam diariamente o maior prejuízo às pessoas de cor. Defino progressista branco como toda pessoa branca que se declara não racista, menos racista, participativa ou já assimilada. Progressistas brancos podem ser os mais difíceis para pessoas de cor porque, na medida em que pensamos já ter chegado lá, poremos toda a nossa energia em nos certificar de que as outras pessoas nos vejam como já tendo chegado. Nada de nossa energia será posta em fazer o que precisamos fazer pelo resto de nossas vidas: trabalhar por autoconsciência crescente, por educação continuada, por construção de relações e por práticas antirracistas reais. (DIANGELO, 2018, p. 27)

No mesmo sentido, em 1963, Martin Luther King Jr. expressou em uma carta o seu descontentamento com os chamados “brancos moderados”:

Primeiro, tenho de confessar que ao longo dos últimos anos decepcionei-me seriamente com os brancos moderados. Quase cheguei à lamentável conclusão de que a maior pedra no caminho dos negros em seu avanço rumo à liberdade não é o White Citizen’s Counciler ou o membro da Ku Klux Klan, mas os brancos moderados, que são mais zelosos da “ordem” do que da justiça; que preferem uma paz negativa que é a ausência de tensão a uma paz positiva que é a presença da justiça; que dizem constantemente: “concordo com vocês quanto ao objetivo que buscam, mas não posso concordar com seus métodos de ação direta”; que acreditam paternalisticamente que podem fixar o cronograma para a liberdade de outro homem; que vivem sob um conceito mítico do tempo e que constantemente aconselham o negro à espera por uma “época mais apropriada”. A compreensão superficial de pessoas de boa vontade é mais frustrante do que a incompreensão completa de pessoas de má vontade. A aceitação morna é muito mais atordoante do que a rejeição total. (LUTHER KING, s/d [1963])

Como existe uma tendência das pessoas brancas em associar o racismo ao binômio “bom x mau”, em que ser racista equivaleria a ser mau (associado à supremacia branca extremista), elas automaticamente se declaram não-racistas por não se considerarem pessoas



más. Porém, qualquer branco numa sociedade baseada na supremacia branca está, inevitavelmente, usufruindo da sua branquitude e tendo privilégios por ela. Portanto, ignorar o assunto por entender que ele não te diz respeito, como se você “já fizesse a sua parte”, apenas mantém o pacto da branquitude e o conforto de sua posição privilegiada nessa sociedade.

## COMO CONTINUAR A CONVERSA?

Cida Bento (2022, p. 122) sugere que nos perguntemos: “O que podemos fazer para destruir esse sistema tão desigual e perverso? Qual é o nosso lugar de brancos e brancas antirracistas?”. Ela afirma ser imprescindível que rompamos com o pacto da branquitude e, como diz DiAngelo (2018, p. 180): “Romper com o racismo exige coragem e intencionalidade.” Ela nos aconselha a nunca pensar que nosso aprendizado está concluído.

Sueli Carneiro (2020) afirma que uma das tarefas para ser um branco antirracista ativo é justamente desconstruir esse imaginário que colocou o branco como superior e que isso é um trabalho para educadores, historiadores e jornalistas. Como professores, temos um dever ético de nos percebermos e nos situarmos nesses processos. E se perceber dentro dessa sociedade racista não é confortável. Muitas desculpas aparecerão para escapar dessa discussão. Mas, como diz DiAngelo (2018), temos que encará-la como uma questão de vida ou morte, pois para as pessoas não-brancas, ela é. Enquanto não nos posicionarmos nessa discussão, não reconhecermos nossa cumplicidade e nossa constituição nos efeitos da colonialidade e, por consequência, do racismo, continuaremos servindo ao nosso papel de mais uma peça que mantém essa engrenagem desumanizadora funcionando.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAO, Carlos Eduardo. Italianidade como diferença: identidade étnica, colonialidade e imaginário eurocêntrico. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 23, n. 45, p. 209–230, 2015.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Cida. **O branco na luta antirracista**: limites e possibilidades. 1 Vídeo Youtube (89 min). Instituto Ibirapitanga, 26/10/2020. Disponível em: <https://youtu.be/ZeoL8KW8J7M>. Acesso em 17/10/2022.

CARNEIRO, Sueli. **Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade**.



1 vídeo Youtube (87 min). Instituto Ibirapitanga, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/o8PtifaYBrY>. Acesso em 18/10/2022.

CARUSO, M. Girolama; HEINS, Frank. Il livello di istruzione in Italia negli ultimi 150 anni: i dati. In: AVVEDUTO, Sveva (a cura di). **Italia 150 anni: popolazione, welfare, scienza e società**. Roma: Gangemi Editore, 2011. p. 121-126.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista**. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DRUMOND, Erick S. **O livro didático e os privilégios da branquitude na formação de professores de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p.209-229.

FUKUMOTO, Alessandra. **O ambiente intergeracional no ensino de italiano LE : o caso do Italiano no Campus**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

GONZÁLES STEPHAN, Beatriz. Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano. In: GONZALES STEPHAN, B. (org.). **Cultura y Tercer Mundo**. v.2. Caracas: Nueva Sociedad, 1996. p. 17-47

LA GRANDE emigrazione. In cerca di fortuna: l'emigrazione italiana dall'ottocento a oggi sulla stampa di tutto il mondo. **Internazionale Storia**, n.1, Roma, novembre 2020. p. 6-11.

LEROY, Henrique R. Decolonizar a sala de aula de PLA por meio de portfólios autorreflexivos: práxis em desconstrução. In: CAETANO, E. A. (Org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil**: as origens do status quo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 131-151.

LUTHER KING, Martin. Carta de uma prisão em Birmingham. 1963. Secretaria Municipal da Reparação. Disponível em: <http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php/noticias/822-sp-1745380961>. Acesso em 01/09/2022.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Foreword: A decolonial project. In: BOCK, Zannie; STROUD, Christopher (eds.). **Language and Decoloniality in Higher Education : Reclaiming voices from the South**. Londres: Bloomsbury Academic, 2021. p. XIV-XXI.

MÜLLER, Tânia; CARDOSO, Lourenço. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Branquitude : estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p.13-18

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.107-130.



ROQUE, Araguaia; ARANHA, Solange. Competência linguística e prática pedagógica: formação de professores de italiano. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. **Anais...** Florianópolis, 2006. p.1195-1203.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Vêneta, 2020. 2º ed.