

O ENSINO DO INGLÊS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: EMBATES ENTRE LÍNGUA FRANCA E LÍNGUA DE FRONTEIRA

ENGLISH TEACHING ON THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASIS: CRASH BETWEEN FRANC LANGUAGE AND BORDER LANGUAGE

Kesley Vieira Ramos **1**
Marcia Soares de Alvarenga **2**

Resumo: Escrito no contexto dos debates em torno da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o artigo tem como objetivo analisar problemáticas presentes nos embates entre colonialidade e decolonialidade do currículo em possíveis desdobramentos de sentidos produzidos pela obrigatoriedade da língua inglesa no documento em referência. Nos estudos teóricos dedicados à globalização como ideologia são destacadas ressonâncias no ensino do inglês como língua franca, sendo contraposta a esta a perspectiva a língua de fronteira. Conclui-se que desafios políticos e pedagógicos se apresentam quando a língua inglesa é admitida como única a ser ensinada no currículo das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Políticas de linguagem. Globalização. Ideologia

Abstract: Written in the context of the debates about the approval of the National Curricular Common Base (BNCC), the article aims to analyze problems that run up against clashes between coloniality and decoloniality of the curriculum in possible unfolding of meanings produced by the compulsion of the English language in the document in question. In the theoretical studies dedicated to globalization as an ideology there are outstanding resonances in the teaching of English as a lingua franca, being opposed to this the perspective of the frontier language. We conclude that political and pedagogical challenges arise when the English language is admitted as the only one to be taught in the curriculum of Brazilian schools.

Keywords: Curriculum policies. Language policies. Globalization. Ideology.

Mestre em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0309083375410054>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1869-654X>.
E-mail: kesleyramos@gmail.com **1**

Doutora em Educação. Professora Associada da UERJ/FFP. Programa de Pós Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4672329547292143>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>.
E-mail: msalvarenga@uol.com.br **2**

Introdução

Você me ensinou a língua; e meu lucro nisso é que eu sei como amaldiçoar. A Tempestade, Willian Shakespeare (2019).

A partir das discussões iniciadas no ano de 2013, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ganhou duas versões, sendo a última aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017. Na versão definitiva, a língua inglesa foi tornada obrigatória tendo sido esta justificada pelo seu caráter de “língua franca”, nos termos da BNCC.

Muito embora os debates em torno de uma base curricular para a educação básica tenham ocupado fóruns organizados por entidades sindicais de professores da escola básica, de associações científicas e de pesquisadores do campo do currículo, é importante destacar que a aprovação da BNCC emerge de um contexto de disfuncionalidade das instituições republicadas que levaram, em seu ápice, ao *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, interrompendo o processo democrático em torno de uma agenda de políticas educacionais nas quais o currículo para a educação básica figurava com maior relevo.

Nesse contexto, do ponto de vista teórico-metodológico, tomamos a Língua Inglesa (LI), componente curricular na BNCC, como um “objeto de sentido”, termo este apreendido em Bakhtin (2000) para quem a palavra não pertence unicamente a um sujeito, não sendo um produto individual ou expressão de uma só voz, já que não existe um sujeito fundador e senhor do sentido da palavra.

Nesta perspectiva, este autor nos afirma que o “centro organizador de toda enunciação” é exterior e material, ou seja, toda expressão verbal é formada pelo meio social que envolve os sujeitos; o seu “centro organizador” está situado no contexto social que constitui o conjunto das relações sociais da sociedade humana.

A LI como componente curricular da BNCC integra um documento enunciativo de sentidos que, embora aprovado, continua em disputa e merece ser estudada, tendo em vista que, como objeto de sentido, se inscreve em uma arena na qual discussões e possíveis desdobramentos podem ser produzidos, envolvendo concepções sobre sua função social e objetivos com vistas a um projeto de formação de estudantes da escola básica no contexto do Brasil, principal país do cone sul, em termos econômicos e populacionais da América Latina.

A pesquisa teve por objetivo analisar possíveis tensões que permeiam a função social da LI conferida pela BNCC a este componente curricular ao concebê-la como “língua franca” explicando-a, nos termos deste documento, não como língua oriunda de “países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido (...), mas como língua cujos usos são acolhidos e legitimados por falantes do mundo inteiro” (BRASIL, 2017, p 239).

A perspectiva em tela nos permitiu orientar a pesquisa por meio de duas principais perguntas: que desdobramentos a concepção da LI como língua franca na BNCC traz para os embates entre colonialidade e decolonialidade no currículo do ensino fundamental?

Para análise dos sentidos da LI como língua franca em sua posição na área de linguagens concebida na BNCC, a pesquisa se deteve à problemática da tensão entre colonialidade e decolonialidade do currículo em possíveis desdobramentos que envolvem a obrigatoriedade da LI na BNCC.

O artigo encontra-se organizado em três seções: na primeira seção abordamos a temática da colonialidade global – do saber, do poder e do ser – e sua relação com a dominação epistêmico-linguística. Na segunda seção, discutimos sobre sentidos da globalização assumida como justificativa para a obrigatoriedade do inglês como língua franca na BNCC. Na terceira, colocamos em debate a LI como *língua franca* ou *língua de fronteira* relacionando-a como uma tensão entre colonialidade e decolonialidade que pode ser mitigada ou acentuada consoante aos modos como nos posicionamos sobre sua função social.

Nas conclusões finais, indicamos que desafios políticos e pedagógicos se apresentam quando a língua inglesa é admitida como única a ser ensinada no currículo das escolas brasileiras, um desdobramento ideológico da relação entre linguagem e sociedade no campo educacional.

A colonialidade como padrão de poder e a dominação epistêmico-linguística: ressonâncias nas políticas de currículo

O padrão colonial de poder na mundialização do capitalismo tem influenciado a sustentação de uma hierarquia linguística e epistêmica. No tocante ao ensino de línguas e, de forma peculiar, ao ensino de língua inglesa, estudos referenciados em perspectivas decoloniais trazem à tona alguns conceitos que ajudam a analisar propostas que conformam a LI como componente curricular inserido em uma gramática colonialista.

Segundo Mignolo (2001), a colonialidade subjaz à própria racionalidade instrumental, inerente à Modernidade que se dá a partir da narrativa de países europeus, os quais disputam nessa matriz colonial de poder e tem servido de sustentação para as bases da lógica do mundo capitalista. O legado de práticas imperiais continua além do domínio territorial. Uma dominação cultural, epistêmica e linguística.

De acordo com o autor, a partir do início do século XXI, o capitalismo se fortalece como a economia que interconecta o mundo. Entretanto, as práticas e teorias emergentes do processo de produção capitalista vêm influenciando não só a economia, mas, também, o campo epistêmico. Na economia, o objetivo é a produção de recursos de forma descontrolada; na epistemologia, a estratégia é a obtenção de controle, não se restringindo aos bens produzidos, mas se ampliando para a dominação de povos, utilizando como ferramentas a ciência, o conhecimento, a arte e o significado.

O autor explica que esse interesse apresenta quatro formas de controle que imperam na modernidade: o controle da autoridade – expresso pela soberania que países do Primeiro Mundo atribuem a si em sua relação aos países do Terceiro Mundo; o controle da economia – pela apropriação e exploração abusivas de recursos naturais e da força de trabalho humana e por meio da criação de instituições econômicas internacionais (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional); e o controle do conhecimento – estabelecendo uma ordem geopolítica do conhecimento, baseado em princípios epistêmicos e estéticos europeus; o controle das subjetividades – influenciando as maneiras de ser e os modos de vida.

A seleção de línguas consideradas “dignas” de serem aprendidas bem como as concepções e a sistematização que subjazem o ensino dessas línguas se constituem, então, desde a colonização, um campo de disputa. Outra perspectiva sobre a problemática da língua inglesa como língua franca na BNCC, pode ser examinada na perspectiva de Grosfoguel (2008, p. 12) para quem, uma hierarquia epistêmica “privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não ocidentais”, e é “institucionalizada no sistema universitário global”.

A formulação trazida pelo autor permite ser ressignificada para a análise da apresentação da LI, na BNCC, como língua geral de prática hegemônica, em um mundo globalizado e plural, já que

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 1996, p. 239).

Tratar a LI como uma forma de homogeneizar o mundo, sugere alinhá-la à uma hierarquia linguística na qual é privilegiada como fonte da comunicação e da produção de conhecimento, enquanto subalterniza e restringe outros a “produtores de folclore ou cultura”, desacreditados como produtores de “conhecimento/teoria” (GROSFOGUEL, 2008, p. 12). Compreende-se, assim, que o conhecimento – e as próprias teorias do conhecimento –, bem como a língua tornam-se dispositivos de poder, passíveis de manter ou alterar hierarquias nas estruturas sociais.

O lugar privilegiado da LI na hierarquia linguística e móvel de aproximações inter e intra fronteiras nacionais e transnacionais depõem contra a perspectiva decolonial. Sobre esta perspectiva, Walsh (2013) discute como práticas decoloniais aquelas que desafiam a racionalidade

do pensamento único. Estas práticas tomam forma e sentido mesmo mediante atos político-epistêmicos coloniais. Por conseguinte, há uma prática de teorização que emerge nas lutas pela transformação social.

Como refere Walsh (2013), vivencia-se uma crise que não é só do capitalismo, mas também civilizatória ocidental – crise da colonialidade do poder. Fala-se, assim, de um mundo que ressurge, “desde baixo”, em sentido e razão. Para esse ressurgimento foram (e são) necessárias lutas de decolonização¹, as quais exigem “aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem” [...] ação, criação e intervenção”. (WALSH, 2013, p. 24).

Nessa concepção, a autora aponta para pedagogias que incitam outros modos de “de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver” e que promovem reflexões sobre a situação/condição colonial que exerce controle sobre o conhecimento, a humanidade e a existência. O enlace pedagógico e decolonial apresenta um legado histórico que teve início com a invasão colono-imperial, posto que o colonizado é dificilmente visto, reconhecido e compreendido pelo colonizador.

As práticas pedagógicas decoloniais abrem caminho para práticas políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais. No contexto colonial, o colono não se satisfaz na imposição de uma nova identidade ou na crítica violenta ao colonizado, mas, sim, quando este reconhece “a supremacia branca” [...].

Nesse sentido, uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista, de classe e clivagens de raça, de gênero é a necessidade que tem o dominante de invadir culturalmente o dominado, de maneira que se superem ou desfaçam as categorias identitárias — que tem sido sujeitas à classificação e inferiorização: o “negro” pela epidermização, o “índio” por sua condição étnico-racial-primitivo-originária e a mulher índia e a mulher negra, condenadas por serem “negras” ou “índias” e por serem “mulheres”, trabalhadores e trabalhadoras como classe subalterna despossuída de direitos.

Assim, a questão da obrigatoriedade da LI na BNCC, a concepção do inglês como língua global também pode estar a serviço dos interesses de poder que tentam anular a cultura e a língua de povos colonizados. Em termos de políticas de currículo, a perspectiva do inglês como “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008) que, por seu *status* de língua global, permite o acesso a ideias e valores hegemônicos e, ao mesmo tempo, a produção de contradiscursos.

A concepção de Moita Lopes (2008, p. 309) sobre o inglês como “língua de fronteira” a desvela para além da “língua franca”. O autor discute o idioma como língua que colabora na construção da globalização, mas que também, justamente por esse *status*, possibilita a apropriação de discursos globais e a reinvenção da vida local e seus cotidianos.

Desse modo, é possível perceber a contradição refletida no ensino de língua inglesa e, por isso, a sua caracterização como “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008): uma língua vista como porta de acesso para a reinvenção de ações cotidianas (a partir do alcance de culturas mundiais), mas, ao mesmo tempo, vista como instrumento para a perpetuação de práticas coloniais, refletidas na concepção de que há performances adequadas a serem formadas no indivíduo.

O autor explica que, na nova ordem mundial, o inglês foi inserido como língua da educação bilíngue, visto que, nessa nova ordem, temos os Estados Unidos da América do Norte como grande potência, como o império norte-americano. Tal compreensão se torna ainda mais central, visto que o chamado “pensamento único” tem sido levado a quase todos os lugares do mundo, em consonância com a lógica neoliberal do capitalismo global – lógica do mercado que afeta a vida cotidiana, disseminando a ideia de que tudo pode ser vendido ou comprado. Ou seja, a globalização é uma ideologia.

1 Walsh explica que em alguns momentos do texto escolhe suprimir o “s” da palavra (ou seja, decolonial e decolonialidade no lugar de descolonial e descolonialidade), visto que o prefixo “des” remete à ideia de desfazer e/ou levar a colonialidade a um estado nulo. Para a autora o que há são posicionamentos de resistência, transgressão, intervenção, criação, enfim, de construções alternativas, portanto, decoloniais.

A globalização como ideologia para a obrigatoriedade do inglês como língua franca na BNCC

O que dizer do inglês, língua estrangeira estudada na escola e que possui a procura majoritária em cursos de idiomas, por ser a língua da globalização, do capitalismo globalizado que tem, até então, movido o mundo? Em tempo mais recente – caracterizado pela globalização da cultura que, como afirmam Castro Gómez (2007), Grosfoguel (2008) e Mignolo (2001), não é propriamente um processo novo, mas, com o decorrer da História, adquiriu conteúdos novos. Um fenômeno que busca definir as concepções acerca do espaço e do tempo, produzindo um novo tipo de subjetividade e de identidade. Um processo que produz efeitos contraditórios e, ao mesmo tempo, desconhecidos e pela ascensão de nações, diferentes das que nos colonizaram, temos a imposição do inglês como “língua global”, língua das negociações internacionais.

De acordo com Day (2012), as escolhas sobre a língua estrangeira no ensino regular de um Estado são pautadas primeiramente no poder econômico que essa língua representa para, em posterior, na proximidade geográfica e cultural entre os falantes.

A autora aponta que, no Brasil, o Colégio Pedro II foi o primeiro a introduzir em seu currículo, com base no modelo francês de ensino, o ensino das línguas estrangeiras modernas, como a língua francesa e o inglês. Consequentemente, já em 1942, estudava-se nas escolas brasileiras o francês, o inglês e o espanhol, além do latim, língua clássica. Entretanto, com a descentralização do ensino promovida pela LDB de 1961, o ensino de língua estrangeira deixou de ser obrigatório, permanecendo sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. Conforme esta autora,

[...] no contexto geopolítico, a emergência dos Estados Unidos pós segunda guerra como potência militar, política e econômica é o que vai determinar, por um lado, o crescente espaço da língua inglesa em território nacional e provocar o *boom* das escolas privadas de inglês; e, por outro, reduzir a influência cultural e econômica de outros países como França e Alemanha, bem como a busca pela aprendizagem de suas respectivas línguas (DAY, 2012, p. 7).

Nesse sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece que a língua estrangeira a ser ensinada nas escolas “deverá ser eleita pela comunidade não cabendo, portanto, tal escolha nem ao professor, nem ao dirigente escolar, nem propriamente ao Estado. Em complemento à LDB 9394/96, os PCNs apresentavam que essa escolha estava acentuada em três fatores, conforme sintetiza Day (2012):

Os fatores históricos que levam em conta o papel hegemônico que exerce uma determinada língua no contexto das relações internacionais, elemento que corrobora, na atualidade, a importância e a escolha da língua inglesa na grande maioria das escolas brasileiras;

Os fatores relativos às comunidades locais, elementos provenientes da convivência entre comunidades contíguas com línguas diferentes, tal é o caso das comunidades linguísticas de fronteira (neste âmbito inclui-se o francês, o espanhol, o guarani e mesmo o inglês) e as comunidades de imigrantes (cujas colônias justificam a adoção do italiano, do alemão, do japonês, além de outros dialetos regionais que se mantêm);

E os fatores relativos à tradição, os quais levam em conta o papel de uma dada língua nas relações culturais estabelecidas entre nações e no acesso ao conhecimento. Fator decisivo quando analisamos a importância cultural do francês, do alemão e do espanhol, entre outras (DAY, 2012, p. 9).

Para Day (idem), ainda que deva ser considerada a questão da proximidade geográfica e

cultural entre os falantes para o ensino de língua estrangeira no Brasil – e nesse caso, deveriam ser privilegiados o ensino do espanhol e o do francês nas escolas brasileiras – a preponderância do fator econômico, acarreta, por exemplo, no ensino do espanhol como “obrigatoriedade voluntária” e no predomínio do ensino do inglês nas escolas brasileiras, que já vem sendo não apenas considerado com ensino de língua estrangeira, mas também como ensino de língua franca e agora ratificada pela BNCC, conforme o excerto:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 240).

Essa primeira implicação do inglês, como reafirmada pela BNCC como língua franca, se confronta com a perspectiva decolonial delineada pelos autores anteriormente referenciados.

No entanto, Monte Mór (2012) justifica que a língua inglesa é a língua franca na comunicação entre os países globalizados, onde saber o idioma representa um “privilegio” ou um “diferencial”. A autora indica que grande parte dos professores de inglês da Educação Básica considera que a importância do idioma na escola está vinculada a entendê-lo como a língua da globalização, permitindo a quem o domina sentir-se incluído na sociedade atual. Entretanto, a autora questiona se esse deve ser tido como o real motivo da relevância da aprendizagem de inglês, sugerindo que essa pode ser uma visão acrítica do fenômeno que é a globalização.

Segundo a autora, construir entendimentos sobre em que consiste, de fato, tal relevância é fundamental por ser o que orientará a construção do currículo e as propostas do ensino da língua estrangeira. Para tanto, é necessário aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno da globalização – e as práticas imperialistas que esse fenômeno oculta, pois a ele está ligada uma forte concepção de importância desse ensino.

Constata-se um desequilíbrio de forças entre o local, que se refere às práticas sociais de uma comunidade, e o global – o estabelecido, legitimado, sistematizado e construído conforme o padrão – e ambos não podem ser previamente definidos em dimensão ou espaço. No entanto, Monte Mór, (2012, p. 45- 46) destaca que o “que é ‘local’ está em constante mudança, em função de suas relações práticas com o que é ‘global’, por resistência ou sobrevivência, e o ‘global’, por sua vez”, visando atender seus propósitos, também interfere no local. Assim, o fenômeno da globalização prega seu próprio conhecimento, impondo discursos homogêneos e da epistemologia adotada por uma minoria dominante que é proporcional à desvalorização dos conhecimentos e práticas das comunidades locais.

Desse modo, Monte Mór (2012, p. 43) chama atenção para o fato de a língua inglesa ser falada em contextos multilíngues, indo além de limites geográficos – o que gera o hibridismo de culturas e identidades e “certamente transforma a língua em sua origem e tradição”. Assinala como um dos principais impactos da globalização o enfraquecimento do domínio dos Estados nacionais, visto por uns como um prejuízo aos crescentes movimentos das classes trabalhadoras e movimentos sociais populares e, por outros, como um crescente diálogo internacional de fortalecimento das minorias e de processos de construção de solidariedade.

A ideia de um mundo sem fronteiras que a globalização evoca, instiga em nós a sensação de ter o outro (o outro país, a outra língua, ou, simplesmente, o estrangeiro) como um estranho. Todavia, com o *status* de língua da globalização, a difusão da necessidade de aprendizagem do inglês tem constituído esse idioma como uma hegemonia em meio às demais línguas estrangeiras. Além disso, não se trata exclusivamente da disseminação de uma necessidade linguística, mas da necessidade de apropriação de toda uma cultura, devido à padronização não só de conhecimento, mas, também, de estética, de narrativa, de relação interpessoal – o

que gera exclusão àqueles que não vivenciam esses modos de ver e sentir o mundo.

Com efeito, Monte Mór (2012, p. 46, 47) afirma que as salas de aula de inglês são espaços locais onde a valorização cultural de alunos e professores vai de encontro a uma proposta pedagógica prescritiva e que reforça a hierarquização epistêmica e linguística. Na compreensão da autora, a função atual do ensino de inglês não pode ser dissociada do papel formativo da escola e da compreensão das mudanças ocorridas a partir da apropriação de determinado tipo de currículo ou pedagogia.

A autora reflete que há um desequilíbrio de forças entre o local – que se refere às práticas sociais de uma comunidade – e o global – o estabelecido, legitimado, sistematizado e construído conforme o padrão – e ambos não podem ser previamente definidos em dimensão ou espaço e chama atenção para o fato de que o fenômeno da globalização apregoa seu próprio conhecimento, no que há a imposição dos discursos homogêneos e da epistemologia adotada por uma minoria dominante que é proporcional à desvalorização dos conhecimentos e práticas das comunidades locais.

Língua franca e/ou língua de fronteira? Desdobramentos da Língua Inglesa na BNCC

É relevante revisitarmos que durante o processo de colonização do Brasil, a língua franca, ou língua de contato, foi uma modificação do próprio tupi indígena, uma vez que, por conta da diversidade cultural e linguística que já imperava no Brasil Colonial (línguas indígenas, africanas e europeias), houve a impossibilidade do uso do latim para a catequese. Os jesuítas sistematizaram, então, o estudo das línguas indígenas no intuito de “civilizar” e converter os índios à religião cristã europeia.

Candau (2013) explica que a introdução das escolas bilíngues no Brasil ocorreu já no Período Colonial. De acordo com a autora, os materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue da época, apesar de estarem em consonância com os padrões das sociedades nacionais, reconheciam o direito dos povos indígenas de manterem e fortalecerem sua própria cultura. Na América do Sul, essa ação influenciou fortemente as políticas educativas dirigidas a essas comunidades.

Assim, “El bilingüismo deja de ser visto solamente como un instrumento civilizatorio para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios” (CANDAU, 2013, p. 147). Bilinguismo este que se referia à língua do colonizador, língua portuguesa, e à língua do colonizado, o tupi indígena. Desse modo, o contato entre diferentes línguas propiciou a interação entre culturas.

Com Walsh (2013), podemos compreender que a decolonialidade não é uma teoria por seguir, mas, sim, um projeto político a ser assumido global e nacionalmente. Faz-se necessário encharcar com vozes de índios, negros e mulheres, por exemplo, dentro da educação é também exercer uma prática político-epistêmica insurgente de caráter e intenção decolonial ante a geopolítica de conhecimento eurocêntrico de postura e de racionalidade moderno/colonial/ocidental.

Mais que “incluir” de maneira multiculturalista, o esforço tem sido de construir, posicionar e criar pedagogias que apontem o pensar “desde” e “com” os subalternizados. Nessa vertente, Macedo (2006) e Lopes (2006) apresentam alguns obstáculos que circundam os currículos escolares, os quais vão de encontro aos pressupostos do currículo na perspectiva decolonial. Segundo Macedo (2006), por não ser neutra, a ampliação no que pode ser entendido por currículo desencadeou algumas implicações políticas e, logo, implicações na forma como concebemos as relações de poder. Entre elas estão o fortalecimento da lógica do “currículo como prescrição” e o privilégio de uma “concepção de poder linear”.

Macedo, ainda, chama atenção para a expansão de pesquisas envolvendo discussões sobre o currículo “da escola”, isto é, sobre a prática curricular, o currículo vivido e praticado. Entretanto, essa expansão tem-se detido a um cunho prescritivo com relação à prática do professor em sala de aula e tem sido proporcional a um debate insipiente no que tange à teoria

do currículo.

Jordão esclarece que (2004), ao fazer parte do currículo, se o objetivo do ensino de inglês for levar estudantes à visão crítica sobre a própria cultura – tal como preconizavam, anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) –, então, qualquer língua estrangeira pode alcançar tal objetivo. No entanto, o fato de ser o inglês o idioma selecionado para esse ensino é simplesmente corresponder ao “dominador” da economia mundial e aos “humores” do mercado.

Quando uma língua assume tal *status*, o poder político de seu povo, atrelado a seu poderio militar, nos leva a pensar sobre como o poder simbólico e cultural de uma língua não está em suas características internas, ou em sua estrutura léxico ou gramática, mas em seu funcionamento social, em como esta língua é posicionada culturalmente. Assim, o poder da língua está no uso que as pessoas fazem dela (JORDÃO, 2011). Por este aspecto, é interessante destacarmos que aprender línguas envolve ampliar o acesso ao conhecimento de diferentes culturas. Aqui temos, então, o ensino de uma língua estrangeira como espaço de fronteira, como instrumento que pode ser usado não só a favor de práticas coloniais, mas, também, como possibilidade para respostas decoloniais, para outra globalização. Porém, como podemos ler na BNCC, a LI como componente curricular,

(...) prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais (BRASIL, 2017, p.239).

Nunes (2006, p. 106), por sua vez, também se posiciona com relação ao *status* da LI como língua franca. Para a autora, se o objetivo é propiciar uma rica experiência multilíngue para os cidadãos o seu resultado será “algo muito bom”. Porém, se a única língua a ser aprendida for o inglês, certamente estamos diante de um desastre acadêmico e intelectual.

Nessa perspectiva, é possível estabelecer um diálogo entre a autora e Moita Lopes (2003) quando este discute sobre “a base intelectual para uma ação política”. Conforme Moita Lopes (2003, p. 31) aponta, “não se pode transformar o que não se entende”, e nisso consiste a educação como ato político. Nessa percepção, o aluno não somente está inserido em determinada classe social, mas também é ser que possui uma raça, um gênero, uma cultura, enfim.

Moita Lopes (1996) afirma que, por ser considerada a língua global – devido ao predomínio do capital da grande potência norte-americana – e pelo fato de grande parte dos discursos da atualidade escritos (ou pelo menos traduzidos) nela, a língua inglesa (e seu ensino) deve ser valorizado, como meio de inserção à sociedade contemporânea: sociedade “semiotizada”, globalizada, da tecnologia e da informação. (MOITA LOPES, 2003, p. 40).

Nesse sentido, o professor que ensina língua inglesa precisa estar consciente e se posicionar com relação a essa tensão que se apresenta mediante o idioma.

No tocante ao ensino de línguas no Brasil, o inglês apresenta certa especificidade. Como vimos, essa especificidade se refere à posição que esse idioma ocupa mundialmente – um lugar de tensão – pois, ao mesmo tempo, o permite ser visto como língua a serviço de práticas hegemônicas e, em contrapartida, língua que possibilita a construção de discursos contra hegemônicos. *A priori*, é melhor compreender esse *status* no qual a língua inglesa se situa para, então, entender como ele pode se refletir nas aulas de língua estrangeira no cotidiano escolar.

No percurso dos embates teóricos, vimos que a importância do inglês pode ser atrelada a duas vertentes: a sinalizada anteriormente, que o refere como “língua da globalização”, e a que é destacada pela BNCC (BRASIL, 2017) que o justifica em uma perspectiva de formação

para cidadania, de interação, de mobilidade e de construção de conhecimentos:

o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 239).

Dessa maneira, além de discutir a língua inglesa em tal perspectiva formativa, é necessário aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno da globalização – e as práticas imperialistas que esse fenômeno oculta – pois a ele está ligada uma forte concepção de sua importância no currículo.

É interessante observarmos que, ao tratar o inglês como língua franca, o texto da BNCC desvincula este idioma em relação à noção de pertencimento a um determinado território e,

consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 240).

Considerado o contexto brasileiro, Monte Mór (2012, p.20) aponta a proliferação de cursos de idiomas, cujo principal produto oferecido é o ensino de inglês, podendo ser percebido o desinteresse na disseminação do estudo de outros idiomas “em função de uma percepção insólita de que saber inglês basta para todas as situações de comunicação em língua estrangeira”.

Monte Mór (2012) afirma que as salas de aula de inglês são espaços locais onde a valorização cultural de alunos e professores vai de encontro a uma proposta pedagógica prescritiva e que reforça a hierarquização epistêmica e linguística. Na compreensão da autora, a função atual do ensino de inglês não pode ser dissociada do papel formativo da escola e da compreensão das mudanças ocorridas a partir da apropriação de determinado tipo de currículo ou pedagogia.

É devido aos impactos mencionados anteriormente, e entendendo os contextos locais de ensino de língua inglesa como possibilidades para a construção de uma nova epistemologia global, que os debates sobre globalização são de grande relevância social para e na educação. O discurso em prol da autonomia cultural é importante e não pode estar dissociado do debate sobre exclusão. Por isso, a proposta de um currículo de inglês em consonância com o projeto de uma outra globalização, que aproxime aqueles considerados desprivilegiados desses importantes debates.

Por sua vez, Moita Lopes (2008) insere o currículo de inglês e o fenômeno da globalização nos princípios de uma epistemologia de fronteira. Considerando que vivenciamos “tempos híbridos”, o autor propõe contribuir na elaboração de uma ideologia linguística para estes tempos. O intuito é respaldar uma ideologia que explicita a relação entre linguagem, identidade e reinvenção social, corroborando a teoria que fundamenta a construção de uma outra globalização.

Além disso, ressalta que a própria língua inglesa é um idioma hibridizado, ou seja, é um idioma formado por línguas como latim, francês, grego, urdu, celta e as línguas escandinavas. Assim, tendo em vista que é considerado atualmente como língua franca, hibridiza outras línguas e continua se hibridizando. A partir do conhecimento desse percurso histórico, é possível

construir entendimentos sobre a relação que se dá nas margens entre a língua inglesa e a globalização.

No que tange ao entendimento do inglês como instrumento de práticas cotidianas, Moita Lopes (2008) faz referência à prática de atividades cotidianas em que se faz necessário o domínio do idioma, como assistir ou ler notícias que, às vezes, são apresentadas unicamente em inglês ou montar e ligar aparelhos eletrônicos a partir da leitura de manuais escritos exclusivamente em língua inglesa. Nesse ínterim, o autor ressalta a força de uma relação entre tecnologia e língua inglesa, que ajuda a construir e ampliar o poder da globalização. Esta relação é assegurada na BNCC como uma implicação que na perspectiva dos “multiletramentos” que

Diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2017, p. 240).

Em vista aos muitos interesses que o inglês representa em seus diferentes âmbitos de uso, bem como o próprio fenômeno da globalização, enfatiza a necessidade de pensar a natureza sócio-histórica do idioma. Contudo, mesmo que vivenciemos outro mundo, diferente daquele do século XVI que explicitava sua busca pela conversão ideológica, religiosa e econômica, Moita-Lopes destaca que a força imperialista da língua permanece representada.

O professor de língua inglesa tem uma especificidade em seu papel como professor de línguas, visto que os discursos disseminadores do “pensamento único”, referido anteriormente, e fomentados pelo império norte-americano são largamente construídos em inglês. Por serem carregados da ideologia dominante, esses discursos criam, em todos os lugares que alcançam, “necessidades sem as quais não se pode mais viver” (MOITA LOPES, 2003, p. 40-42), incluindo, como explicita o autor, a necessidade de um “letramento computacional em inglês”. Nesse esteio, temos uma questão: como professores de língua inglesa podem dar acesso a esses discursos que têm movido o mundo e, ao mesmo tempo, atuar para desconstruí-los?

Mudanças nos padrões linguísticos e na concepção de língua trazem implicações para os modelos educacionais. Por isso, professores de línguas precisam estar fortalecidos no que tange às transformações na maneira de perceber esse ensino. Conforme Calvo e El Kadri (2011) explicam, no Brasil, o ensino de inglês é tido como o ensino de uma língua estrangeira, principalmente por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Entretanto, estudos têm demonstrado que a sociedade justifica sua escolha por características que posicionam o inglês como língua franca.

Segundo Calvo e El Kadri (2011, p. 19), isso implica a necessidade de entender a (re) configuração do ensino de língua inglesa, pois há uma descentralização do modelo de inglês do falante nativo; “é necessário, portanto, discutir os objetivos, as razões para esse aprendizado e o que a sociedade espera e deseja fazer com o referido idioma”. Estudantes e professores de inglês precisam estar animados para interpretar a língua tanto em contexto internacional quanto em contexto local e refletir sobre o impacto da hegemonia das culturas dominantes no mundo e sobre o fato de que o domínio do inglês pode potencializar, principalmente, a produ-

zir seus discursos e contradiscursos na arena de embates discursivos.

Como apresenta Pederson (2011, p. 61), há uma pedagogia própria para cada comunidade de estudantes, e os professores de inglês precisam munir seus alunos de criticidade e competência comunicativa intercultural. Assim, o professor necessita de sensibilidade cultural. Para a autora, uma abordagem intercultural de ensino considera, por exemplo, os diferentes sotaques do inglês e revela diferentes maneiras de olhar o mundo por meio da língua. Assim, o desafio é que os métodos de ensino, os livros e materiais didáticos, impregnados de conteúdos voltados para as culturas hegemônicas passem a corroborar para um currículo intercultural (LOPES, 2006; MACEDO, 2006), indo na direção contrária de uma posição de dominação.

Além disso, é relevante que essas discussões cheguem até os formuladores de políticas públicas educacionais de ensino de língua inglesa e sejam realizadas em espaços públicos com a presença de professores, legisladores e a sociedade. Como aponta Crystal (2003), essas discussões, bem como as que envolvem questões sobre cidadania, democracia, raça, solidariedade, tolerância, diferença, pós-colonialismo, globalização, hibridização, cosmopolitismo, multiculturalismo, estão, muitas vezes ausentes dos programas curriculares de inglês.

Jordão (2004, p. 6) também apresenta que a aprendizagem do inglês no Brasil torna-se efetiva quando possibilita que os brasileiros sejam capazes de melhorar suas condições de subsistência, “lutando por uma melhor distribuição de renda local e mundial, por uma sociedade mais justa e igualitária”. Contudo, isso não exclui “a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial”, posto que, o local perpassa o global, bem como o global perpassa o local.

Segundo Jordão e Martinez (2015) existe uma contradição que “enaltece e demoniza o inglês”, sustentada por um pensamento binário: a língua inglesa é vista como porta de acesso para ascensão social – conseqüentemente –, para uma vida melhor e, ao mesmo tempo, é vista como “instrumento de uma dominação cultural imperialista a ser evitada” a qualquer custo. Os autores explicam que esse modo binário de pensar perde de vista o caráter contínuo e o contextual que se apresenta em toda língua. A gênese desse problema se encontra no fato de que a língua e a cultura “do outro” são tidas como ameaças, levantando a necessidade de uma defesa da identidade nacional:

A insistência na distinção não nativos/nativos; a comodificação da língua como um produto de compra e venda; a concepção do inglês como uma língua de acesso a um conhecimento superior, mais racional e produtiva do que os conhecimentos em português; a reprodução de modelos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras construídos na Inglaterra e nos Estados Unidos; e a frustração decorrente do uso de tais modelos como referencial de sucesso para processos de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras. (JORDÃO e MARTINEZ, 2015, p. 68).

Esta tensão se mantém também no ensino superior, com as políticas de internacionalização que reproduzem as relações colônia-metrópole presentes nas políticas educacionais e, principalmente, nas políticas linguísticas como discutido anteriormente. Desse modo, é preciso questionar se esse tem sido o real objetivo do ensino de inglês em nossas escolas.

É preciso ter claro qual o objetivo do ensino do inglês no Brasil, explicitando, especialmente para os estudantes, as justificativas de ser o inglês a língua estrangeira escolhida para fazer parte de nosso programa curricular. Além disso, é necessário especificar quais são os objetivos para o ensino de língua inglesa para estudantes de escolas públicas, ou melhor, para estudantes das classes populares, os quais não são os mesmos sujeitos que compõem os espaços das escolas particulares e dos cursos de idiomas.

Considerações finais

As discussões e diálogos com os autores que sustentam análises sobre a problemática da LI como única língua estrangeira obrigatória na BNCC trouxeram possibilidades de argumen-

tar acerca de possíveis desdobramentos sobre a, LI como língua franca na BNCC, envolvendo embates entre colonialidade e decolonialidade no currículo para a educação fundamental. Nas análises tecidas, buscamos responder sobre quais efeitos podem ressonar na formação e práticas de professores da escola básica a propósito de o inglês ser investido como língua obrigatória, a partir do status de “língua franca” conferido pelos enredos ideológicos, políticos e econômicos da globalização.

A par dos debates, foi oferecida neste artigo a *contrapalavra*, no conceito bakhtiniano, sobre o *status* da LI na BNCC, interpelando que a obrigatoriedade desta língua pode estar pautada em projetos políticos que visam homogeneizar as nações linguísticas em suas referências culturais, permeada por relações de poder que tendem a marginalizar aqueles e aquelas considerados como os de “fora” do padrão linguístico-cultural exigido. Na contramão desse padrão, estaria a concepção de que não existe uma lógica única de conhecimento, mas, sim, diversas e heterogêneas lógicas que se enredam.

As análises decorridas implicam um projeto dialético de desconstrução e reconstrução de conhecimento. Isso envolveria compreender as configurações locais a partir de uma ótica que não fosse à dos paradigmas dominantes, no entendimento de que as necessidades do local são transitórias e que, por isso, todo construto de conhecimento precisa ser constantemente reinterpretado, refletindo a atualidade de suas construções.

Como consequência das forças que atuam nos níveis global e local e operam a serviço da lógica da colonialidade, consideramos que professoras e professores de línguas precisam estar atentos para lidar com as mudanças que perpassam esse ensino e os modelos educacionais, mudanças estas oriundas de perspectivas político e ideológicos sobre o que é língua.

A criticidade também deve acompanhar a produção de sentidos sobre a LI especialmente em um currículo que, não apenas, seja o somatório de aspectos culturais dos diferentes povos, grupos identitários e classe social, mas que contribua para a problematização dos impactos da hegemonia das ideologias dominantes, tendo em vista que o inglês é o idioma que possibilita a manutenção dessa hegemonia e, ao mesmo tempo, de forma contraditória, permite a produção de *contrapalavras* na arena de embates ideológicos nos quais a língua é um fundamental móvel.

Como ensina Bakhtin (2000), as palavras (que moldam as discussões) conduzem para além dos limites de um texto e são em si um ato humano, tal como os próprios sujeitos em relações sociais, são textos em potencial a serem lidos pelos sujeitos produzindo sentidos e dinamizando o currículo em suas tensões e superações. Ancoradas no escopo teórico do artigo e na análise dedicada aos termos da LI como língua franca na BNCC, consideramos relevante que discussões sobre programas curriculares de inglês sejam realizadas em espaços públicos, na universidade e na escola básica fruto de uma sociedade que tem como desafios aprofundar a democracia e assumir a pluralidade dos sujeitos que formam histórico e socialmente a sociedade brasileira.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: versão final. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 de setembro. 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p, volume 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira** - Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996.

CALVO, Luciana Cabrini; EL KADRI, Michele Sales. Mapeamento de Estudos Nacionais sobre Inglês como Língua Franca: Lacunas e Avanços. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini; KADRI EL, Michele Sales. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Michel Foucault e a colonialidade do Poder**. Bogotá – Colombia: Tabula Rasa. N° 6: 153-172, janeiro-junho, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica. In: WALSH, Catherine. (Ed.) (2013). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

DAY, Kelly. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. PUC-Rio, Revista Escrita, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/697>>. Acesso em 2017>. Acesso em: 24 de setembro. 2017.

JORDÃO, Clarissa Mendes. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: **A questão social no novo milênio**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004.

_____. A posição do Inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini; KADRI EL, Michele Sales. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas: Pontes Editores, 2011.

JORDÃO, Clarissa Mendes; MARTINEZ, Juliana. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como práticas agonísticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf ; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (Orgs.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente; desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de Currículo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 10/12/2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em 10/12/ 2017. Acesso em: 10/12/2017.

MIGNOLO, Walter. **La colonialidad: la cara oculta de la modernidad**. Edición en castellano, Cosmópolis: el trasfondo de la Modernidad. Barcelona: Península, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em um epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 24, p. 309-340, 2008.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais

e o ensino de inglês no Brasil. In: BARBARA, Leila.; RAMOS, Rosilda. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, Walkyria. **Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica**. In: SILVA, Kleber Aparecido; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO Ana Cristina Biondo. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2012, v. II, p. 23-50.

PEDERSON, Margaret. English as lingua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: A North American perspective. In: GIMENEZ, Telma.; CALVO, Luciana Cabrini; KADRI EL, Michele Sales.(Org.). **Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Ed: 2011.

SHAKESPEARE, William. **A Tempestade**, Porto Alegre: L&PM, 2019.

WALSH, Catherine. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

Recebido em 31 de outubro de 2019.

Aceito em 20 de fevereiro de 2020.