



# Educação Bilíngue: como fazer?

VOLUME  
3

Organização  
Antonieta Megale

Prefácio  
Claudia Hilsdorf Rocha



## Capítulo 1

# Como implementar a multiculturalidade

*Antonietta Megale*

Doutora em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), realizou estágio doutoral na Universidade de Viadrina (Alemanha). Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fez mestrado em linguística aplicada e graduação em comunicação social e pedagogia. Coordena o curso de pós-graduação em Educação Bilíngue e a extensão do Instituto Singularidades, onde atua também como professora no curso de pedagogia. É docente em diversos cursos de pós-graduação por todo o Brasil e autora de artigos e livros sobre Educação Bilíngue no cenário brasileiro.

*Fernanda Coelho Liberali*

Formadora de formadores, é pesquisadora e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Também leciona na pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades. Graduada em letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem mestrado e doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP e pós-doutorado pela Universidade de Helsinque, pela Freie Universität Berlin e pela Rutgers University.



# Como implementar a multiculturalidade

## 1. Introdução

Evidenciamos, na atualidade, o aumento tanto do interesse acadêmico como da oferta, sobretudo pelas redes privadas, do ensino bilíngue de línguas de prestígio no Brasil. Esse interesse foi alavancado pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue em 2020<sup>1</sup>. As Diretrizes deliberam sobre o funcionamento das escolas bilíngues no Brasil, que até então não contavam com um documento que regulamentasse essa modalidade educativa.

Enfrentamos, portanto, neste momento histórico, um discurso lançado principalmente pelos grandes grupos educacionais e sustentado pela mídia que nos leva a crer que a escola bilíngue oferece as oportunidades necessárias para formar alunos hábeis o suficiente para enfrentar as demandas da contemporaneidade. No cenário atual, notamos que, embora todas essas escolas estejam alocadas sob a égide do termo “bilíngue”, elas diferem muito entre si em relação ao entendimento conceitual do que é Educação Bilíngue, à estruturação do currículo e à concepção e ao trabalho com cultura que circula em cada contexto.

Com o aumento da oferta de escolas que oferecem ensino bilíngue, houve também um acirramento da concorrência entre elas para

---

<sup>1</sup> Até o momento da publicação deste volume, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue aguardam homologação.

a captação de novos alunos. Com isso, essas instituições, para além da tão sonhada proficiência nas línguas de instrução, comprometem-se também com a formação multicultural de um estudante capaz de transitar por culturas e contextos diversos.

Nesse cenário, muitas vezes assume-se erroneamente que uma escola bilíngue promove de maneira automática uma formação multicultural apenas porque emprega duas línguas de instrução. No entanto, tal formação não é desenvolvida sem um trabalho sistemático e intencionalmente planejado que perpassa todos os componentes curriculares.

Um primeiro problema que se coloca sobre esse trabalho é o próprio conceito de cultura que circula entre o corpo docente dessas instituições. É muito reducionista, em pleno século 21, o entendimento de cultura como espaços estáveis e imutáveis, que são, na maioria das vezes, analisados por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados que variam de nação para nação. Hoje em dia, a noção de cultura está relacionada a ideologias, atitudes e crenças que são manipuladas por meio dos discursos da mídia, da internet, da indústria de marketing ou de outros grupos dominantes. Cultura passa a ser, então, compreendida como “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2011, p. 356).

Nessa direção, por meio de uma língua adicional, podemos nos confrontar com visões de mundo distintas das nossas. Assim, o educando tem a possibilidade de ampliar seu repertório e decidir o que e quais desses novos saberes e representações importam para sua vida. Ao lidar com textos orais e escritos nessa língua adicional e valer-se dela para agir, pode conhecer-se cada vez mais e, desse modo, formar uma visão própria mais atuante e informada acerca dos fatos. Portanto, o aluno se torna capaz de agir mais assertivamente em sua comunidade.

Neste capítulo, discutimos aspectos fundamentais e possibilidades práticas para a promoção de uma Educação Bilíngue multi/intercultural. Para tanto, está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, discorreremos sobre a importância de compreendermos a escola como um espaço de produção cultural para, na seguinte, conceituarmos as bases de uma pedagogia multicultural. Na quarta seção, apresentamos, a partir da proposta da

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre campos de atuação, possibilidades para o desenvolvimento de práticas que visem a formação multi/intercultural do estudante.

## 2. A escola como espaço de produção cultural

O mundo, para Boaventura Sousa Santos (1995), pode ser definido como um “arco-íris de culturas”. Se partimos dessa metáfora para uma arriscada analogia, podemos dizer que seria importante que pudéssemos reconhecer as cores do arco-íris. O fato é que muitas pessoas, como explicam Stoer e Cortesão (1999, p. 56), mesmo “dispondo de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris”.

De acordo com os autores, nossa sociedade ficou com uma capacidade reduzida de identificação de cores – fenômeno definido como daltonismo cultural. A analogia por eles proposta ressalta a importância de desvendar os processos pelos quais esse daltonismo foi construído, o que acarretaria reconhecer o “caráter monocultural” da cultura escolar (CANDAU, 2008, p. 27).

O daltonismo cultural revela nossa incapacidade e despreparo como sociedade para lidar com as diferenças. Tendemos a proferir e exercitar a narrativa da padronização e da normalização sob a égide do discurso “somos todos iguais”. Desse modo, silenciemos as diferenças, não as compreendemos em sua potência educativa e deixamos de fazer escolhas éticas e políticas que possibilitariam o rompimento do etnocentrismo europeu que estruturalmente nos constitui.

Podemos também creditar esse daltonismo cultural ao colonialismo epistêmico a que fomos e ainda estamos submetidos. Lander (2000) explica que, a partir das experiências europeias impostas violentamente para as colônias como referência e padrão de humanidade, foram e são definidos as categorias, os conceitos e os currículos escolares, por exemplo. Segundo o autor, essa metanarrativa eurocêntrica do conhecimento universal e legítimo, além de hierarquizar os conhecimentos, constrói e hierarquiza formas de ser e estar no mundo.

Com isso, perpetuamos o que Santos (2009) denomina de injustiça cognitiva global, que está intimamente relacionada à injustiça social global. Para o autor, “a luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global” (SANTOS, 2009, p. 31), ou seja, pelo reconhecimento de que há outros saberes e conhecimentos além dos já legitimados e valorizados.

Nesse sentido, Santos (2002) propõe uma sociologia das ausências. Segundo ele, essa sociologia se encarrega de demonstrar que os conhecimentos ou modos de ser e estar no mundo que não conhecemos, ou mesmo aqueles que para nós não existem, foram e são ativamente produzidos para essa inexistência. O objetivo da sociologia das ausências é “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 246). De acordo com o autor, essas ausências resultam em uma contração do presente, em uma constante subtração do mundo, o que ocasiona um desperdício da experiência, e, ao transformar as ausências em presenças, consideramos outras possibilidades e alternativas para além das experiências hegemônicas, contribuindo, desse modo, para a ampliação do mundo e para a dilatação do presente (SANTOS, 2002). Promovemos, portanto, a ecologia de saberes, que parte do questionamento da lógica da monocultura do saber, e, assim, outros conhecimentos passam a ter legitimidade para “participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente com o saber científico” (*ibidem*, p. 250).

Mignolo (2008) propõe, nessa direção, que realizemos uma desobediência epistêmica para sair do domínio dos conceitos modernos e eurocentrados tão enraizados em nossa sociedade e para que novas possibilidades de ser e estar no mundo possam emergir.

A desobediência epistêmica, para ser efetiva, deve ter a escola como um de seus *locus* – ou, mais precisamente, o modo de conceber o currículo e a prática pedagógica. Como Candau (2008) esclarece, precisamos evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos escolares, isto é, analisar os conhecimentos curriculares em suas raízes históricas e compreender seu desenvolvimento, sempre com referência aos contextos e às relações de poder existentes. Esse processo de análise e reflexão nos obriga a rever as escolhas que fizemos ou que nos foram impostas ou herdadas em relação aos modos de construir o currículo escolar. Trata-se de estabelecer uma dinâmica para o desenvolvimento de currículos que incorporem referentes de

universos culturais distintos, em uma política de transformação das ausências historicamente construídas em presenças.

É imprescindível, portanto, concebermos a escola como espaço de produção cultural (CANDAU, 2008). Ela é o território no qual identidades e mentalidades, ainda que em caráter provisório, são (re)construídas em um movimento incessante de produção cultural e ressignificação local de experiências tecidas globalmente ao longo do tempo. Partindo da premissa de que a escola é *locus* de produção cultural, discutiremos, na seção a seguir, as bases de uma pedagogia comprometida com a promoção de um ensino multi/intercultural.

### 3. Bases para um ensino multi/intercultural

Existem diferentes noções de multiculturalismo, e, de acordo com Kincheloe e Steinberg (1997), “multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada”. Santos e Nunes (2003) explicam que nem todas as concepções de multiculturalismo têm um sentido emancipatório. Há inúmeras críticas a esse conceito, entre elas o fato de que é uma noção eurocêntrica, criada pelo Norte e imposta “aos países do Sul como modo de definir a condição histórica e identidade destes” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 30). Outro ponto controverso é que o multiculturalismo tende a ser “descritivo e apolítico” (*idibem*, p. 31), distanciando-se de questões relativas às relações de poder e às desigualdades.

Neste texto, nos apoiamos nas versões emancipatórias do multiculturalismo que se baseiam no reconhecimento e no direito às diferenças (SANTOS; NUNES, 2003). Para além disso, em uma perspectiva de interculturalidade crítica (WALSH, 2009), propomos o questionamento dessas diferenças e das desigualdades historicamente tecidas em nossa sociedade no que tange às relações socio-culturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, entre outras. Acreditamos que a Educação tem como objetivos principais a construção de sociedades em que as diferenças são o eixo central da democracia e a produção de sujeitos capazes de estabelecer relações equânimes e mais justas. Para tanto, é necessária a elaboração de currículos que questionem as ideologias hegemônicas e valorizem outras formas de ser e estar no mundo.



O ensino a partir dessa perspectiva pressupõe que concepções de língua, linguagem e aprendizagem sejam examinadas. Temos interesse na linguagem produzida em contextos sociais reais, ou seja, na construção de sentidos dialogicamente tecidos por meio do discurso em contextos social, histórica e culturalmente determinados (FREIRE, 2018). Essa concepção de língua e linguagem nos direciona a uma visão que tem como foco a compreensão de que a aprendizagem é construída por meio da interação entre os diferentes sujeitos envolvidos em determinado contexto interacional localizado na sociedade e na história (*ibidem*).

Essas concepções de língua, linguagem e aprendizagem nos levam a defender um trabalho com os multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Segundo Rojo (2012), o propósito central da pedagogia dos multiletramentos é o trabalho com a/a partir da diversidade cultural e de linguagens na escola. Os multiletramentos fazem referência ao multiculturalismo e à semiótica de constituição dos textos – a multimodalidade.

Explicitamos, nesta seção, a visão de multi/interculturalidade adotada neste estudo em relação às concepções de língua, linguagem e aprendizagem que convergem com os objetivos principais de uma Educação multi/intercultural. A seguir, apresentamos práticas que podem ser desenvolvidas a partir dos campos de atuação propostos na BNCC (2018) para a promoção da multi/interculturalidade.

## **4. Práticas para a promoção de uma Educação Bilíngue multicultural**

Considerando que o foco dos trabalhos com as línguas recai nos campos (esferas) de atuação priorizados pela BNCC, é fundamental realizar um levantamento das atividades da vida humana ou das práticas sociais mais comuns ao contexto dos estudantes que sejam perpassadas por possibilidades de interlocução em outras línguas além do português. Os campos de atuação oferecem aos aprendizes oportunidades de lidar com situações diversificadas tendo como foco diferentes experiências. O quadro 1 resume o foco de cada um desses campos.

## Quadro 1

### CAMPOS DE ATUAÇÃO E SEUS FOCOS

Campo de atuação	Foco
Campo da vida pessoal	Reflexão crítica sobre as condições da vida contemporânea e a condição infantojuvenil no Brasil e no mundo.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Apropriação de modos de exploração de temas do mundo e das ciências por âmbitos e perspectivas múltiplos.
Campo jornalístico-midiático	Acesso à mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e ao discurso publicitário em diferentes contextos mundiais, de maneira crítica e expandida.
Campo de atuação na vida pública	Inserção nos discursos/textos que regulam, propõem e reivindicam a convivência em sociedade.
Campo artístico	Valorização, fruição e produção de manifestações artísticas, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para cada campo de atuação ou esfera de atividades humanas, podemos pensar em diversas atividades que correspondem à vida de muitos jovens e crianças, como exemplificado no quadro 2.

## Quadro 2

### RELAÇÃO ENTRE CAMPOS E ATIVIDADES SOCIAIS

Campos/esferas de atuação	Atividades sociais
Campo da vida pessoal	Fazer amigos em sites de jogos; participar de entrevista de emprego; participar de jogos esportivos; conversar com internautas de outros países; organizar uma reunião social; participar de seleção para ingressar na universidade; prestar vestibular; organizar uma festa de aniversário; ir a um parque; organizar um churrasco; organizar um show de talentos; dar um rolê de carro; consultar com médico/site médico; escrever/ler livro de memória.

Campos/esferas de atuação	Atividades sociais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Participar de evento científico; desenvolver um trabalho de conclusão de curso (TCC); realizar estudo sobre um tema da atualidade; ler pesquisas realizadas no exterior sobre assunto de interesse; participar de seminário de pesquisa ou de relato de pesquisa; organizar uma feira de ciências; participar de palestra; desenvolver um <i>webquest</i> ; participar de feira de ciências.
Campo jornalístico-midiático	Ler jornal; discutir notícias em mensagens de WhatsApp; postar reportagens ou notícias no Facebook; comentar notícias; discutir sobre notícias; ler sobre competições; organizar um <i>vlog</i> ; montar um <i>podcast</i> ; elaborar revista; fazer retrospectiva do ano; participar de mesa-redonda.
Campo de atuação na vida pública	Estudar documentos sobre direitos em diferentes locais; participar de debate sobre temas relevantes; organizar uma manifestação; organizar um abaixo-assinado; dar opinião em um <i>vlog</i> (próprio ou de amigos); participar de debates da Mini-ONU.
Campo artístico	Participar de sarau; participar de clube de leitura; ler romances; visitar museus digitais ao redor do mundo; ouvir música; participar de <i>shows</i> ; visitar uma livraria; fazer uma sessão de cinema em casa; participar de bloco de carnaval; organizar uma apresentação musical; fazer um grafite, participar do movimento <i>hip-hop</i> ; participar de batalha de rimas; ir a um <i>show</i> ( <i>rock</i> , sertanejo etc.); produzir uma peça teatral; produzir programa de TV.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em contextos multi/bilíngues, o trabalho com a ecologia de saberes (SANTOS, 2002), como explicitado anteriormente, focaliza a exploração de variados aspectos de conhecimentos, poder e formas de valor que permitam o desenvolvimento crítico e ativo, encorajando os aprendizes a lutar por novas possibilidades de sociedade, criando o inédito viável como atividade criativa.

Se considerarmos a proposta da BNCC sobre esses campos de atuação e pensarmos em projetos que partam das atividades dos sujeitos no mundo como forma de organização curricular (LIBERALI, 2009), é possível trabalhar diferentes temas do universo infantojuvenil e atentar para aspectos multi/interculturais centrais. O quadro 3 apresenta um exemplo que poderia ser parte desse processo reflexivo.

**A MULTICULTURALIDADE EM CAMPOS DE ATUAÇÃO**

Campo de atuação	Atividade social	Temas infantojuvenis	Aspectos multiculturais possíveis de abordar
Campo de atuação na vida pública	Organizar uma manifestação.	Manifestações sobre temas como homofobia, misoginia, direito a expressões religiosas múltiplas.	Leitura de materiais que tratem do tema de diferentes perspectivas; materiais em inglês, português, espanhol e outras línguas em que a multimodalidade facilite a compreensão e permita o acesso a diferentes posicionamentos; construção de <i>slogans</i> , <i>jingles</i> , gritos de ordem em diferentes línguas; pesquisa de manifestações sobre os temas em debate em diversas partes do mundo e dos diferentes posicionamentos acerca deles.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Partindo da proposta com as manifestações, conforme pensado para o campo de atuação na vida pública, são possíveis um engajamento na realidade (LIBERALI, 2020) ou uma proposta de prática situada (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000) que considerassem situações em discussão na sociedade e/ou na comunidade específica dos alunos no momento do projeto, para as quais imagens e/ou músicas possam ser apresentadas com base em temáticas polêmicas. Os aprendizes podem também ser convidados a buscar imagens, músicas e textos em várias línguas que tratem do assunto e a expressar o que pensam sobre ele.

Por sua vez, o professor pode lhes pedir que escrevam breves notas, considerando a possibilidade de práticas translíngues, para explicitar um fato ou uma ideia central ao tópico em discussão. Ao fazerem isso, os participantes têm acesso a uma gama vasta de possibilidades de compreender o tema em debate ao mesmo tempo que mergulham na realidade por meio da arte.

Para realizar um aprofundamento temático e expandir os recursos dos alunos em relação ao tema, passam a ser desenvolvidos saberes e recursos na outra língua além do português e um processo

de construção crítica de generalizações (LIBERALI, 2020) que envolve instrução evidente e enquadramento crítico (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000).

Esse processo se realiza, por exemplo, pelo trabalho de pesquisa sobre os temas de acordo com as áreas de interesse. Levando em conta os saberes desenvolvidos em áreas como história, sociologia e filosofia, a discussão das implicações, da importância e do significado de organizar e realizar uma manifestação serviriam de base para considerações históricas sobre esse tipo de acontecimento durante os períodos de ditadura na América Latina e/ou na Alemanha nazista. Questionamentos sobre motivações, semelhanças, diferenças, comparações com as manifestações atuais e implicações nos dias de hoje seriam necessárias. Por outro lado, um trabalho em matemática com a leitura crítica das estatísticas sobre esses eventos ofereceria a oportunidade de entender a manipulação de dados na mídia privilegiando diferentes posicionamentos.

Na área de linguagem, seria proposto um trabalho de pesquisa conceitual e prática para a construção de suportes argumentativos. Sugerem-se, por exemplo, tarefas para o desenvolvimento das categorias de linguagem em foco no currículo:

- Enunciativa: discutir quem faz manifestações, por que as faz, o que usa para tanto e onde e quando esses eventos ocorrem.
- Discursiva: desenvolver as marcas de argumentação por meio de trabalho com a construção de enunciados que sustentam ou se opõem a determinado ponto de vista e elaborar frases posicionadas.
- Multimodal: trabalhar com expressões de posicionamento, conectivos lógico-argumentativos, modalizadores, entonação de apresentação de ponto de vista e suportes, por exemplo; explorar o uso de imagens, desenhos, cores e tipografia na montagem de cartazes de qualidade; construir rimas em *slogans* e frases de efeito; desenvolver postura corporal e vetores de olhar e vestimenta para conexão com o público; e recuperar regras para a construção dos tempos do passado e seus efeitos de sentido na produção de evidências.

No que se refere ao desenvolvimento da consciência crítica em relação ao tema proposto, sugere-se a análise crítica sobre manifestações religiosas, políticas e/ou culturais realizadas ao longo do tempo, debatendo seu valor e impacto social e sua importância

histórica. Também seria importante a discussão sobre a forma de organização e engajamento das pessoas em movimentos como esses, além da análise da qualidade dos eventos e das marcas presentes na forma de organização discursiva dos gêneros que nela circulam. Contribuiria trazer exemplos como Black Lives Matter e/ou as ações da jovem ativista sueca Greta Thunberg, sempre com questionamentos sobre as razões e os interesses envolvidos.

Esse processo crítico e informado permitiria aos alunos adentrar a construção de mudanças sociais (LIBERALI, 2020) por meio do engajamento em práticas transformadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000). Para tal, seriam propostas discussões sobre problemas cotidianos e elaboradas formas de manifestações possíveis que tivessem alcance para além do espaço escolar e/ou nacional. Como ação efetiva dos estudantes, poderiam ser realizadas manifestações nas escolas, com divulgação em diferentes línguas.

## **5. Considerações finais**

A prática aqui sugerida subverte uma perspectiva de Educação Bi/Multilíngue monoglóssica e monocultural que desvaloriza a diversidade ou trata a interculturalidade simplesmente como um contato com outras tradições e valores, sem problematizar as desigualdades e as opressões envolvidas nesses aspectos.

Nossa proposta, portanto, pressupõe o desenvolvimento de observação, reconhecimento, valorização e questionamento das diferenças. Nessa direção, a superação do daltonismo cultural pelo arco-íris de culturas (SANTOS, 1995) passa pelo reconhecimento da riqueza da diversidade e das diferenças culturais e culmina no reconhecimento de sua própria cultura, em uma perspectiva dinâmica, e pela capacidade de dialogar com os outros, favorecendo o desenvolvimento do multiculturalismo e da interculturalidade (CANDA, 2018).

É fundamental não se limitar ao ensino de elementos discretos da(s) cultura(s), como festividades, comidas e vestimentas típicas, e considerar que um trabalho em duas ou mais línguas, por si só, não garante uma postura multi/intercultural. É necessário realizar um movimento em direção à ampliação das possibilidades de atuação

dos sujeitos no mundo e de novas formas de participação social a partir de uma visão mais informada e ampliada da realidade. Nesse sentido, as práticas escolares precisam ser objeto de reflexão de todos os educadores, não apenas daqueles que lecionam por meio da língua adicional. Todos os processos que perpassam o ambiente escolar, independentemente da língua relacionada, têm de refletir coerência e criticidade diante de questões fundamentais da vida cotidiana dos sujeitos.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. *Multiculturismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, A. A interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2018.

GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008 [1989].

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. *Changing multiculturalism*. London: Open University Press, 1997.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em: <http://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 11-40.

LIBERALI, F. C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In:

- LIBERALI, F. C. *et al.* (org.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes, 2020. p. 13-21.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1995.
- SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B.; MENESES, M. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 23-71.
- SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out. 2002.
- SANTOS, B.; NUNES, J. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Cambridge, 2000 [1996].
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.