



DOSSIÊ



Interculturalidade crítica e educação linguística

Problematizando (des)invenções

Michael Douglas RODRIGUES, *Universidade Estadual de Goiás*

Viviane Pires Viana SILVESTRE, *Universidade Estadual de Goiás*

Makoni e Pennycook (2007) advogam por (des)invenções no âmbito do ensino de línguas e demais componentes dos estudos da linguagem. Nessa esteira, fundamentamos na ideia de que as invenções são construções sociais e que apenas se consolidam por meio de crenças e verdades (com)partilhadas. Assim, traçamos, neste artigo, uma discussão sobre como certas invenções, especificamente aquelas ligadas à colonização linguística e cultural, ainda reverberam por meio de colonialidades que condicionam nosso modo de agir e conceber o mundo e nós mesmos/as. De modo particular, elegemos a interculturalidade como uma invenção recorrente no campo da educação linguística e buscamos propiciar o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2017) acerca de como a noção de interculturalidade tem sido inventada nesse campo e quais poderiam ser vias alternativas de sua (des)invenção. Nesse exercício, notamos indícios de um viés de interculturalidade funcional (WALSH, 2009) em dois documentos oficiais que têm orientado ações no campo em foco. No entanto, as discussões tecidas nos fazem entender que, sem uma perspectiva crítica, o ensino intercultural de línguas apenas dará prosseguimento aos interesses modernos/coloniais. Nesse sentido, apostamos na interculturalidade crítica como alternativa de (des)invenção no campo de educação linguística, advinda de bases epistemológicas suleadas.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Interculturalidade Crítica. Invenções. Educação linguística.



Considerações iniciais

O ensino de línguas esteve historicamente aliado a uma visão neutra das práticas educativas e discursivas (PENNYCOOK, 1998, 2001), em que o/a professor/a, geralmente assentado/a no viés da abordagem comunicativa, deveria estabelecer condições para transmitir seus conhecimentos linguísticos e culturais aos/às alunos/as, negligenciando, por vezes, aspectos sociais e políticos. Até recentemente, por exemplo, o ensino de línguas centrava seus estudos em questões relativas aos aspectos didáticos, programáticos, curriculares e/ou metodológicos que envolvem as práticas educativas de linguagem. Não desmerecendo a relevância dessas questões, mas ampliando o escopo das discussões a partir de óticas situadas, complexas e em constante diálogo com as problemáticas sociais, discursivas, políticas e culturais dos contextos locais e globais, as bases epistemológicas do campo de educação linguística têm sido problematizadas. Isso tem levado ao questionamento de noções naturalizadas no campo, como a ideia do falante nativo, dos métodos, da abordagem comunicativa, de cultura ligada a uma nação, de uma língua internacional – no caso, o inglês –, dos materiais didáticos autênticos etc. Nos últimos anos, o indiano Kumaravadivelu (2012, 2016) tem dedicado seus esforços para evidenciar que há uma manutenção de poder dos conhecimentos produzidos pelo euro-eua-centro – Europa e América do Norte – sobre as práticas culturais e educativas em contextos geopoliticamente marginalizados. Como crítica a essa geopolítica do conhecimento, o pesquisador indiano tem chamado atenção para uma virada epistêmica nas raízes dos saberes produzidos no campo do ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2016).

Nessa mesma linha de raciocínio, Makoni e Pennycook (2007) advogam por (des)invenções no âmbito do ensino de línguas e demais áreas dos estudos da linguagem. O conceito de (des)invenção proposto pelos autores envolve entender que as línguas foram inventadas como “*part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe*” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 1). Na visão dos autores, os estudos da linguagem foram construídos a partir da seguinte ideologia: quem tinha “conhecimento” sobre algo poderia e deveria, por assim dizer, apresentá-lo como uma “descoberta”. Portanto, houve uma construção colonialista da paisagem epistemológica à própria imagem do sujeito moderno/colonial. Tal visão colonialista do saber, no entendimento de Mignolo (2003), é usada para controlar as diferenças a



partir de uma perspectiva que condiciona as práticas sociais e culturais em uma narrativa universal e homogênea. Conforme aponta o semiótico argentino, esse construto fomenta uma lógica eurocêntrica de legitimação dos modelos de pensamentos, ações e vidas que são passíveis de serem consideradas e quais, eventualmente, devem ser evitadas ou apagadas.

É nesse sentido que acreditamos que há ranços de práticas coloniais – colonialidades – que ainda influenciam os modos de produzir e compreender os saberes que constituem o campo da educação linguística no Brasil. Não podemos nos esquecer que o ensino de línguas, em especial as ditas modernas, contribuiu para muitas atrocidades históricas, como a dominação colonial de povos indígenas e africanos, e, portanto, não se isenta de uma responsabilidade histórica. À vista disso, acreditamos que, como latinos/as americanos/as, deveríamos nos sentir impelidos/as a conhecer e problematizar a gênese constitutiva dos pressupostos ideológicos e epistemológicos que embasam nossas pesquisas e práticas educativas pela linguagem, possibilitando a emergência de nossas epistemologias suleadas (REZENDE, 2017; SOUSA SANTOS, 2018). Assim, fundamentamos, ao longo deste estudo, na ideia de que as invenções são construções sociais e que apenas se consolidam por meio de crenças e verdades (com)partilhadas. Desse modo, ao relacionar essa ideia com a educação pelas línguas, argumentamos pelo exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2013) de invenções consolidadas no campo, no intuito de construir (des)invenções outras que nos permitam problematizar e colaborar nas diferentes esferas ontológicas e epistemológicas.

Nesse horizonte de problematizações, elegemos, neste trabalho¹, a discussão de uma invenção recorrente no campo da educação linguística: a interculturalidade. Nas últimas décadas, o conceito de interculturalidade tem sido debatido em diversas instituições e esferas sociais e amplamente estudado nos diferentes domínios da grande área das ciências sociais e humanas (DIETZ, 2018). Ao verticalizarmos para a área de ensino-aprendizagem de línguas, podemos considerar que a interculturalidade tem sido assumida como um anseio pedagógico em

1 Os estudos desenvolvidos na disciplina “Educação e Diversidade” no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás e também na disciplina “Introdução aos Estudos Culturais” do curso de especialização em Linguística Aplicada no CEPAE da Universidade Federal de Goiás contribuíram significativamente para as discussões que propomos aqui.



que língua e cultura sejam materializadas nas práticas educativas (JORDÃO, 2004). Não é à toa a ampla literatura sobre o assunto, versando desde políticas de ensino e avaliação de línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) a noções como falante intercultural, abordagem intercultural e competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997). Em terras brasileiras, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – documento normativo aplicado à educação escolar em todo território nacional – traz no componente de língua inglesa² o termo “interculturalidade”. Assim, nosso principal intento é incitar o exercício da suspeita acerca de como a noção de interculturalidade tem sido inventada nesse campo – e, para tanto, elegemos a problematização de dois documentos oficiais que têm orientado propostas de ação no campo em foco – e quais poderiam ser os caminhos alternativos de sua (des)invenção. Em consonância com a provocação de Makoni e Pennycook (2007), acreditamos que, como educadores/as que articulam concepções e ações linguístico-culturais, devemos refletir e compreender criticamente a história colonial, seus efeitos e formas alternativas de (des)invenção.

Colonização linguística e cultural: (des)invenções em curso

As produções de sentidos sobre os elementos naturais e sociais, tanto materiais como imateriais, são culturalmente construídos na/pela língua(gem). Isso quer dizer que as percepções que assumimos de qualquer elemento social nunca são completas, mas delineadas de maneiras situadas, ideológicas e performativas. Ao apoiarmos nesse entendimento, percebemos que as atribuições de significados a diversos construtos, como língua e cultura, também não se isentam desse fato, e que o viés de significação que assumimos deles podem afetar e orientar as nossas visões de mundo. Nessa direção, Makoni e Pennycook (2007) têm argumentado por desinvenções e reconstituições nas formas de atribuir significados às línguas e também, por meio delas, no modo de

² Cabe lembrar que em duas versões preliminares do documento, disponibilizadas em 2015 e 2016 para consulta pública, esse componente era denominado como “língua estrangeira moderna”, uma vez que caberia a cada comunidade escolar a escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) ofertada(s), de acordo com as especificidades locais. A imposição da língua inglesa como eleita para ser estudada em todas as escolas do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio do país, a despeito das demandas de cada local, se deu apenas na versão homologada do documento.



conceber os elementos naturais e sociais materiais e imateriais. Para esses estudiosos da linguagem, as noções de línguas – e de suas metadiscursividades – foram ideologicamente inventadas como parte de um projeto colonial, moderno e cristão de categorização das culturas e línguas dos povos não europeus. O argumento desses autores, assim como do historiador Harari (2015, p. 33), é de que nenhum de nossos conceitos existe “fora das histórias que as pessoas inventam e contam umas às outras. Não há deuses no universo, nem nações, nem dinheiro, nem direitos humanos, nem leis, nem justiça fora da imaginação coletiva dos seres humanos”. No entendimento de Harari (2015), na e pela linguagem, produzimos não apenas os significados de elementos naturais e sociais materiais (mar, árvore, fogo, pedra etc.), mas também imateriais (nação, cidadania, deus, dinheiro etc.), uma vez que é a capacidade ficcional e intersubjetiva de inventar a realidade que conhecemos/desconhecemos que possibilita aos seres humanos compartilhar, vivenciar e agir pelas mesmas crenças, construindo suas sociedades e seus regimes de verdades.

Dando continuidade, Makoni e Pennycook (2007) assumem um olhar histórico e expõem as atrocidades inventadas no período colonial, principalmente no que se refere às línguas. Um exemplo dado pelos autores são os projetos coloniais comandados por escreventes, missionários e outros servos que, ao se apropriarem da tecnologia da escrita e do mito da primeira “descoberta”, elaboraram gramáticas e livros a partir de suas óticas particulares de mundo, desconsiderando, conseqüentemente, as práticas e saberes locais dos povos não europeus. De certo modo, isso foi considerado “*deemed adequate to claim knowledge of the native languages and cultures*” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 7), categorizando, inventando e desenhando a paisagem linguística e cultural de acordo como a sua própria imagem. Aliadas a esse projeto, as práticas de categorização e o *status* aplicado às línguas contribuíram para a construção dos Estados nacionais, sobretudo monolíngues, promovendo o mito da existência de uma cultura “fixa” e “nacional”, em que as nações inventam as línguas e as línguas inventam as nações (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). No modelo colonial, as categorizações e os *status* aplicados às línguas foram, senão, estratégias para controlar as diferenças linguísticas, classificando qualquer “desvio” ou “variedade” como *pidgin* ou *crioulo*, sem necessariamente se aterem às possibilidades de formações híbridas de linguagem ou cenários multilíngues. Uma vez apropriada pelo estado-



nação, a língua passa a ser concebida como um meio de comunicação ou um sistema de códigos, entre outras conceituações, não sendo mais do que um “elemento discreto”, “neutro” e que “não afeta” o modo como construímos, ideológica e intersubjetivamente, o mundo. É, veladamente, a colonização linguística do saber.

Nesse cenário de surgimento e manutenção dos Estados-Nações, a cultura também tem um papel muito importante, pois era utilizada – perversamente – como um processo de “razão” e “esclarecimento” daqueles/as que se desviavam dos princípios definidos por uma minoria elitista. Em seu estudo sobre a história da cultura, Bauman (2013, p. 38, ênfase no original) argumenta que:

Tudo que fosse “local” e “tribal” representava “atraso”; esclarecimento queria dizer progresso, e progresso, por sua vez, significava comprimir os modos de vida locais num modelo de cultura nacional comum a todos. Dentro das fronteiras de um Estado havia espaço apenas para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e uma lealdade.

No projeto de construção nacional, as minorias étnicas e linguísticas foram brutalmente compelidas a se assimilarem ou desvanecerem de suas identidades culturais. Isto quer dizer que o Estado buscava tanto rejeitar qualquer marcador de diferença quanto se livrar daqueles que, por uma ou outra razão, resistiam em manter suas práticas socioculturais. Para Bauman (2013), essa estratégia de segregação e exclusão das minorias culturais tinham uma dupla função: separar os grupos culturais e categorizá-los em suas distinções, geralmente concebendo-os como “exóticos” ou “diferentes”. Em outras palavras, se institui a política de separar para governar. Outra estratégia, em consonância com a anterior, se dava na forma de incitar a assimilação entre os/as indefinidos/as, incertos/as e indecisos/as, para que abraçassem, de forma menos resistente, as imposições do Estado, a razão moderna e o progresso nacional. Em ambos os casos, as minorias culturais não tinham direito de escolha, sendo fadadas a perecer ou se habituar à margem. Essa colonialidade do poder, que se baseia na distinção binária entre “eles” versus “nós” (CANDAU, 2009), acarretou, senão, em um genocídio das diversidades étnicas, das práticas sociais e de seus marcadores de diferenças. Como assevera a intelectual militante Walsh (2009, p. 14-15, ênfase no original),

[tal] colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. A suposta superioridade “natural” se



expressou, como diz Quijano [(2000, p. 210-211)], “em uma operação mental de fundamental importância para todo o padrão de poder mundial, principalmente com respeito às relações intersubjetivas”. Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) - e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber).

Alinhados a essa problematização das relações coloniais de poder, saber e ser, Makoni e Pennycook (2007) preconizam por estratégias de desinvenção e reconstituição das línguas, que se desdobram nos modos de conceber os diferentes elementos naturais e sociais materiais e imateriais. O conceito de (des)invenção discutido pelos autores implica em não desvincular os sujeitos de seus próprios saberes, línguas e culturas.

Por isso, em consonância com Pennycook (2010), acreditamos que as (des)invenções das línguas e culturas poderiam, em um primeiro momento, se orientar por uma perspectiva *localizada*. Isso implica em considerar os repertórios linguísticos e culturais como posicionais e situados, isto é, construções desenvolvidas por meio de procedimentos e grupos específicos e que, portanto, podem ser entendidas de diferentes maneiras em diferentes locais. Ademais, esse entendimento nos remete à noção de *línguas glocais* (GUILHERME; MENEZES DE SOUZA, 2019), que, a nosso ver, pode se mostrar como uma via de desinvenção e resposta à colonização linguística e cultural desde epistemologias suleadas. Apoiado nas discussões de Guilherme (2014, 2018), Menezes de Souza (2019, p. 23, ênfase no original) define *línguas glocais* como

complex and promising phenomena going beyond simple local-global and homogenizing-hybridizing dichotomies. They are complex because they involve active counter-hegemonic resistance to hegemonic globalized languages; they are promising because they do not simply reject but also transform global languages according to their own, local necessities. [...] In this sense, by ‘answering back’, glocal languages represent a form of non-hegemonic resistance [...].

Menezes de Souza (2019) ilustra que esse fenômeno tem se materializado no campo de ensino de línguas no Brasil ao pensarmos o caráter educacional do ensino de inglês na educação básica, como preconizado pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), que enfatiza a problematização das diferenças linguísticas e culturais nos processos de educação linguística em espaços escolares. Nesse sentido, como *língua glocal*, “*English [...] serves the need for*



creating new knowledge, of greater local value – knowledge that can propiciate a respect for difference” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 24).

É nesse horizonte que nos atemos, na seção seguinte, à discussão sobre interculturalidade. Em nossa perspectiva, essa *invenção* é uma das mais significativas na construção e consideração de realidades outras, pois pode possibilitar a manutenção e articulação das colaborações humanas, levando os indivíduos a não apenas lidar com interesses convergentes, mas também entender e vivenciar as diferenças a partir de suas posições, verdades e concepções, modificando-as constantemente (ou não) a partir da relação com o/a outro/a.

Interculturalidade em perspectiva: entre eixos, sentidos e divergências

O empreendimento da soberania e da hegemonia linguístico-cultural como dispositivo naturalizado na manutenção de uma ideologia monocultural acarreta, na maioria das vezes, em um genocídio social, histórico e epistemológico – epistemicídio, no entender de Sousa Santos, Nunes e Menezes (2007) – de outras formas de manifestações e coletividades humanas, principalmente as que se encontra(va)m em situação de minorização. Em contraposição a esse modo de conceber o mundo, cada vez tem sido mais recorrente o debate sobre as questões culturais do/a outro/a, dos marcadores de diferenças e das identidades (CANDAUI, 2008). Como refração desse cenário, a *interculturalidade* – como um diálogo e reconhecimento entre esses/as diferentes “outros/as” – vem sendo assumida como uma prática política, societária e educativa de coexistência humana, como bem de inter-relação das práticas sociais e culturais.

Como uma invenção praxiológica, a interculturalidade pode ser assimilada a partir de diferentes cosmovisões e nos mais variados sentidos e propósitos. Sobre isso, o pesquisador Dietz (2018) ressalta que, (1) em algumas sociedades, o termo costuma ser usado como sinônimo de multiculturalidade³; (2) em outras, a interculturalidade é

3 Apesar da pluralidade conceitual, Dietz (2018), como também Candau (2008), entende a multiculturalidade a partir de duas perspectivas: a descritiva e a prescritiva. A primeira afirma ser um dado da realidade globalizada e pós-colonial, em que várias comunidades culturais convivem em um mesmo espaço, sem necessariamente interagirem. A perspectiva prescritiva, por outro lado, se situa por meio de políticas de reconhecimento e como uma forma de atuar e intervir na dinâmica social.



assumida a partir das relações e perspectivas dos povos indígenas; (3) ao passo que em algumas, a interculturalidade costuma ser concebida – em um viés mais complexo – como a interação entre as comunidades dentro da sociedade, não apenas no nível cultural, mas também na esfera étnica, linguística, religiosa, nacional, entre outros marcadores sociais. Assim, podemos dizer que o sentido de interculturalidade é polissêmico. Por essa razão, retomamos alguns desses entendimentos, sem com isso ter a intenção de esgotá-los.

Sob um olhar amplo e genealógico, Dietz (2018) argumenta que a noção de interculturalidade costuma ser abordada e discutida, na antropologia e nas ciências humanas, a partir de três diferentes eixos semânticos e linhas paradigmáticas que, via de regra, se complementam no debate. Desse modo, a discussão sobre interculturalidade pode ser tanto abordada em um viés de (1) distinção entre uma visão descritiva e outra prescritiva, principalmente pela ótica do multiculturalismo; (2) quanto também a partir de uma discussão sobre o conceito de cultura, distinguindo entre uma noção estática versus dinâmica; (3) além da caracterização de uma visão crítica em detrimento de uma perspectiva funcionalista. Como ressalta o autor, esses três modos de assumir e caracterizar a interculturalidade estão relacionados com as visões de sociedade e paradigmas nos quais cada sujeito se ancora. No entanto, independentemente da quantidade de perspectivas ou convergências de visões, acreditamos que a interculturalidade deve ser estudada “*in their multilayered dimensions and in close relation to the corresponding vision of contemporary society*” (DIETZ, 2018, p. 4). Nesse sentido, elegemos transitar pelo terceiro eixo apresentado, não apenas por ser essa a visão mais próxima de nossos anseios acadêmico-profissionais e de vida, mas também por acreditarmos que esse eixo pode trazer contribuições significativas no processo de (des)invenção que almejamos instigar.

Assim sendo, apostamos no conceito sistematizado por Walsh (2001, p. 10-11) e citado por Candau (2008, p. 52):

[a interculturalidade é] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações



sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. [É] uma meta a alcançar.

Na América Latina, as discussões sobre a inter-relação entre as culturas tornaram-se mais recorrentes na década de 90, por meio dos esforços de movimentos minoritários e étnicos preocupados com seu reconhecimento cultural, advogando não apenas por direitos sociais, como a educação na sua comunidade ou na língua materna, mas também por um projeto político e epistêmico de sociedade em que as diferenças são afirmadas e as discriminações confrontadas – no nível político, epistemológico, jurídico, educacional, entre outros –, buscando uma sociedade mais justa e plural (CANDAUI, 2008; WALSH, 2009). No entanto, Walsh (2009, p. 14) adverte que, embora possamos assumir a perspectiva da interculturalidade como uma expressão dos movimentos sociais, ela também “pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado”, isto é, a uma agenda moderna/colonial (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2014) de manutenção da hegemonia social e de domínio da diversidade em meio a um viés interacionista e neoliberal do conceito de interculturalidade.

Nesse caminho harmonizador, emerge uma maneira confortável de lidar com a diversidade, sendo concebida por Walsh (2009), a partir de Tubino (2005), como *interculturalidade funcional*: um modo revisionista de se conceber a educação para a diversidade através do “controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, como o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Para a autora, essa interculturalidade funcional é uma maneira de reacomodar e (re)colonializar as diferenças e as diversidades aos interesses do capital, incorporando-as à lógica/retórica do multiculturalismo, que, de forma velada, busca transformá-las em corpos dóceis, naturalizando e esvaziando as construções e tensões históricas. Como salienta Walsh (2009, p. 20, ênfase no original), tal apropriação “pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado”.

Dada essa visão, a autora alerta para uma possível (re)colonialidade da tríade saber, ser e poder (QUIJANO, 2014) na conjuntura contemporânea, mascarada, sobretudo, pela preservação de um *status quo* que opera através de uma globalização desigual. Para sustentar essa (re)colonialidade, como aponta Walsh (2009), o modelo



neoliberal requisita o domínio de todos e todas, incluindo os/as que são socialmente vulneráveis, uma vez que se torna impossível não reconhecer a existência dessas vozes no cenário cultural e político. Sendo assim, formalizam discursos que concebem uma visão multiculturalista de “inclusão” e tolerância das diferenças. O intuito desses discursos, na visão da intelectual-militante, é constituir e manter uma estratégia de domínio da diversidade, principalmente por meio da educação.

Na busca de enfrentar tal revisionismo, Walsh (2009) recorre a um viés crítico que, a princípio, se coloca em uma posição de autoquestionar e problematizar os pressupostos que sustentam e orientam a invenção conceitual da interculturalidade. Sob um viés contra-hegemônico, a autora advoga por uma *interculturalidade crítica*, na qual busca, como ponto de partida, o questionamento das relações de poder, os ranços da colonialidade, bem como qualquer forma de desigualdade ou opressão. A interculturalidade crítica, enquanto prática sociopolítica, se preocupa com os/as excluídos/as e subalternizados/as pelo sistema capitalista, buscando acima de tudo a transformação das estruturas, instituições e relações sociais. É um projeto social, político e epistêmico a ser reconhecido, pela educação e a sociedade, como uma ação de insurgência, bem como uma forma de inter-relacionar as práticas sociais numa perspectiva dialógica e problematizadora, principalmente no questionamento de qualquer sofrimento, inferiorização ou condição radical.

Sendo assim, assentada em um viés insurgente e decolonial, a interculturalidade crítica preconiza a construção de outras possibilidades e estratégias societárias e pedagógicas que pluralizam, desafiam e integram novos modos de ser, estar, conviver, aprender, mas também desaprender e (des)inventar, em uma relação dialógica com o mundo e consigo mesmo/a. Nesse viés, a noção de interculturalidade ultrapassa o entendimento de relações entre diferentes comunidades, destituindo de



uma visão sólida, pacífica ou exótica de cultura⁴, bem como se desvinculando de uma lógica universalizante, racionalizadora e homogênea de educação. Como bem sintetiza Walsh (2009, p. 21-22),

[o] interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

É nesse sentido que retomamos a noção de interculturalidade como uma invenção da coletividade humana que precisa ser construída e vivenciada nas práticas sociais, discursivas e epistemológicas. Considerar a interculturalidade na educação ou no ensino de línguas, por exemplo, pode nos direcionar a caminhos plurais de conhecer, relacionar, viver, sentir e existir, em movimentos individuais e coletivos. A nosso ver, isso não basta de forma isolada, sem a promoção de uma práxis crítica. O mundo atual apresenta desafios que, em nossa perspectiva, poderiam ser confrontados por meio de uma educação criativa, colaborativa e problematizadora, na tentativa – e não na suposta missão redentora – de formar pessoas que se engajem com as diferenças (PENNYCOOK, 2001).

Na sequência, focalizamos a discussão sobre interculturalidade no ensino de línguas, uma vez que esse campo está, historicamente, alinhado a uma herança de interesses coloniais. Esse olhar se faz pertinente, pois, assim como Pennycook (1998), concordamos que a educação e a linguagem são duas das dimensões mais essencialmente políticas e culturais do ser humano.

Qual invenção de interculturalidade está na seara do ensino de línguas?

4 Retomando a história da cultura, sabemos que no atual momento sociocultural, a cultura sofre alterações e deixa de ser entendida como uma declaração de intenções de ordem universal; uma fixação coletiva e estável das sociedades humanas; ou, como era no projeto iluminista, na manutenção de um *status quo* das classes elitistas por meio da educação e da arte (BAUMAN, 2013). Para o autor mencionado, a contemporaneidade e suas complexidades trouxeram novos modos de interpretar e conceber a realidade, fazendo com que a cultura se aproximasse de uma concepção mais dinâmica e multifacetada. Essa perspectiva nos leva ao entendimento de que a cultura se condiciona nas práticas discursivas, principalmente pela divergência ou convergência de significados no encontro com outros regimes de verdade. Como refração disso, são produzidos novos sentidos, performances e representações culturais – às vezes, para alguns/as, até contraditórias. As culturas são entendidas, assim, como significados mutáveis, mas também como reflexos sociais constituídos e constituintes dos seres humanos.



A interculturalidade crítica, na perspectiva anteriormente apresentada, desloca-se para “muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural” (WALSH, 2009, p. 24). Nessa esteira, incluímos também a abordagem intercultural no ensino de línguas, principalmente no que se trata do desenvolvimento de uma “competência comunicativa intercultural” (BYRAM, 1997). Amplamente conhecida no ensino de línguas, a abordagem intercultural pressupõe que, durante as aulas de línguas, ocorra uma combinação de “explorações interculturais e aprendizagem da língua, ou seja, que elas permitam aos[às] alunos[as] investigar aspectos culturais e desenvolver-se linguisticamente” (JORDÃO, 2004, p. 6). Como desdobramento disso, cabe ao/à professor/a promover o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural de seus/suas alunos/as, por meio da interação e relação com outras culturas e saberes. No entanto, Walsh (2009) nos alerta que uma noção de interculturalidade que atende à lógica assimilacionista do sistema moderno/colonial, e não às necessidades das comunidades culturais, apenas reforça uma colonialidade que agora atua sob uma ordem globalizada.

Exercitando a suspeita, ao tomarmos atenção à gênese desse conceito, perceberemos que ele advém de uma concepção eurocentrada e multiculturalista. Tal invenção toma corpo com a publicação intergovernamental do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o qual torna-se base para vários programas de formação e avaliação na Europa e, de forma referenciada, nos países emergentes (KUMARAVADIVELU, 2012). No Brasil, por exemplo, tal documento foi respaldado na existência de programas como o *Ciências sem Fronteiras*⁵, entre os anos de 2012 e 2016, e o *Idiomas sem fronteiras*⁶, entre 2012 e 2019. Tal proposição advém de uma percepção de que

a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis *no domínio da educação*, de modo a que *essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos*. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 20, ênfase adicionada)

5 Para mais informações, acessar: www.cienciasemfronteiras.gov.br/

6 Para mais informações, acessar: <http://isf.mec.gov.br/>



Nota-se, nesse sentido, a tentativa de controle de uma diversidade que, ao se manter, desafia a paisagem homogênea do ser europeu. Destaca-se, também, a noção que se assume de diversidade: não como uma condição profícua para pluralidade cultural, mas como um obstáculo à comunicação entre diferentes povos. Nesse caminho, o documento supracitado recorre a uma educação nas línguas europeias para que seja possível desenvolver competências comunicativas dos/as cidadãos/ãs europeus/eias, facilitando, assim, uma “*maior unidade entre todos os seus membros*” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 20, grifo nosso). É nesse sentido que o documento se apoia em uma abordagem intercultural no ensino de línguas, entendendo-a como um recurso funcional de desenvolvimento da competência cultural e linguística, seja para fins de consciência cultural ou integração, mas também de acesso às dinâmicas do mundo moderno.

Por outro lado, Paiva (2015, p. 125) adverte que essa noção de abordagem intercultural pode reduzir as dimensões que envolvem o “processo de ensino-aprendizagem de línguas a competências, levando a uma compreensão limitada dos princípios éticos e das diferentes visões de mundo/identidades que se fazem presentes nas interações em LE [língua estrangeira]”, uma vez que exercer práticas de alteridade, empatia ou respeito não requer o desenvolvimento de “competências”, mas de sensibilidades e percepções coletivas. Nessa perspectiva, Jordão (2004, p. 9) compartilha que

só se pode perceber a si mesmo quando existe o confronto com o[/a] outro[/a], só conseguimos entender nossa individualidade quando percebemos e respeitamos a legitimidade da individualidade do[/a] outro[/a], só entendemos nossos procedimentos de significação e construção de sentidos quando aprendemos os procedimentos dos[/a] outros[/a] e os utilizamos, transformando assim os[/a] nossos[/a]. E não basta ouvir falar sobre eles[/as], saber que eles[/as] existem através de textos sobre diferentes culturas em livros e histórias, ou através do que nos contam: é preciso vivenciá-los[/as] na língua, experimentar diferentes estruturas e explorar suas potencialidades.

Na mesma direção, Farias e Silva (2020, p. 149) advogam em favor de que a interculturalidade e a criticidade “não sejam tratadas apenas como *buzzwords* frequentemente utilizadas de forma simplista, esvaziando seu significado”. Esse alerta nos remete ao viés de invenção do termo “interculturalidade” na BNCC, componente curricular língua inglesa (BRASIL, 2017). Dando continuidade ao exercício da suspeita, notamos que não há um aprofundamento conceitual do uso do termo no documento. No entanto, na descrição do eixo chamado “dimensão



intercultural”, encontramos pistas que revelam a noção de interculturalidade que baliza a proposta. O eixo é assim descrito: “reflexão sobre aspectos relativos à *interação entre culturas* (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a *superação de conflitos* e a *valorização da diversidade* entre os povos” (BRASIL, 2017, p. 250, ênfase adicionada). O tom harmonioso e celebratório da noção de interculturalidade presente no documento – próprios da noção de interculturalidade funcional (WALSH, 2009) e do multiculturalismo liberal (KUBOTA, 2004) – se evidenciam nas expressões que destacamos. Na contramão dessa noção, “a perspectiva ‘crítica’ de interculturalidade não se traduz simplesmente na convivência passiva com as diferenças, tolerando-as, mas na busca pela construção do novo a partir das próprias diferenças e buscando a ruptura da lógica da colonialidade” (LACERDA, 2014, p. 21, ênfase no original).

Assim, guardadas as devidas proporções e considerando o limite do escopo de problematização que aqui fizemos – uma vez que em nossa discussão não consideramos se e como pesquisas de sala de aula de línguas dialogam com as prerrogativas dos documentos em destaque –, podemos observar que, no campo da educação linguística, em especial de língua inglesa, parece sobressair um viés funcionalista de interculturalidade (WALSH, 2009), que busca se alinhar aos interesses – plásticos e apropriadores – do modelo neoliberal de educação. Nesse sentido, defendemos a *desinvenção* dessa noção, por meio da identificação de formas de repensar a interculturalidade na contramão de um viés neoliberal/funcional, ou seja, por uma interculturalidade crítica que enseje a heterogeneidade e a não generalização, na compreensão de que precisamos da diferença e do dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2020) e não de sua superação ou omissão. É nesse sentido que fazemos das palavras de Walsh (2009, p. 25) as nossas:

proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros[/a]” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Por isso, mais do que simplesmente promover a inter-relação entre as culturas, consideramos que a interculturalidade, em seu viés



crítico na educação linguística, fomenta a construção de modos outros de relação entre as pessoas, nas diversidades, como forma de significar e construir o mundo e a si mesmas por meio das lentes e epistemologias do/a outro/a, sem se esquivar de confrontos, tensões e dores, mas vivenciando-os, aprendendo, desaprendendo e reaprendendo em processos contínuos de problematização e colaboração.

O que pode a interculturalidade crítica e a (des)invenção?

Como arremate, retomamos Makoni e Pennycook (2007) e assumimos a necessidade contínua de (re)pensar nossas (des)invenções, revendo os padrões intersubjetivos que foram enraizados de forma universal, natural, compulsória e/ou assimétrica em nossas construções socioculturais. Poderíamos afirmar que somos inventados/as pelas nossas invenções e de outros/as e, por isso, é preciso estranhar construtos naturalizados. Nesse sentido, a *desinvenção* se mostra uma via constante e premente. Podemos, por exemplo, repensar os ranços de colonialidade ainda tão presentes em nossas conceituações e nos procedimentos interpretativos que assumimos, não no intuito de substituir um por outro, mas em problematizar e expandir. E isso pode ser tanto utilizado para esvaziar os sentidos, como foi feito colonialmente com as comunidades linguístico-culturais minorizadas, quanto possibilitar a reinvenção e reconsideração de vias que foram arbitrariamente negadas, suprimidas ou apropriadas pelo padrão moderno/colonial.

É nesse contradiscurso que apostamos na interculturalidade crítica como alternativa de (des)invenção no campo de educação linguística, advinda de bases epistemológicas suleadas. Engajar-se com as diferenças é uma atitude imprescindível na construção de projetos alternativos de ação intercultural. Para que isso seja possível, necessitamos do que Menezes de Souza (2019, 2020) tem conceituado de *tradução intercultural* decolonial “*across and within language(s) and culture(s) rather than simply rely on the (post)colonial meeting of languages and cultures*” (GUILHERME; MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 8), o que requer ir além do diagnóstico das diferenças, mas fazer emergir os conflitos e relações de poder ali presentes a fim de problematizá-los.



Nessa esteira, traçamos, neste artigo, uma discussão sobre como certas invenções, especificamente aquelas ligadas à colonização linguística e cultural, ainda reverberam por meio de colonialidades que condicionam nosso modo de agir e conceber o mundo e nós mesmos/as. De modo particular, elegemos a interculturalidade como uma *invenção* recorrente no campo de educação linguística e buscamos propiciar o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2017) acerca de como a noção de interculturalidade tem sido inventada nesse campo e quais poderiam ser vias alternativas de sua (des)invenção. Notamos indícios de um viés de interculturalidade funcional (WALSH, 2009) em dois documentos oficiais que têm orientado propostas de ação do campo em foco, ainda que não tenhamos considerado em nossa análise se e como os documentos abordados refletem o que tem sido inventado nas pesquisas que focalizam as salas de aula de línguas. No entanto, as discussões tecidas nos fazem entender que, sem uma perspectiva crítica, o ensino intercultural de línguas apenas dará prosseguimento aos interesses modernos/coloniais. Nesse sentido, a interculturalidade crítica se mostra uma possibilidade alternativa, uma vez que

oferece subsídios de-coloniais para pensarmos em uma educação que, ao invés de ocultar os conflitos e estabelecer vínculos homogeneizantes, revela as possibilidades do reconhecimento de categorias, filosofias, teorias, enfim, de saberes outros que são tão válidos quanto qualquer outra forma de conhecimento, visto que existem de fato na vida cotidiana das pessoas que o utilizam (NAZARENO; URZÊDA-FREITAS, 2013, p. 128).

Ou seja, “*the need for translation implies the need to know what one does not know*” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 20). Entendemos que a interculturalidade é uma invenção contemporânea que precisa ser (com)partilhada e vivida, não meramente como uma ideia ou um conceito, mas como uma forma de perceber e atuar com e no mundo.

Nesse sentido, questões como falante nativo, competência comunicativa, fluência, abordagem intercultural e até mesmo o que consideramos como ensino de línguas ou língua precisam ser desestabilizadas. Felizmente, esse movimento de desestabilizações já está em curso. Tomemos como exemplo a ideia de *repertório linguístico* (BLOMMAERT; BACKUS, 2013; BUSCH, 2015), em que as experiências vividas nas línguas possibilitam os/as falantes a formarem repertórios desterritoriais. Em síntese, isso nos leva ao entendimento de que nos processos de educação linguística, ensinamos e aprendemos repertórios linguísticos de uma suposta “língua”, a partir das práticas sociais nos campos/esferas que temos acesso em nossas trajetórias de vida. Então,



como educadores/as, não ensinamos “a língua”, ensinamos repertórios linguísticos, semióticos e culturais fragmentados e situados do que inventamos chamar de língua. Isso nos lembra a discussão feita por Pessoa e Hoelzle (2017) ao problematizarem o ensino de línguas como palco de política linguística. Nas palavras das duas educadoras,

[e]ssa perspectiva que chamamos de *crítica* possibilita que, em sala de aula, façamos uma antipolítica no que diz respeito à globalidade e à colonialidade da língua inglesa e à obrigatoriedade de seu ensino a partir do sexto ano do ensino fundamental no Brasil, já que, ao privilegiar a subjetificação e a socialização, não estamos fortalecendo a língua, mas sim as pessoas que usam essa língua (PESSOA; HOELZLE, 2017, p. 797).

Por fim, retomamos Jordão (2004, p. 9) ao nos lembrar que “estudando uma LE [língua estrangeira] as pessoas poderão desenvolver sua percepção de como os significados são construídos e assim apropriar-se de tais procedimentos para construir, ao invés de simplesmente reproduzir, seus próprios significados”. As salas de aulas de línguas, como espaços inerentemente interculturais, tornam-se sítios propícios para mobilizar os/as alunos/as a perceberem que as invenções não são neutras e que, por meio delas, podemos colaborativamente criar outros sentidos e (des)invenções.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *A Cultura no Mundo Líquido Moderno*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Albert. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean Jacques. (Orgs.). *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*. Rotter-dam: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso 26 junho de 2020.



BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. In: *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148. 2015. Disponível em: <www.academia.edu/10278127/WP148_Busch_2015._Linguistic_repertoire_and_Spracherleben_the_lived_experience_of_language>. Acesso em: 22 de Jan. 2020

BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Cleverdon: Multilingual Matters, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n.37, p. 45-56, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

DIETZ, Gunther. Interculturality. In: CALLAN, Hilary. (Org.). *The International Encyclopedia of Anthropology*. New York. Oxford: Wiley, 2018. p. 1–19.

FARIAS, Priscila F.; SILVA, Leonardo da. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.18, n.1, p. 137-157 jan./mar. 2020.

GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Introduction. In: _____. (Ed.). *Glocal languages and critical intercultural awareness: the south answers back*. New York and Oxon OX, Routledge, 2019. p. 1-13.

HARARI, Yuval Harari. *Sapiens – uma breve história da humanidade*. Tradução de Janaína Marco Antônio. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

JORDÃO, Clarissa M. A Língua inglesa como “commodity”: Direito ou obrigação de todos?. *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, 2004.

KUBOTA, Ryoko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 30-52.



KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; RENANDYA, Willy A.; HU, Guangwei; MCKAY, Lee S. (Ed.). *Teaching English as an international language: principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LACERDA, Rosane F. “*Volveré, y Seré Millones*”: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. 57of. 2014. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, Manuela; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. (Ed.). *Glocal languages and critical intercultural awareness: the south answers back*. New York and Oxon OX, Routledge, 2019. p. 17-41.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Reflexões sobre o desconhecido e o que não se pode conhecer: crise e mudança. Webinar apresentado por Lynn Mario Menezes de Souza [Curitiba: YouTube. 29/05/2020], 2020. 1 vídeo (1h 10min 44 seg). *Online*. Publicado pelo canal Clarissa Jordão. Português. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mX20Z5i3hr4&feature=youtu.be>. Acesso em 25 jun 2020.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.



NAZARENO, Elias; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: SILVA, Maria do Socorro P. da; BORGES, Mônica V. (Org.). *Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013. p. 113-131.

PAIVA, Aline Fraiha. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural*. 2015. 152f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998 [1990]. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010.

QUIJANO, Anibal. La tensión del pensamiento latino americano. In: _____. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 697-704.

REZENDE, Tânia F. Posfácio. In: SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

SOUSA SANTOS, Boaventura.; NUNES, João A.; MENESES Maria P. Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, Boaventura S. (Ed.). *Another knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres: Verso, 2007. p. ixx-lxii.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *The end of the cognitive empire: the coming of age of the epistemologies of the south*. Durham: Duke University Press, 2018.



TUBINO, Fidel. La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético-político. In: *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 2005, Lima. Disponível em: <www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em 08 Jan. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



Critical interculturality and language education: Problematizing (dis)inventions

ABSTRACT: Makoni and Pennycook (2007) advocate for (dis)inventions in the context of language teaching and other components of language studies. In this context, we base our discussions on the idea that inventions are social constructions and that they only consolidate themselves through shared beliefs and truths. Thus, we outline in this article a discussion about how certain inventions, specifically those related to linguistic and cultural colonization, still reverberate through colonialities that condition our way of acting and conceiving the world and ourselves. In particular, we chose interculturality as a recurring invention in the field of language education and we seek to encourage the exercise of suspicion (MONTE MÓR, 2017) about how the notion of interculturality has been invented in this field and what could be alternative ways of its (dis)invention. In this exercise, we noticed signs of a functional interculturality bias (WALSH, 2009) in two official documents that have guided some actions in the field in focus. However, the discussions woven make us understand that, without a critical perspective, intercultural language teaching will only pursue modern/colonial interests. In this sense, we bet on critical interculturality as an alternative to (de)invention in the field of language education, stemming from southern epistemological bases.

KEYWORDS: Interculturality. Critical Interculturality. Inventions. Language Education.

Michael Douglas RODRIGUES

Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás.

Viviane Pires Viana SILVESTRE

Docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, onde atua no curso de graduação em Letras: Português e Inglês e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com pós-doutorado pela mesma instituição.