



QUE GATO COMEU SUA LÍNGUA: reflexões sobre a condição de subalternidade

Fátima Monteiro¹
Universidade de São Paulo

Resumo: Em tempos de implementação das propostas da norma da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular/2017 (a Base), e não menos importante, tempos de definição do novo modelo do Ensino Médio, minha pergunta-provocação “Que gato comeu sua língua?” lança reflexões sobre como certas práticas em sala de aula de língua inglesa (LI)/línguas estrangeiras (LE), promovidas por um certo grupo de docentes com certos tipos de agência, servem para situar determinados grupos de estudantes em posição subalterna marcada por silenciamento e apagamento. Assim, com foco no desenvolvimento das competências contempladas na Base, busco discutir algumas noções, apresentadas no curso *online* oferecido pelo MEC na plataforma AVAMEC, para o ensino de língua inglesa (LI) nos anos finais do ensino fundamental. O aporte teórico dessa discussão abarca os conceitos de subalternidade e agência tratados em Monteiro (2021), com destaque às análises críticas de Spivak (2010) e Andreotti (2007, 2014), somadas às de Monte Mór (2013a) sobre a relevância dos estudos e problematizações das políticas linguísticas brasileiras na formação docente de LI/LE. Visando um projeto educacional responsável, igualitário e justo, também me apoio na perspectiva crítica de bell hooks (2021), a qual argumenta que não há justiça sem amor. Defendo, portanto, a ideia de que as subalternidades surgem onde não há amor. A meu ver, esse projeto requer *práticas amorosas* em sala de aula com abordagens não hierarquizantes, buscando *popular o espaço de sala de aula* com os contextos e anseios estudantis. Isso demanda leituras críticas de nós mesmos (*cf.* Menezes de Souza, 2011), considerando nossas implicações na continuidade da lógica colonial que hoje permeia o universo digital, com intervenções na coleta de dados, no desenvolvimento e na aprendizagem da inteligência artificial.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Subalternidade. Agência. Práticas amorosas.

¹ Monteiro, Fátima. Profa. Ma. em Letras, na área de Estudos Linguísticos e Literários em inglês pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (USP) - 2021, com pesquisa voltada para a atual política educacional, a BNCC (2017), com enfoque no ensino de língua inglesa para o Ensino Médio. Contato: monteiroftima@gmail.com.



“Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!... Queimaram Canudos
Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher ...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
Que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.

Antônio Bispo dos Santos (1959-2023) -
Colonização, quilombos: modos e significados
(2015)

Introdução

A provocação “*Pode o/a professor/a falar?*” nos remete a questões de subalternidade e agência. Partindo de algumas questões filosóficas discutidas em Monteiro (2021)², busco compartilhar minhas reflexões sobre a condição de subalternidade imposta por um certo tipo de agência imbuída de crenças, de preceitos alinhados com modelos socioeconômicos neoliberais, como nos adverte Monte Mór (2013b, p.19). Prossigo na defesa dos estudos aprofundados e análise crítica da atual norma da educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), a qual passo referir por a Base. Busco, então, convidar as/os colegas educadoras/es de língua inglesa (LI) e línguas estrangeiras (LE) a problematizar as propostas para o desenvolvimento das competências gerais, obrigatórias, visando a aquisição de senso de cidadania, de pertencimento, de autonomia e protagonismo, em conformidade com a referida norma. Na

² Dissertação de Mestrado, 2021. A BNCCEM-inglês: uma questão de subalternidade ou agência? DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2021.tde-07062022-150841>.



esteira dessa análise, estendo o convite para reflexões sobre noções da Base, explicitadas no curso *online*, oferecido pelo MEC por meio da plataforma AVAMEC, para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Vale lembrar ser esse um momento importante de transição para o ensino médio.

Considero essa problematização uma prática amorosa para a construção de uma educação justa e igualitária. Apoio-me na perspectiva de amor defendida por Bell Hooks³ (2021) de que “Sem justiça, não pode haver amor” (p. 62, 72). Estendo essa noção e defendo a ideia de que onde *surgem* as subalternidades não há amor. Como tratado em meu trabalho anterior, Spivak (2019) assevera ser necessário investigarmos não o que é, quem é, mas sim como surge o fenômeno da subalternização. Para tanto, percebo uma possibilidade para desenvolver nossas análises a partir de uma (re)leitura da LDB/1996 com a comunidade escolar, debruçando sobre a noção de pluralismo, bem como a (re)leitura das OCEM, com enfoque no desenvolvimento de cidadania. Como pesquisadores e colaboradores para a elaboração das OCEM, Monte Mór e Menezes de Souza (2006) lançam importantes indagações acerca da posição, do lugar de fala das alunas e dos alunos no espaço escolar e na sociedade. Andreotti (2007), em articulação sobre as ideias de Spivak (2003) sobre educação, nos leva questionar a quem é dado o direito de cidadania e, nesse exercício de conscientização, considerar o fato de as políticas linguísticas brasileiras terem sido elaboradas para atender as demandas de uma elite branca, como adverte Nascimento (2019), em sua defesa pela “racialização da educação” (p. 113).

³ Segundo a autora, sua escolha por nome em letras minúsculas busca direcionar a atenção para “a substância [dos meus] livros, e não quem eu sou”. Do original: “*the substance of [my] books, and not who I am*”, trecho extraído da matéria: *Bell Hooks* (1052-2021), 15 Dec. 2021. Disponível em: <https://www.artforum.com/news/bell-hooks-1952-2021-2-251224/>. Acesso em: 09 out. 2023.



O amor no viés da crítica como ação para uma educação inclusiva e justa

A partir do aporte teórico citado anteriormente, persisto com a proposta de fazermos uma (re)leitura de nós mesmos, de nossas práticas em sala de aula, constantemente, a fim de não cairmos nas armadilhas da superestrutura que engendra o reducionismo de tudo e todos a (cf. Arendt, 2007). Refiro-me ao risco de assumirmos a posição de professores que simplesmente assimilam o programa curricular que lhes é ofertado, atuando como “codificadores e ventríloquos”, como Luke (2004, p. 1434) argumenta. Nessa perspectiva, com a percepção da fatal redução dos professores à função de “meros aplicadores de normas”, Monte Mór (2013a, p. 221) defende a importância do estudo aprofundado e análise crítica das políticas educacionais e linguísticas brasileiras.

É a partir dessas concepções que persisto nas leituras e reflexões críticas acerca das orientações pedagógicas previstas na BNCC (2017). Mais especificamente, é necessário investigar as noções que subjazem as orientações para “o que os alunos devem saber [...] e sobretudo o que devem fazer” (Brasil, 2017). Destaco também os dizeres acerca da meta da Base, apresentado em um diagrama disponibilizado no curso *online* mencionado anteriormente, qual seja “o aluno que se quer” (Avamec, 2023 [2019]). A meu ver, isso implica estabelecer o que o professor deve saber e fazer, bem como, o professor que se quer. A respeito dos vídeos que integram esse curso, identifico e cito aqui algumas concepções lançadas para a construção de uma “escola positiva” (Ibidem) como um espaço para um possível processo de subalternização das professoras, dos professores e, conseqüentemente, de suas alunas e seus alunos, quais sejam:

Fazer acordos e construir regras levam as pessoas a seguir essas regras [...] *PISA student assessment*: bom em países onde os professores trabalham cooperativamente [...] Conflito é algo que tem que ser conversado e resolvido. É a lógica da resolução” (Avamec, 2023 [2019]).

Outrossim, esse curso *online* inclui leituras complementares que corroboram as propostas da Base, dentre as quais me debruço sobre a questão acerca da metacognição como



estratégia para aprender a aprender, obtendo resultados com autonomia de maneira bem-sucedida. A respeito da leitura adicional para essa discussão, o curso faz referência a Diniz (2017)⁴, a qual articula a prática da metacognição a partir da metáfora “dirigir o próprio cérebro”, como ela explicita e defende a ideia de os alunos serem “mais metacognitivos, ou seja, mais conscientes e proprietários do próprio aprendizado” (Diniz, 2017, s/p).

Como teórica crítica, indiana e feminista, Spivak (2010) buscou respaldo na Gramatologia segundo a crítica de Derrida (1973) à concepção da história da filosofia como sendo a história da metafísica da presença. Trata-se de uma crítica às ideias dominantes da “época de Rousseau”, como o filósofo denomina, logo no início na seção *Advertência* (Derrida, 1973, p. VII). Em outras palavras, Derrida desenvolve uma crítica sobre a centralidade atribuída à razão (logocentrismo), à voz masculina vinculada à razão que visibiliza o ser que detém a verdade única de matriz greco europeia. Partindo da premissa de que a tarefa da gramatologia é a desconstrução, a autora defende a ideia de que “De certo modo, então a crítica ao imperialismo é a desconstrução como tal” (Spivak, 2010, nota de rodapé 54). O ponto nevrálgico detectado por Spivak acerca do falar quando em posição subalterna, se refere ao que a autora denuncia como violência epistêmica, isto é:

uma imagem da mulher cuja predicação mínima como algo indeterminado já está disponível para a tradição falocêntrica. Com respeito à “imagem” da mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação [...] a restrita violência epistêmica do imperialismo nos dá uma alegoria imperfeita da violência geral que é a possibilidade de uma episteme (Spivak, 2010, p. 66).

Essa percepção nos instiga a refletir sobre as epistemologias que alicerçam esses discursos lançados no curso *online* citados acima. As perguntas que suscitam são: fazer acordos, cooperar, resolver conflitos para beneficiar quem? quem somos ou o que somos nessa arena?

⁴ DINIZ, Ana Maria. Aprendendo a aprender: a importância da metacognição na educação. **Estadão de São Paulo**. 09 mar. 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/ana-maria-diniz/aprendendo-a-aprender-a-importancia-da-metacognicao-na-educacao/>. (



Surge aqui a questão da irrepresentabilidade na condição de subalternidade que implica na incapacidade de saber e de falar com propriedade, assinalada por Spivak (2010, pp. 33-35, 61).

Ainda na abordagem sobre os vídeos, acrescento que a perspectiva acerca do trabalho de pesquisa atribuída à docência sinaliza um tipo de desvalorização do aprofundamento responsável do trabalho do/a pesquisador/a-educador/a, na medida em que é reduzido a um fazer mecanizado e mercantilizado, qual seja, ensinar para aprovar, o que implica aprender para ser aprovado. Com enfoque no conceito freiriano de práxis, destaco a discussão de Andreotti (2006) acerca da noção de que “teoria sem prática é algo em vão; prática sem teoria é indiferente, insensível”⁵ (p. 7, tradução livre). No que tange o enfoque da norma educacional no aprender, uma proposta outra nos instiga a ressignificar o aprender a aprender (Andreotti, 2014, p.143).

Suponho que esse exercício reflexivo crítico pode ser um gerador de práticas pedagógicas amorosas críticas a partir de uma conscientização de que ao nos empenharmos ao máximo em sair de nossa zona de conforto, buscando desconstruir cada pensamento que corrobore a assimilação do modo de ser, pensar e agir hegemônico. Por meio de uma travessia para além de nós mesmos, é possível atuar em sintonia com o Outro, estar no mundo com o Outro, segundo a noção de mundanidade articulado por Samnotra (2020) a partir da perspectiva arendtiana. “Mundanidade”, estar no mundo, como propõe o autor, é “uma forma de prática de produção de significados”, levando em conta que “significado é algo que criamos no mundo com os outros” (p. 4, tradução livre)⁶. Como contraponto, Samnotra adverte que a “desmundanização” nos lança para a singularidade do “eu” (p. 6, tradução livre)⁷. Durante esse processo de ressignificações a partir de nossas relações com o Outro, da constante pergunta “quem somos”? é possível que na prática da mundanidade surja dentro de nós o desconforto da

⁵ Do original: *Theory without practice is idle, practice without theory is blind.*

⁶ Do original: *Worldliness is a form of meaning making practice [...] Meaning is something we create in the world with others.*

⁷ Do original: *Worldlessness draws us toward the singular “I”.*



vergonha. Ao desenvolver uma análise sobre a mundanidade da vergonha Samnotra argumenta que “A vergonha pode nos tornar mundanos”⁸ (p.1, tradução livre). Assim, a partir dessa conceitualização outra acerca da vergonha somada à concepção do “sujeito implicado” por Rothberg (2019) podemos nos situar no mundo e com o mundo, de forma crítica e responsável. Identifico aí uma oportunidade de desenvolver uma discussão a partir desses conceitos em um futuro artigo.

Isso posto, com base nessas reflexões sobre nós mesmos, retomo a problemática acerca da possível posição de educador como “amortecedor” nos termos de Spivak (2010, pp 57-59), servindo, ainda que em posição subalterna, como um intermediário entre a classe estudantil e as classes dominantes, contribuindo para a manutenção das subalternidades. É necessário rejeitar essa condição que causa o apagamento das subjetividades. É inaceitável nos empenharmos em simplesmente aplicar, sem as lentes da crítica, o que a norma contempla e, assim, atribuir à Base uma agência que contribua para a manutenção da verticalização do ensino e reprodução de valores segundo a ética da dominação, como adverte Freire (2017). Esse risco pode também ocorrer ao atribuirmos agência ao Livro Didático e/ou quiçá a Inteligência Artificial gerativa, por exemplo, sem a necessária análise no viés da crítica.

A Provocação “Que gato comeu sua língua” busca uma motivação para falar por meio de práticas amorosas no viés da crítica rompendo com a retórica, com a inculcação de ideias e valores que contribuam para a manutenção do status quo. Apesar da precariedade material, das dificuldades da vida cotidiana de professores e alunos das escolas públicas no Brasil, acredito ser importante ocupar o espaço de nossas aulas com discussões sobre os debates recentes acerca do poder das plataformas digitais.

Em vista disso, compartilho uma experiência em aula *online* na plataforma Zoom com meu aluno Ronaldo Matos⁹. Nessa aula, Ronaldo se preparava para uma apresentação em inglês

⁸ Do original: *Shame can make us worldly*.

⁹ Ronaldo Matos é jornalista e cofundador de organização de educação midiática e jornalismo periférico, Desenrola e não me enrola (<https://desenrolaenaomenrola.com.br>).



elaborando uma crítica a esses debates atuais com enfoque, apenas, nas tecnologias digitais. Sinalizando um cenário de segregação digital, Ronaldo apresenta reflexões a partir de alguns dados fornecidos pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), bem como do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), e Núcleo de Informação e Coordenação (NIC.br), quais sejam: o CGI informa que 62% de brasileiros (mais de 92 milhões) de indivíduos acessa a rede exclusivamente pelo telefone celular¹⁰; O NIC.br revela que o uso da internet apenas pelo telefone celular predomina entre as mulheres 64%, entre pretos 63%, pardos 67%, e as classes D e E 84%¹¹, sendo que dos 62% que só tem acesso à rede móvel, 37% não verificam a veracidade das informações; segundo o DIEESE¹², aproximadamente 9 milhões de brasileiros perderam o emprego na pandemia, sendo que desse número 71% corresponde a pessoas pretas.

Diante desse cenário, Ronaldo sublinha que a população preta vivencia um apartheid digital, uma condição socioeconômica que impede que esta população use a internet para estudar trabalhar e obter informação por meio de mídia local antirracista. Ainda, ele destaca que dos 62% das pessoas que só têm acesso à rede móvel, 37% não verificam a veracidade das informações, uma problemática que velozmente permeia e cria raízes nos diversos territórios. Com base nesses dados, durante nossa discussão em aula, Ronaldo Matos propõe uma descentralização do foco do debate para “debates sobre o direito à memória, reparação histórica e o direito à vida, por meio de lentes de pessoas pretas: uma rede mais coletiva e ancestral

¹⁰ 92 milhões de brasileiros acessam a internet apenas pelo telefone celular aponta TIC Domicílios 2022. **CGI.br**. 16 maio 2023. Disponível em: [https://www.cgi.br/noticia/releases/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet-apesas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/#:~:text=A%20maior%20parte%20dos%20usu%C3%A1rios,Brasil%20\(CGI.br\)](https://www.cgi.br/noticia/releases/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet-apesas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/#:~:text=A%20maior%20parte%20dos%20usu%C3%A1rios,Brasil%20(CGI.br)). Acesso em: 02 out. 2023.

¹¹ VILELA, Pedro Rafael. Maioria dos que acessam internet via celular não checka informações. **NIC.br**. 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/maioria-dos-que-acessam-internet-via-celular-nao-checka-informacoes/>. Acesso em: 02 out. 2023.

¹² Desigualdade entre negros e não negros se aprofunda durante a pandemia. **DIEESE**. Boletim especial 20 de novembro. Dia da Consciência Negra. pp. 2-11. 19 nov. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2021/conscienciaNegra/index.html?page=1>. Acesso em: 02 out. 2023.



trazendo para o centro de nossas práticas os ensinamentos daqueles que vieram antes de nós” (Matos, 2023).

Esse pensar me remete à noção de agentividade proposta por Menezes de Souza (2019), em consonância com o conceito gramsciano de contra hegemonia, visando a negação da condição subalterna por meio de uma “reforma moral e intelectual”, na medida em que os membros das comunidades em situação de vulnerabilidade sejam estimulados por indivíduos de dentro dessas comunidades para construir coletivamente um novo projeto de vida em sociedade, como expõe Roio (2007, p.72) em seus estudos sobre as ideias de Gramsci.

Assim, ressalto a importância, a necessidade de a docência desenvolver práticas que estimulem os/as alunos/as a pensar e discutir temas que façam sentido para suas vidas cotidianas, buscando criar de forma ética e colaborativa projetos que se traduzam em ações favoráveis para o crescimento material e espiritual deles/delas, bem como das pessoas de suas comunidades. Em tempos tão adversos, de invasões a genocídio, é importante e necessário educar(-se) a identificar as produções de significado e práticas atuais locais, apoiadas nos saberes e práticas ancestrais de suas comunidades, fazendo um contraponto à condição de subalternidade que lhes é imposta pelas hegemonias.

Considerações Gerais

As reflexões críticas aqui discutidas acerca das questões de subalternidade que podem surgir no processo de implementação das propostas gerais estabelecidas pela norma educacional, a Base, dão saliência às noções de ação e agência sob lentes críticas como resistência às imposições das hegemonias, buscando assim uma abordagem e desenvolvimento do projeto de vida alicerçado nos princípios da ética inclusiva e justa.

Apoiada no projeto educacional dialógico, participativo e colaborativo proposto por Freire, e somando a noção de amor proposta por bell hooks, como prática em busca do ser mais, nas aulas *online*, busco criar oportunidades para desenvolver conversas com as/os alunas/os, apropriando esse espaço com esses corpos políticos, seus saberes e experiências locais, apoiada na proposta de Jucá (2016) de ressignificação do “saber inglês” (p.254). Acredito ser essa uma



prática amorosa no viés das lentes críticas de bell hooks, manifesta como “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa” (Hooks, 2021, p. 52). Assim, podemos criar momentos de reflexão e ação como atividade política expressa em narrativas como registros de nossas histórias, como proposto por Arendt (2007, p.16).

Consoante a essa noção de preservação de corpos políticos e de seus saberes e experiências, o (ENFOPLE) - 2023¹³, lança a provocação “Pode o/a professor/a falar?” que, a meu ver, se traduz em uma prática amorosa transformadora, geradora de trocas de saberes e experiências entre as professoras convidadas, Profa. Dra. Kelly Barros Santos (UFRB) e Profa. Dra. Paula Graciano (IFG-Goiânia), e a mediadora Profa. Dra. Giuliana de Castro, juntamente com a participação dos ouvintes nessa roda de conversa, no formato *online*. No que tange essa provocação, a Profa. Paula, por exemplo, vê como uma questão situacional, ao compartilhar sua experiência cotidiana alternada entre o falar e ser ouvida e o falar sem ser ouvida. Essa problemática está atrelada ao peso de seu título e posição acadêmica, assinalando a visão hierarquizante das hegemonias que formam esse arco excludente entre o espaço acadêmico e o escolar, na medida em que o falar sem ser ouvida ocorre quando seu título não entra no jogo, como ela expõe.

Dentre as histórias instigantes narradas pelas professoras, em meio a suas apresentações e respostas aos comentários no *chat*, identifico suas práticas e falas como amorosas transformadoras, criando uma ponte contra hegemônica em suas travessias, idas e vindas entre a academia, a escola pública, ao EJA. Um empenho máximo para o crescimento pessoal e profissional de si e de suas/seus colegas, impactando de forma afirmativa a visão de suas alunas e de seus alunos sobre o mundo e de estar no mundo. Um trabalho que se traduz em amor “como uma força transformadora” (hooks, 2021, p. 33). É por meio dessas reflexões e ações que, a meu ver, encontraremos recursos para o desenvolvimento de senso de protagonismo, de

¹³ XIX Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (ENFOPLE)-2023. Educação Linguística na Escola Pública: pode o/a professor/a falar? Disponível em: <https://doity.com.br/xix-encontro-de-formacao-de-professorases-de-linguas-enfople>. Acesso em 02 out. 2023.



autonomia, de pertencimento e justiça, distanciados das ideias acerca de um protagonismo individualista que corrobora a agenda neoliberal cada vez mais excludente. Isso demanda leituras críticas de nós mesmos (cf. Menezes de Souza, 2011), considerando nossas implicações na continuidade da lógica colonial que hoje permeia o universo digital, com intervenções na coleta de dados, no desenvolvimento e na aprendizagem da inteligência artificial.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Vanessa O. ‘Theory without practice is idle, practice without theory is blind’: the potential contributions of post-colonial theory to development education. **The Development Education Journal**, 2006. Volume 12. Number 3. p.7-10.
- ANDREOTTI, Vanessa O. An ethical engagement with the other: Spivak’s ideas on education. In: **Critical Literacy: theories and practices**. Centre for the study of social and global justice (CSSGJ), 2007. p. 69-78. Disponível em: <<http://criticalliteracy.org.uk>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ANDREOTTI, Vanessa O. Strategic criticism and the question of (in)accessibility of the Other. **Glottopol**, 2014. p.134-145. Disponível em: <<http://glottopol.univ-rouen.fr>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 9-58; 170-335.
- AVAMEC. A BNCC nos anos finais do ensino fundamental: língua inglesa. **MEC**. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2812/visualizar>. Acesso em: 04 out. 2023.
- BRASIL. Acompanhamento e avaliação das aprendizagens. MEC Cursos. Disponível em: https://youtu.be/EB0nyt5KcTY?si=DfG143ZWZx-TD_sN. Acesso em: 04 out. 2023.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Schnairderman; Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Ed. Universidade de São Paulo, 1973. p. 123-173.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017. 253p.
- HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020. 272p.
- JUCÁ, Leina. Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 233-262.



LUKE, Allan. Teaching after the market: from commodity to cosmopolitan. In: **Teacher college record**. Teachers College, Columbia University, 2004. p. 1422-1443.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade et al. **Parceria acadêmica e esperança equilibrada: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza**. Rio de Janeiro: Pensares em revista, 2019. p. 162-172.

MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine et al. In: **Política e políticas linguísticas**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2013a. p. 219-234.

MONTE MÓR, Walkyria. The Development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs.). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013b. p 126-146.

MONTE-MÓR, Walkyria; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Orientações curriculares para o ensino médio: Línguas Estrangeiras. In: Brasil. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019. 124p.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 29, 2007. p. 63-78.

SAMNOTRA, Manu. **Worldly Shame: ethos in action**. Lexington Books. The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc., 2020. 135p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2010. 133 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Entrevista a Gayatri Spivak**. In: BEBIANO, Adriana; MARTINS, Catarina (Programa de Doutorado em Estudos Feministas, CES|FLUC). Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/IndU5GdunPQ>>. Acesso em: 23 set. 2020.