



Marcas culturais e identitárias em produções marcadas pela argumentação de estudantes de português como língua estrangeira: guia norteador para o ensino de argumentação emancipadora à luz da pedagogia crítica e da teoria decolonial

Patricia Alejandra Faúndez Ríos

Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile

orcid.org/0000-0001-7834-7651

Este estudo, situado na Linguística Aplicada, tem como objetivo geral elaborar um guia norteador a modo de preparação para o ensino e aprendizagem de argumentação emancipadora em aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE). A fim de atender a esse objetivo, analisamos as marcas culturais e identitárias em uma produção argumentativa de um estudante de Produção Escrita em Português II da Universidade de Santiago de Chile. A pesquisa fundamenta-se na pedagogia crítica (Freire, 2002, 2013), na teoria decolonial (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007), na concepção de linguagem como sistema simbólico (Kramsch, 1993, 2011, 2014) e na argumentação emancipadora a partir de Azevedo e Tinoco (2019), Azevedo e Piris (2023), Azevedo (2023) e Piris (2025). Concluímos que o guia contribui para desenvolver a consciência crítica e linguística para o desenvolvimento de práticas de resistência, de forma prévia ao ensino e aprendizagem de argumentação emancipadora.

Palavras-chave: Argumentação Emancipadora. PLE. Pedagogia Crítica. Decolonialidade.

Marcas culturales y identitarias en producciones marcadas por la argumentación de estudiantes de portugués como lengua extranjera: guía orientadora para la enseñanza de argumentación emancipadora a la luz de la pedagogía crítica y de la teoría decolonial

Este estudio, situado en la Lingüística Aplicada, tiene como objetivo general elaborar una guía orientadora a modo de preparación para la enseñanza y aprendizaje de argumentación emancipadora en clases de Portugués como Lengua Extranjera (PLE). Con el fin de alcanzar dicho objetivo, analizamos las marcas culturales e identitarias en una producción argumentativa de un estudiante de *Produção Escrita em Português II* de la Universidad de Santiago de Chile. La investigación se fundamenta en la pedagogía crítica (Freire, 2002, 2013), en la teoría decolonial (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007), en la concepción de lenguaje como sistema simbólico (Kramsch, 1993, 2011, 2014) y en la argumentación emancipadora a partir de Azevedo y Tinoco (2019), Azevedo y Piris (2023), Azevedo (2023) y Piris (2025). Concluimos que la guía contribuye para desarrollar la conciencia crítica y lingüística para el desarrollo de prácticas de resistencia, de forma previa a la enseñanza y aprendizaje de argumentación emancipadora.

Palabras clave: Argumentación Emancipadora. PLE. Pedagogía Crítica. Decolonialidad.

Cultural and identity markers in argumentative productions by students of Portuguese as a foreign language: guiding framework for the teaching of emancipatory argumentation in the light of critical pedagogy and decolonial theory

This study, situated in Applied Linguistics, aims to develop a guiding framework as preparation for teaching and learning emancipatory argumentation in Portuguese as a Foreign Language (PFL) classes. To achieve this goal, we analyzed cultural and identity markers in an argumentative production by a student in the Portuguese Writing II course at the Universidad de Santiago de Chile. The research is grounded in critical pedagogy (Freire, 2002, 2013), decolonial theory (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007), the conception of language as a symbolic system (Kramsch, 1993, 2011, 2014), and emancipatory argumentation drawing

from Azevedo and Tinoco (2019), Azevedo and Piris (2023), Azevedo (2023), and Piris (2025). We conclude that the guide fosters critical and linguistic awareness to develop resistance practices prior to emancipatory argumentation teaching and learning.

Keywords: Emancipatory argumentation. PFL. Critical Pedagogy. Decoloniality.

Introdução

Entendendo que dia a dia estamos sendo atravessados por todo tipo de discursos nas redes sociais - cujo único filtro é uma configuração algorítmica que poucos de nós chegamos a compreender -, cabe aos educadores e educadoras, que trabalhamos no marco da pedagogia crítica freiriana, auxiliar os educandos e educandas no desenvolvimento do pensamento crítico. Assim sendo, o principal intuito desse trabalho é produzir um guia norteador que forneça aos e às estudantes os recursos necessários para poder analisar criticamente esses e outros discursos que circulam na sociedade, e não apenas aceitá-los cegamente, no marco da argumentação emancipadora.

Nesse cenário, e como profissionais das humanidades e docentes de língua estrangeira (LE), podemos orientar os nossos e as nossas estudantes na compreensão de que a linguagem constrói realidades a fim de que percebam que escolhas aparentemente simples, como a escolha lexical, gramatical e estrutural em um texto, desvelam aspectos ideológicos, identitários e culturais que permeiam seus produtores. Aspectos estes que podem marcar a diferença entre a construção de um texto machista — com uma linguagem que destaca o gênero masculino para generalizar a humanidade, silenciando as vozes femininas e diversas — e euro-norte-centrado — apagando às vozes plurais e latino-americanas e ressaltando discursos dominantes que, de uma forma ou outra, legitimam a América do Norte e a Europa como únicos produtores de conhecimento —, e a construção de um texto realmente decolonial e plural, que por meio da linguagem descolonizem o pensamento e o ser e visibilizem à pluralidade e à diversidade que forma parte da sociedade.

Dentro dessa visão, interessa-nos abordar neste estudo, uma prática social e discursiva que promova o agenciamento e que, por conseguinte, seja um recurso que permita aos sujeitos a libertação das ideologias dominantes: a argumentação emancipadora. Esta perspectiva argumentativa consiste numa “proposta de ensino de argumentação que coloca o ato de argumentar como condição para o estudante tomar sua própria situação como problema” (Piris, 2024, p. 3), tornando a argumentação como uma ação de resistência.

Dado que a argumentação é uma prática social formada na e pela cultura, e língua e cultura são indissociáveis (Carvalho, 2010; Novaski e Werner, 2014; Coracini, 2023), torna-se vital destacar o papel da concepção de língua no ensino de argumentação. A noção de língua tem um papel tão essencial que constitui um pilar a partir do qual embasamos nossas práticas pedagógicas como docentes de LE. De fato, é fator decisivo no curso completo, começando pela seleção e organização de conteúdos, as metodologias de ensino e aprendizagem, as avaliações, a retroalimentação que entregamos, e inclusive, os materiais didáticos utilizados. Por conseguinte, quando compreendemos a língua intrinsecamente vinculada à cultura, estamos-nos posicionando desde uma Linguística Aplicada pós-estruturalista, que não dá lugar ao estudo de cultura como uma quinta habilidade, isto é, como um aspecto separado e isolado do ensino e aprendizagem de língua (Kramsch, 1993).

Nesse contexto, surge a nossa questão mobilizadora: de que forma podemos preparar os e as estudantes para o ensino e aprendizagem de argumentação emancipadora considerando a concepção de língua, e a partir da pedagogia crítica, da decolonialidade e da linguagem como sistema simbólico? Para responder esta pergunta, decidimos examinar as teorias apontadas. Assim, seria possível analisar um texto em português como língua estrangeira (PLE) a fim de levantar as questões necessárias para engajar os e as estudantes numa prática reflexiva e crítica. Esse processo é chave: ele amplia a consciência crítica e linguística em torno das questões decoloniais e simbólicas da linguagem.

Desde essa perspectiva, o nosso estudo está orientado para aportar fundamentos teóricos e elementos analíticos para preparar os educandos e educandas para o ensino e aprendizagem de argumentação emancipadora. Nesse intuito, elaboramos uma série de recomendações a partir de uma análise junto a um quadro resumo que permitissem servir de guia norteador para os educadores e educadoras interessados em abordar este tipo de argumentação.

A seguir, o artigo organiza-se em duas seções subdivididas em três apartados cada uma. Na subseção 1.1, apresenta-se uma discussão sobre a concepção de língua como cultura e sobre o poder simbólico da linguagem. Em seguida, em 1.2 aborda-se a (de)colonialidade na linguagem e o seu papel na pedagogia crítica. Posteriormente, em 1.3 nos estendemos sobre o papel da argumentação, a argumentação emancipadora e a sua relevância na promoção da agência social. Mais adiante, em 2.1 expomos acerca da abordagem metodológica do estudo. Seguido por 2.2, onde analisamos as marcas identitárias e culturais num texto elaborado por um estudante

de PLE. Por fim, em 2.3 discorremos sobre os resultados à guisa de guia norteador para chegar às considerações finais do estudo.

1 Reflexões sobre a concepção de língua, pedagogia e argumentação na formação cidadã

Nesta seção, subdividida em três subseções, abordamos em 1.1 a co-construção da noção língua e cultura, compreendendo as implicações de entender cultura em duas dimensões: cultura grande e pequena, para evitar a sua reificação e alterização. Além disso, discutimos o alcance de conceber a linguagem e a cultura como um sistema simbólico. Em 1.2 nos debruçamos sobre a colonialidade do ser, do saber e do poder e a importância desta noção dentro da pedagogia crítica de Freire (2013). Por fim, em 1.3 concentramo-nos na argumentação como prática social e dialógica, na argumentação emancipadora e na agência social.

1.1 Língua como cultura e o poder simbólico da linguagem

É difícil negar que aprender uma LE é acessar às práticas sociais, crenças, visões de mundo e, ainda mais, a dimensões epistemológicas e ontológicas de outra(s) sociedade(s), — dimensões que abrem caminho para a maneira como o conhecimento é produzido e transmitido por essas sociedades, por meio de discursos produzidos em língua materna — contanto que trabalhemos com discursos que efetivamente circulem na sociedade-meta, e não com uma adaptação grosseira com propósitos gramaticais, o que é o formato típico de leitura em livros didáticos de LE. Além disso, abrem caminho também para a própria concepção de realidade do outro, que passamos a compreender a partir de uma perspectiva alheia.

Referimo-nos a visões de mundo no plural, porque concebemos a língua a partir de uma perspectiva pluricêntrica (De-Gino et al., 2020; Mendes et al., 2022), que não considera apenas uma variedade como válida e digna de ensino, pois sabemos que não há apenas um português nem uma variedade superior a outra. Esta perspectiva implica que no caso do ensino e aprendizagem de PLE, nos posicionamos em uma posição de resistência que procura não visibilizar apenas as normas dominantes da variedade do português europeu, especialmente considerando as marcas coloniais que a atravessam, ou inclusive do português brasileiro como excludentes, senão que visibiliza outros países de língua oficial portuguesa e as suas variedades como parte da riqueza das línguas.

Assim, acreditamos que aprender uma LE consiste em abrir as portas a um mundo que parece alheio ao nosso – uso a palavra “parece”, pois na era da hiperconectividade, já não podemos fazer tal afirmação –, mas com o qual podemos conectar por meio de práticas discursivas e dialógicas, codificadas num sistema linguístico e semiótico diferente ao da língua materna (LM). Um mundo constituído por culturas grandes e pequenas (Holliday, 1999), permeado por diversas ideologias, e ao qual devemos acolher, interpretar e respeitar como sujeitos interculturalistas.

O conceito de cultura é fundamental nesta visão, e é Holliday (1999) quem aprofunda na sua complexidade elaborando uma dicotomia que explicaria a sua delimitação. Em primeiro lugar, o pesquisador sinaliza o conceito de cultura grande como aquela que se costuma ensinar como uma quinta habilidade, para além das passivas – compreensão leitora e auditiva – e as ativas – produção oral e escrita -, em muitas aulas de LE, e que se caracteriza por estar conformada pelos aspectos étnicos, nacionais ou internacionais de determinadas sociedades, o que resulta, em muitas oportunidades, em generalizações excessivas. Tais generalizações podem causar um fenómeno chamado de alterização, que para Holliday (1999) é uma redução do estrangeiro a um estereótipo mais simples, degradante e exótico, que, pelo que podemos observar, acaba exaltando uma ou mais características como se com esses aspectos bastassem para conhecer aos membros de uma sociedade em seu conjunto. Por outro lado, a noção de cultura pequena se refere ao “comportamento coesivo dentro de qualquer grupo social” (Holliday, 1999, p. 247, tradução nossa)¹, que lhes permite aos membros do grupo comunicar-se adequadamente, nas mais diversas circunstâncias. Mediante esta dicotomização podemos observar como ambos os conceitos, com as suas particularidades, complementam-se e deveriam ser considerados em aulas de LE para evitar sucumbir à alterização.

É importante destacar que tal como sinaliza Byram (1997), quando se ensina cultura de uma forma desvinculada, como uma quinta habilidade, corre-se o risco de ensinar sobre crenças, comportamentos e significados da cultura dominante, ou melhor dito, colonialista, perpetuando os seus valores e práticas por sobre as da cultura da LM, subalternizando-a. Portanto, é uma prática que não cabe à pedagogia crítica.

Se conceituamos língua como uma prática social, então a cultura é, naturalmente, parte fundamental dela (Kramsch, 1993). Nessa perspectiva dialógica,

¹ No original: “[...] cohesive behaviour within any social grouping” (Holliday, 1999, p. 247).

língua e cultura se co-constituem (Kramsch, 1993, 2014; Byram, 1997; Pagliuchi, 2014; Coracini, 2023), vinculando-se semiótica, linguística e discursivamente. Essa co-construção implica que há uma dimensão política e social associada às eleições linguísticas e gramaticais na construção da linguagem (Kramsch, 1993). Considerando o descrito, acreditamos que é a nossa responsabilidade, como educadores e educadoras, analisar criticamente o impacto da escolha de signos na produção de sentido nas aulas de LE. Nas palavras da pesquisadora:

[...] construir um evento comunicativo significa não apenas ter a escolha de recursos gramaticais e lexicais, senão que tomar a decisão de escolher qual usar, dependendo da avaliação pessoal com relação à situação comunicativa como um todo, e nas expectativas geradas pelo falante e pelo ouvinte (KRAMSCH, 1993, p. 35, tradução nossa)².

Destarte, quando concebemos a língua sob esta perspectiva, entendemos a relevância de trabalhar com recursos multimodais autênticos, já que por meio da leitura de uma notícia ou de assistir uma campanha de marketing na LE, estamos fornecendo aos e às estudantes a possibilidade de abertura àquele mundo do qual formam parte por meio da língua. Tal como aponta Pagliuchi (2014, p. 271), este tipo de ensino e aprendizagem permite “adquirir novos conhecimentos relativos à memória social dos nativos da língua-alvo”.

Ao concebermos cultura como discurso (Kramsch, 2011), posicionamos ao sujeito interculturalmente competente³ como constituído por sistemas simbólicos, à semelhança da própria língua. Nessa linha teórica (Kramsch, 2011), o discurso como sistema simbólico se configura por três dimensões interligadas: representação, ação e poder simbólico. Assim, compreender melhor estes conceitos esclarece o poder simbólico da língua.

Em primeiro lugar, a representação simbólica aborda com particular ênfase “o que as palavras dizem e o que revelam sobre a mente”, o que poderia ser observado, conforme a linguista, através das estruturas gramaticais e lexicais (Kramsch, 2011, p.

² No original: “[...] constructing a speech event means not only having a choice of grammatical and lexical features, but deciding which to choose from, depending on one’s assessment of the whole situation of communication, and on the expectations raised in the speaker and the listener by that situation” (Kramsch, 1993, p. 35).

³ A competência intercultural, na visão de Byram (2000 apud Kramsch, 2011), é a habilidade compreender as relações entre culturas e mediar entre elas, assim como interpretá-las à luz da outra.

357, tradução nossa)⁴. Em outros termos, como a estruturação e organização do discurso oferecem pistas sobre o modo de pensar do produtor de texto ou escritor.

A ação simbólica, de outro lado, foca-se “no que as palavras fazem e no que revelam sobre as intenções humanas” (Kramsch, 2011, p. 357, tradução nossa)⁵, isto é, refere-se à dimensão performativa da linguagem. Em palavras mais simples, as ações que podem ser concretizadas por meio da fala ou da escrita.

Em terceiro lugar, o poder simbólico se centra “no que as palavras indexam e no que revelam sobre as identidades sociais, memórias individuais e coletivas, emoções e aspirações” (Kramsch, 2011, p. 357, tradução nossa)⁶, o que pode ser observado mediante a intertextualidade e os valores morais expressados (Kramsch, 2011). Este aspecto do sistema simbólico parece-nos especialmente interessante devido a que nos permite depreender identidades e culturas por meio da análise dos discursos elaborados, o que revela traços constitutivos de identidade de diversos grupos sociais. Em resumo, a pensadora descreve a complexidade do sistema simbólico da língua e tudo o que um discurso pode desvelar sobre o produtor dele.

Conforme Revuz (1988 apud Coracini, 2023), no processo de ensino e aprendizagem há uma inscrição do sujeito na LE e, portanto, na cultura, o que provocaria um inevitável embate de formações discursivas próprias da LM e da LE, no qual se confrontam diversas formas de pensar e de ver o mundo, o que, ao nosso ver, explicaria como surgem identidades por meio da língua, da interação discursiva, identidades que são construídas cultural e socialmente (Byram, 1997; Hall, 2003).

Para Lacan (1998) em Coracini (2023, p. 24), a identidade pode ser definida como um “conjunto de representações ou imagens que constituem o imaginário do sujeito que se vê literal e figurativamente no espelho do olhar do outro”. A partir dessa definição entendemos que a cultura – grande e pequena - que circula num evento de produção discursiva em LE delimita os aspectos ontológicos do sujeito na língua-alvo. Em outras palavras, considerando que a língua participa da construção de realidades e que língua e cultura são indissociáveis, as identidades dos sujeitos são construídas discursiva e culturalmente, em um processo contínuo e inter-relacionado. Por meio das práticas linguísticas, manifestam-se comportamentos

⁴ No original: “[...] on what words say and what they reveal about the mind” (Kramsch, 2011, p. 357).

⁵ No original: “[...] on what the words do and what they reveal about human intentions” (Kramsch, 2011, p. 357).

⁶ No original: “[...] On what words index and what they reveal about social identities, individual and collective memories, emotions and aspirations” (Kramsch, 2011, p. 357).

verbaís, posicionamentos sociais e orientações ideológicas, os quais contribuem para a constituição de espaços sociais multiculturais e heterogêneos.

Nessa linha, acreditamos que analisando a língua, num contexto sócio-históricamente determinado, depreenderemos alguns dos elementos que participam de sua constituição enquanto sistema simbólico e as subjetividades construídas por meio dela.

1.2 A (de)colonialidade na linguagem e o seu papel na pedagogia crítica

É possível afirmar que a colonialidade permeia a representação, a ação e o poder simbólico da língua, sendo definida por Maldonado-Torres (2007, p. 131) como um “padrão de poder” que se articula por meio do trabalho, conhecimento, autoridade e as relações intersubjetivas encontradas numa sociedade marcadamente capitalista, na qual o conceito de raça joga um papel primordial.

A colonialidade emerge na conquista das Américas, em um contexto de massacre, submissão e tortura, conhecido como colonialismo, no qual se impõe o capitalismo como sistema econômico e social para, em seu conjunto, dominar e subordinar sujeitos num intuito de controlá-los (Maldonado-Torres, 2007). Porém, não podemos ignorar o papel da doutrinação eclesiástica neste período histórico.

No cenário descrito, surge uma classificação a nível social que determina superioridade de um ser sobre outro aos olhos do opressor: a raça. A justificação para tal categorização surge considerando os “graus de humanidade atribuídos às identidades em questão” (Maldonado-Torres, 2007, p. 132, tradução nossa)⁷, que se justificam, de um lado, mediante as características biológicas, ontológicas e religiosas dos sujeitos submetidos (Maldonado-Torres, 2007), que se contrapõem com aquelas do conquistador e, de outro lado, com o que consideravam uma ausência de racionalidade, ausência do ser. Diante disso, a branquitude tomava um lugar referencial com o qual comparavam outros seres humanos com o intuito de desumanizá-los.

Em função dessa racionalidade vultuosa, o filósofo faz alusão ao conceito não-ética de guerra para descrever o que aconteceu no período de conquista com o genocídio, que sobrepassou os limites de humanização, condenando os povos originários ao inferno na terra, mediante, entre outras possibilidades de tortura, a

⁷ No original: “[...] grados de humanidad atribuidos a las identidades en cuestión” (Maldonado-Torres, 2007, p. 132).

escravidão (Maldonado-Torres, 2007). Perante essa situação desumanizante, manifesta-se uma naturalização da não-ética de guerra, conduzindo ao que conhecemos hoje como racismo moderno (Maldonado-Torres, 2007).

Diante do enquadramento descrito, Maldonado-Torres (2007) também explica como a colonialidade atravessa o conhecimento, a subjetividade do sujeito e as relações de poder a partir da teorização de Walter-Mignolo (2007). O pensador denomina o primeiro aspecto como colonialidade do saber, e o relaciona com o papel da epistemologia e as atividades fundamentais de produção de conhecimento na reprodução do pensamento colonial. Desse modo, a construção de saberes atrelados à cultura e aos costumes europeus são considerados certos e superiores, colocando os colonizadores como detentores de conhecimento e civilização (Ferreira; Machado, 2022).

O segundo aspecto é denominado colonialidade do ser, e aborda as experiências vividas na colonização e a sua incidência na linguagem, conectando as questões genéticas, existenciais e históricas (Maldonado-Torres, 2007), que podem ser observadas no imaginário das narrativas e na própria gramática da língua, conforme Torquato (2024). Para Maldonado-Torres (2007, p. 150, tradução nossa)⁸, “a invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser”.

O terceiro âmbito, a colonialidade do poder, é uma “forma de classificação da população com base na raça, que nasce do colonialismo” (Santos; Santana; 2022, p. 62). É um padrão de poder mundial que hierarquiza os indivíduos pela diferenciação racial a partir de delimitações geopolíticas, respondendo a uma “lógica do privilégio social, político e econômico” (Santos; Santana; 2022, p. 63) eurocentrista, no qual a branquitude é um aspecto central. A colonialidade do poder se manifesta em diferentes níveis de controle: produção, reprodução, economia, autoridade, recursos naturais, subjetividade e conhecimento, gênero e sexualidade (Quijano, 2007 apud Santos; Santana; 2022, p. 64). Diante disso, evidencia-se uma inter-relação das formas modernas de exploração e dominação (Maldonado-Torres, 2007). Destarte, através destas três dimensões observamos os vestígios latentes da colonialidade.

Para superar a contradição opressores-oprimidos provocada pela colonialidade do ser, saber e poder na era moderna, precisa-se atingir a libertação das mentes e dos

⁸ No original: “[...] La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007, p. 150).

corpos dos subalternizados mediante a práxis libertadora, como aponta Freire (2013). Portanto, na visão do autor, os oprimidos devem questionar criticamente a sua posição no mundo, pois sem essa conscientização continuam no seu papel de subordinação, de forma inquestionável.

Um dos maiores desafios que os sujeitos devem superar para exercer a práxis libertadora, no nosso ponto de vista, é assumir consciência crítica sobre o fato de que todos os dias são atravessados por discursos capitalistas e colonialistas nas notícias, nas redes sociais, que continuam enaltecendo os entes colonizadores, com a convicção de que, como assevera Freire (2013), tudo pode melhorar se tiverem as condições para imitá-los. Por conseguinte, sem a desconstrução dessa realidade a emancipação de fato é utópica.

O pensador (Freire, 2013) afirma que para alcançar a libertação, é capital que os sujeitos queiram ser mais, mais do que foram ensinados a ser por meio da educação bancária. Nela, o educador e o educando têm papéis hierarquicamente diferentes, sendo o segundo um elemento passivo da equação. Na visão do intelectual “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (Freire, 2013, p. 74).

Assim, para libertar-se e quebrar o esquema da educação como prática de dominação, do ser superior versus o inferior que surge num ambiente de racialização e desumanização dos sujeitos, é indispensável desaprender conceitos social e culturalmente arraigados na colonialidade do ser, do saber e do poder. Nesse contexto, a ação, a reflexão e a problematização do mundo do qual formam parte, é o que realmente desconstruirá a sua condição de oprimidos. É com esse intuito que recorreremos à argumentação emancipadora, alinhada com a pedagógica crítica de Freire e, portanto, como uma forma de contribuir com a descolonização.

1.3 Argumentação emancipadora e promoção da agência

À luz da pedagogia crítica que estimula a reflexão e a ação com o propósito de que os indivíduos se libertem da colonialidade do saber, do ser e do poder - historicamente arraigados a um nível ontológico -, torna-se essencial adotar uma noção de argumentação alinhada ao espírito democrático, e a luta à superação do que nos foi imposto. A argumentação, nesse viés, deve funcionar como um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico, configurando-se, nas palavras de Azevedo

e Tinoco (2019, p. 20), como “uma competência fundamental para o desenvolvimento da formação cidadã”.

Quase oitenta anos atrás, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]) nos demonstravam que a consigna que se queria atingir mediante a argumentação não era a de vencer a um inimigo, subalternizando-o, mas pelo contrário, era de colocar um assunto controverso em diversas perspectivas, avaliar posições, obter conclusões e, se as condições se prestam para isso, tomar decisões considerando o bem-estar ou interesses da coletividade (Piris, 2024). Essa é a prática democrática que defendemos.

Nessa linha, entendemos argumentação como uma prática social que se constitui na e pela cultura, por conseguinte, sustenta suas premissas a partir de saberes e valores culturalmente compartilhados, na cultura grande e pequena, caracterizando-se pela heterogeneidade cultural e pelas formas sociossemióticas pelas quais se discutem questões que afetam a vida em sociedade, na prática de interação discursiva (Piris, 2024). Nesse contexto, parece-nos fundamental que no ensino e aprendizagem de língua e cultura - que lembremos são indissociáveis - considere-se a argumentação como uma prática discursiva que forme parte do currículo, tanto na LM quanto na LE.

Desse modo, incluir o ensino e aprendizagem da argumentação, como saber epistemológico e como prática dialógica, torna-se crucial, já que possibilita os e as estudantes a desenvolver competências para participar ativamente das discussões e práticas acadêmicas de forma transdisciplinar. Desta maneira, ao adquirirem a capacidade de argumentar criticamente, os e as estudantes exercem não apenas a sua cidadania para além do ambiente escolar, mas também se valem da argumentação como forma de resistência e de transformação do mundo desde a palavra (Padilla, 2023), uma vez que ela é, essencialmente, um meio para se libertar.

Na ótica do exercício cidadão, a argumentação emancipadora, na concepção de Azevedo e Piris (2023), cumpre um papel basilar, pois não apenas responde ao chamado de Freire (2013, p. 154) quando asseverou que se necessitava “uma teoria da ação transformadora” para mudar a realidade dos oprimidos, mas também possibilita os educadores e educandos problematizar a realidade que os atravessa

num intuito de luta pela libertação, numa perspectiva decolonial e intercultural⁹, por meio da argumentação.

Para situar-nos e desenvolver nossas práticas pedagógicas por meio da argumentação emancipadora, há três eixos que devemos considerar como inerentes a ela: a criticidade, a reflexividade e a dialogicidade (Azevedo; Piris, 2023). O primeiro aponta à mobilização de um raciocínio que possibilite o questionamento sobre os “acontecimentos, as orientações temáticas, as finalidades estabelecidas” (Azevedo; Piris, 2023, p. 91), junto a uma análise das consequências das ações. Nesse sentido, o primeiro componente deste tipo de argumentação promove o questionamento das estruturas sociais, relações de poder e contextos históricos que permeiam os discursos, visando à transformação.

Em segundo lugar, o eixo da reflexividade aponta a “uma avaliação da realidade, do outro e de si mesmo” que considere o contexto sócio-histórico (Azevedo; Piris, 2023, p. 91-92), ou seja, de certa forma, envolve uma introspecção pessoal que possibilite a apreciação do meio sociocultural, físico e psicológico em que os indivíduos estão imersos, e um questionamento sobre os outros e as suas próprias realidades.

Por último, a dialogicidade implica “ver a argumentação como um ato de linguagem no qual os pontos de vista são colocados em interação” (Grácio, 2009 apud Azevedo; Piris, 2023, p. 92). Nesse sentido, entendemos que todo discurso é direcionado para alguém, seja definido e específico ou geral e imaginado, estabelecendo-se um diálogo de escritor para leitor ou de orador para ouvinte, por exemplo. Este conceito de dialogicidade se extrapola como eixo central da argumentação emancipadora, na qual haverá premissas e refutações, um proponente e um oponente.

Tomando em consideração essas bases centrais na constituição da argumentação emancipadora, interessa-nos, neste último momento, discutir brevemente sobre o resultado esperado a partir do ensino e aprendizagem de argumentação neste viés: o desenvolvimento da agência social. Na visão de Azevedo (2023), esta noção faz referência à união de uma coletividade para refletir em torno

⁹ Concebemos a interculturalidade a partir de Walsch (2007, p. 57, destaque do autor), quem a considera “*um caminho para ir desde a diferença* através da decolonização e a construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta”. Nesse sentido, é conceituada desde uma perspectiva política, cultural e social.

de uma situação-problema com o fim de tomar decisões que derivem em ações concretas de transformação para mudar a situação atual de opressão.

Ao respeito disso, Azevedo (2023) reconhece que com o propósito de concretizar a agência, os sujeitos devem se sentir autorizados a questionarem e refletirem sobre condições adversas que estejam vivenciando para que, de forma colaborativa, possam auxiliar e favorecer o bem-estar do grupo. Daí surge a questão norteadora deste estudo, já mencionada na introdução. Para responder a esta questão procederemos a analisar a produção escrita elaborada por um estudante de PLE numa universidade chilena e, posteriormente, propor um guia norteador para abordar o momento de abertura deste tipo de argumentação.

2. Marcas identitárias, culturais e coloniais: metodologia, análise e caminhos pedagógicos

Nesta seção, igualmente subdividida em três subseções, iniciamos, em 2.1, dissertando acerca da abordagem metodológica do estudo, explicando o objetivo geral da pesquisa, e as condições de produção do texto analisado. Subsequentemente, em 2.2 analisamos as marcas identitárias e culturais em um texto marcadamente argumentativo, produzido por um estudante de PLE. Nele, também analisamos os vestígios coloniais depreendidos a partir do uso da linguagem. Por fim, em 2.3 discorreremos sobre os resultados à guisa de guia norteador para auxiliar os educadores e educadores a aprofundar em um ensino e aprendizagem libertador.

2.1 Abordagem metodológica do estudo

Este estudo se situa na Linguística Aplicada, no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e na argumentação, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de procedimento técnico documental (Gil, 2002).

O objetivo geral da pesquisa foi elaborar um guia norteador a modo de preparação para o ensino e aprendizagem de argumentação emancipadora em aulas de PLE, fundamentada na pedagogia crítica, na teoria decolonial, na concepção de linguagem como sistema simbólico e na argumentação emancipadora. Com este fim, adotou-se uma abordagem descritiva e interpretativa para analisar um texto produzido por um estudante da disciplina Produção Escrita em Português II, no segundo semestre de 2025, a partir da qual elaboramos umas questões orientadores

para os educadores e educadoras que desejam iniciar o ensino e aprendizagem de argumentação emancipadora.

Produção Escrita em Português II é uma das oito disciplinas oferecidas de forma permanente, no segundo semestre, aos estudantes de terceiro ano do curso Licenciatura em Linguística Aplicada à Tradução Português-Inglês da *Universidad de Santiago de Chile*. Na sua versão 2025, a disciplina foi dividida em três unidades, sendo a segunda intitulada “Levantando a voz por meio da argumentação”. Nesse contexto, o *corpus* da pesquisa foi selecionado de entre 16 produções que foram elaboradas como parte da primeira atividade da unidade, e publicadas no *Padlet* do curso.

A atividade inicial da unidade solicitava aos educandos, em primeiro lugar, a assistirem um vídeo do *BBC News Brasil*, intitulado “Como seu cérebro muda ao falar outros idiomas”, e que trata sobre as diferenças que existem no cérebro das pessoas bilíngues com relação às monolíngues.

Em segundo lugar, instava-se que os estudantes refletissem sobre a sua própria realidade e se posicionassem no contexto de um reencontro com um ex-colega do ensino médio, que lhes perguntasse sobre a escolha da graduação: “Por que você decidiu estudar tradução?” - essa questão, bastante recorrente na vida desses estudantes, havia sido previamente discutida em outra disciplina, durante o primeiro ano da carreira, com um(a) professor(a), que não foi identificado(a), e ainda mais, os estudantes admitiram que essa era uma pergunta comum entre amigos e familiares pelo desprestígio da carreira de tradução em termos econômicos, no país.

Em terceiro lugar, na elaboração da resposta, pediu-se que produzissem um texto argumentativo com premissa, uso de uma estratégia discursiva e conclusão, visando persuadir o auditório – elementos teóricos já ensinados e discutidos antes da atividade, e fundamentados em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]). Por fim, propôs-se que incorporassem uma justificação que considerasse um recorte do vídeo, configurando assim uma atividade multimodal. No entanto, é essencial destacar que o programa do curso não incluiu o ensino e aprendizagem da análise de recursos multimodais. Contudo, será algo que consideraremos em disciplinas futuras.

Dado que nosso interesse é compreender como podemos introduzir o ensino de argumentação emancipadora, nossa proposta, inscrita na pedagogia crítica, busca despertar a consciência crítica sobre como a maneira de nos expressarmos, em textos marcados pela argumentação, pode transmitir identidades atravessadas pela

colonialidade do ser, do saber e do poder, a alterização, características da cultura grande e pequena e a representação, ação e poder simbólico da linguagem. Portanto, a análise foi realizada a partir de um recorte da teoria de ensino de línguas estrangeiras de Kramersch (1993, 2011, 2014), da concepção de cultura de Holliday (1999), da argumentação emancipadora de Azevedo e Tinoco (2019), Azevedo e Piris (2023), Azevedo (2023), Piris (2025) e da pedagogia crítica de Paulo Freire (2002, 2013).

2.2 Análise de marcas identitárias e culturais

Cabe destacar que a análise tem como intuito mostrar os educadores e as educadoras de que forma é possível depreender marcas identitárias e culturais a partir de qualquer texto. Porém, sabemos que a maneira em que foi feita é mais completa do que seria viável em sala de aula por temas de tempo, motivo pelo que utilizamos os resultados da análise para elaborar questões orientadoras que funcionem como instância introdutória à argumentação emancipadora decolonial.

O texto analisado foi produzido por um estudante do curso, em resposta à atividade descrita precedentemente. O trabalho foi selecionado por ter cumprido o propósito inicialmente traçado, por explicar a razão pela qual a aprendizagem de línguas é relevante para o estudante e por mencionar mais de uma língua, incluindo o inglês, o que nos pareceu fundamental para a análise. Uma vez escolhido, solicitou-se permissão ao estudante para utilizá-lo na elaboração do presente artigo¹⁰. Apresenta-se a seguir o texto original (ver Imagem 1), o qual editamos apenas com o uso do sublinhado para análise posterior:

¹⁰ Até o segundo semestre de 2025, conforme orientação institucional, fazia-se necessária a aprovação do responsável da área correspondente ou do Departamento de Linguística e Literatura para a realização de pesquisas de curta duração com resultado em artigo acadêmico, a qual foi obtida em reunião realizada para esse fim.

Figura 1 – texto escolha de carreira

- 1 *A aprendizagem de idiomas é fundamental para conseguir novas e múltiplas*
2 *oportunidades no futuro e enriquecer a vida.*
- 3 *O estudo de uma carreira relacionada com o ingles principalmente, já é uma*
4 *importante ferramenta que podemos utilizar na nossa vida toda. Além disso, se nos*
5 *conseguimos aprender a cultura, o idioma, as tradições e distintas vivências de outras*
6 *pessoas, podemos enriquecer nossa própria cultura e experiências, adquirindo*
7 *conhecimentos e alimentando nossa mente.*
- 8 *É por isso, que tomei a decisão de estudar a carreira de tradução, onde se pode*
9 *aprender e conhecer muito sobre distintos países e comunidades e onde se podem*
10 *apresentar oportunidades ao longo da vida.*

Fonte: Faúndez Ríos (2025)

No primeiro parágrafo, observa-se que o educando concebe a língua dentro da tradição funcionalista ou pragmática, na qual é considerada um instrumento para atingir objetivos. Neste caso, é vista como uma ferramenta para progredir economicamente, o que a coloca como um bem social a ser adquirido, atrelada à lógica capitalista. Além disso, por meio do poder simbólico da linguagem, evidencia-se aqui a colonialidade do saber, do ser e do poder, especialmente na posição superior atribuída à língua inglesa, indexando aspirações econômicas, que evocam a ideia do “sonho americano”, que representava uma opção de mobilidade social, especialmente atrativa para sociedades em vias de desenvolvimento como é no caso dos países latino-americanos.

No âmbito do discurso como sistema simbólico, eleições lexicais como o uso do advérbio “principalmente” (linha 3) conferem maior legitimidade à língua inglesa em contraste com o português – língua objeto da disciplina -, configurando uma representação simbólica de hierarquia linguística. Complementarmente, a expressão “importante ferramenta” (linha 4), analisada pela ação simbólica, tem como objetivo persuadir a audiência (ex-colega do ensino médio conforme à instrução da atividade), enfatizando o papel do inglês, que emerge como uma língua de maior prestígio com relação às outras, e atravessando disputas de poder que se configuram a partir e através da prática social discursiva.

Ademais, o conector “além disso” (linha 4) revela, na representação simbólica, a concepção de cultura do produtor de texto: um aspecto a ser estudado separadamente, reduzindo-a a informações que podem ser transmitidas do professor, detentor de conhecimento, ao aluno, o qual o receberia passivamente,

anulando-o como sujeito criador. Visão da educação bancária, que não se coaduna à pedagogia crítica freiriana nem à argumentação emancipadora decolonial de Azevedo e Piris (2023) e Piris (2025).

2.3 Resultados à guisa de guia norteador

Desde que este artigo visa servir como um documento orientador, nesta subseção discutimos os resultados sob a perspectiva de um guia pedagógico, articulado à teoria explorada na seção 1. O nosso objetivo é orientar os e as educadoras para dar início ao ensino e aprendizagem da argumentação emancipadora. As recomendações aqui apresentadas, contudo, não pretendem ser prescrições exaustivas, mas sim um ponto de partida para quem deseja explorar essa temática à luz da teoria estudada.

Desse modo, parece-nos apropriado começar com uma citação da *Pedagogia da Esperança* de Freire (2002), na qual se aborda o papel do estudante: “[...] O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo vai se tornando também significador crítico” (Freire, 2002, p. 66, tradução nossa¹¹).

À luz dos ensinamentos de Freire, entendemos que para enquadrar as nossas práticas pedagógicas na pedagogia crítica, o papel do discente deve ser de um aprendiz ativo, reflexivo, que por vezes questiona e outras responde, tornando-se educando e educador ao mesmo tempo. Este é um ponto chave com o qual recomendamos iniciar o diálogo na unidade ou disciplina correspondente.

Em seguida, a partir do observado na análise da subseção 2.2, seria ideal analisar a concepção de língua a nível grupal, seja por meio de uma enquete, produção escrita breve ou de discussão com a turma, com o intuito de ter uma visão mais geral. Neste caso, compreendemos que o educando concebe a língua de uma forma instrumental, recomendaríamos examinar a noção de língua como prática social e discursiva (ver Kramsch, 1993). Este processo pretende desconstruir a visão que a instrumentaliza para que compreendam a sua riqueza e complexidade, a sua existência e constituição na interação, e a concebam como uma atividade situada e mediada por contextos sociais e culturais. Outrossim, neste ponto é fundamental mencionar a co-construção

¹¹ No original: “[...] El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico” (Freire, 2002, p. 66).

de língua e cultura (ver Coracini, 2023), sem aprofundar ainda no conceito de cultura, o que é explicado mais abaixo. Assim, algumas perguntas norteadoras que poderiam ser usadas nesta parte inicial seriam as seguintes:

1. Vocês conseguem lembrar de uma situação em que a forma de dizer algo (não o conteúdo) mudou o sentido social do que foi dito?
2. No texto que estamos analisando, por que o/a autor/a escolheu esta palavra e não outra possível? O que essa escolha revela sobre como ele/ela vê a situação?

A modo de exemplo, a segunda questão poderia ser completada da seguinte maneira, retomando o texto da Imagem 1: No texto que estamos analisando, por que o autor escolheu a palavra “principalmente”, no segundo parágrafo, e não outra possível? O que essa escolha revela sobre como ele/ela vê a situação?

Para além disso, no caso específico do texto analisado, seria interessante conversar sobre a mercantilização das línguas, já que este processo é um dos principais responsáveis da visão de língua como ferramenta. Sendo assim, caberia explicar que dentro da ideologia capitalista, as línguas são comercializadas num mercado altamente competitivo, oferecendo-as aos clientes como um recurso de ascensão econômica ao alcance da mão, razão pela qual há um prestígio associado à proficiência. Para aprofundar esse tema, recomendamos a leitura do livro: *Mercado de línguas – a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, de Leandro Diniz (2010). Nesse contexto, algumas questões podem orientar a reflexão:

1. Todas as línguas são valorizadas da mesma maneira no mercado global? Por quê?
2. Por que muitas vezes se espera que um profissional "de sucesso" saiba inglês, mas não necessariamente outra língua estrangeira?
3. Quando uma língua é divulgada como um bem econômico, que outros sentidos sobre ela podem ser apagados ou colocados em segundo plano?

Posteriormente e de forma complementar, abordáramos o conceito de linguagem como sistema simbólico, dentro do qual há três dimensões centrais: representação, ação e poder simbólico (ver Kramsch, 2011). Dentre elas, tanto a representação quanto o poder simbólico permitiriam explicar o maior grau hierárquico conferido à língua inglesa, dotando-a de maior legitimidade frente a línguas como o português, na perspectiva do produtor do texto analisado. Em outras

palavras, a representação simbólica categoriza o inglês como língua da globalização, reafirmando uma posição epistemológica superior, o que estaria diretamente relacionado à primeira questão. Enquanto o poder simbólico lhe confere autoridade, marginalizando, de certa forma, o português, o que poderia ser depreendido a partir da segunda questão acima.

Complementarmente, poderíamos explicar, de forma sucinta, acerca do conceito de colonialidade do saber, do ser e do poder (ver Maldonado-Torres, 2007), os quais emergem e se perpetuam por meio do poder simbólico da linguagem, sustentando a dominação do opressor. Com esse fim, mostraríamos aos estudantes como essas colonialidades atravessam a linguagem, subalternizando os sujeitos às ideologias dominantes. Assim, compreenderiam a relevância das eleições lexicais e gramaticais e as suas implicações nesse processo. A discussão pode ser ampliada a partir das seguintes questões:

1. Existem palavras, expressões ou formas de falar que consideramos "normais" ou "corretas" sem nunca questionar de onde vieram essa ideia de normalidade e correção?
2. No texto que estamos analisando, que tipo de conhecimento é apresentado como válido ou "verdadeiro"? Existe outro tipo de saber (popular, oral, indígena, comunitário) que fica de fora ou é desvalorizado? (Colonialidade do saber)
3. Vocês já perceberam alguma expressão, que vocês utilizaram nos seus textos, que carrega uma visão negativa sobre algum grupo de pessoas ou invisibiliza a algum grupo em particular? (Colonialidade do ser)
4. Por que algumas línguas (como o inglês) são vistas mundialmente como "línguas de prestígio", enquanto outras são frequentemente desvalorizadas ou associadas a atraso? (Colonialidade do poder)

Seria recomendável que durante a discussão, a professora ou o professor tomasse notas das respostas, a modo de palavras-chaves, no quadro branco ou em um bloco de notas compartilhado – *Padlet*, *Slido* ou outros recursos disponíveis -, para que no final da conversa seja possível concluir, e guiar os estudantes nesse caminho, que não existem línguas superiores a outras, que cada uma é legítima nas sociedades em que transita, reafirmando que todas têm suas variantes associadas a aspectos sóciohistóricos, temporais, geopolíticos e culturais, que não implicam supremacia nem subordinação por si sós, exceto pelos vestígios coloniais que as investem de

poder para exercer a hegemonia linguística, valorizada pelas sociedades economicamente dominantes.

Nessa linha, para ampliar os conhecimentos sobre variação linguística, recomendamos a leitura de *Não é errado falar assim!* de Marcos Bagno (2009) e *Pedagogia da variação linguística – língua, diversidade e ensino*, organizada por Zilles e Faraco (2015).

Por fim, reflexionaríamos sobre o conceito de cultura. Cabe mencionar que a noção de cultura poderia ser explicada junto à de língua desde o início, no entanto, consideramos mais apropriado abordá-la uma vez compreendida a linguagem como sistema simbólico associada à colonialidade, pois neste ponto os e as discentes já teriam entendido e refletido sobre a razão que impede pensar em línguas ou em variantes delas sendo superiores a outras.

Nessa linha, começaríamos desconstruindo a concepção de que cultura é uma quinta habilidade a ser aprendida na aula de LE, explicando como a língua e a cultura se co-constituem (ver Kramsch, 1993, 2014; Byram, 1997; Pagliuchi, 2014; Coracini, 2023), o que poderia ser exemplificado com vídeos nas redes sociais, como é o caso do Tiktok. Neste aplicativo poderíamos procurar um vídeo de alguém de São Paulo, outro do Nordeste do Brasil e um terceiro de uma variante africana, para que compreendam como a cultura grande e pequena (ver Holliday, 1999) modifica a língua e vice-versa. Neste ponto, com vistas a aprofundar a reflexão, podem ser mobilizadas as seguintes questões:

1. Se língua e cultura realmente "se co-constituem" (ou seja, uma molda a outra), o que deveríamos esperar encontrar quando comparamos falantes de uma mesma língua, mas de regiões culturalmente diferentes?
2. O que muda na língua portuguesa falada em São Paulo, no Nordeste e em um país lusófono africano? Essas mudanças são só de sotaque, ou também de vocabulário, expressões, formas de se expressar?

Desse modo, mediante essa reflexão conjunta, os e as estudantes compreenderiam como o léxico e a gramática, por exemplo, variam significativamente de região para região, influenciando diretamente a forma como a língua transmite sentidos. Razão pela qual podemos observar, na prática, essa co-construção entre língua e cultura.

Por fim, no Quadro 1, resumiremos os passos a seguir, os conceitos teóricos que poderiam guiar a proposta, as questões norteadoras, reorganizadas no primeiro caso, e os recursos didáticos necessários ou recomendações de leituras complementares para esta proposta didática

Quadro 1 – Passos da proposta didática

Passo	Recorte teórico	O que destacar?	Questões norteadoras	Recursos didáticos ou sugestões de leitura
2	Concepção de língua	1. A visão de língua como instrumentalização (ligado à mercantilização das línguas (Diniz, 2010)); 2. Língua como prática social e discursiva.	1. Todas as línguas são valorizadas da mesma maneira no mercado global? Por quê? 2. Por que muitas vezes se espera que um profissional “de sucesso” saiba inglês, mas não necessariamente outra língua estrangeira? 3. Quando uma língua é divulgada como um bem econômico, que outros sentidos sobre ela podem ser apagados ou colocados em segundo plano? 4. Vocês conseguem lembrar de uma situação em que a forma de dizer algo (não o conteúdo) mudou o sentido social do que foi dito? 5. No texto que estamos analisando, por que o/a autor/a escolheu esta palavra e não outra possível? O que essa escolha revela sobre como ele/ela vê a situação?	Enquete, produção escrita breve ou discussão em turma (nível grupal) Leitura complementar: DINIZ, L. Mercado de línguas (2010)
3	Linguagem como sistema simbólico	Representação, ação e poder simbólico (Kramsch, 2011).	Retomam-se as questões 1 e 2 sobre mercantilização (Passo 2), agora aplicadas à análise da representação e do poder simbólico no texto do estudante.	Análise dirigida do texto do estudante (Imagem 1), com grifos/sublinhados nas eleições lexicais
4	Colonialidade do saber, do ser e do poder	Relação entre a colonialidade do ser, do poder e do saber e a subalternização dos sujeitos	1. Existem palavras, expressões ou formas de falar que consideramos “normais” ou “corretas” sem nunca questionar de onde veio essa ideia de normalidade e correção?	Registro coletivo das respostas: quadro branco, Padlet, Slido ou similar

		(Walter-Mignolo, 2007)	2. No texto que estamos analisando, que tipo de conhecimento é apresentado como válido ou “verdadeiro”? Existe outro tipo de saber (popular, oral, indígena, comunitário) que fica de fora ou é desvalorizado? (Colonialidade do saber) 3. Vocês já perceberam alguma expressão, que vocês utilizaram nos seus textos, que carrega uma visão negativa sobre algum grupo de pessoas ou invisibiliza algum grupo em particular? (Colonialidade do ser) 4. Por que algumas línguas (como o inglês) são vistas mundialmente como “línguas de prestígio”, enquanto outras são frequentemente desvalorizadas ou associadas a atraso? (Colonialidade do poder)	
5	Heterogeneidade linguística	A ausência de predominância linguística, isto é, de superioridade de uma língua – ou suas variantes – sobre outra.	Fechamento conduzido pelo/a professor/a a partir das anotações do Passo 4, retomando as respostas para concluir que não existem línguas superiores a outras.	Leituras complementares: BAGNO, M. Não é errado falar assim! (2009); ZILLES; FARACO (org.). Pedagogia da variação linguística (2015)
6	Concepção de cultura	Indissociabilidade de língua e cultura. Cultura grande e pequena (Holliday, 1999).	1. Se língua e cultura realmente “se co-constituem” (ou seja, uma molda a outra), o que deveríamos esperar encontrar quando comparamos falantes de uma mesma língua, mas de regiões culturalmente diferentes? 2. O que muda na língua portuguesa falada em São Paulo, no Nordeste e em um país lusófono africano? Essas mudanças são só de sotaque, ou também de vocabulário, expressões, formas de se expressar?	Vídeos de redes sociais (TikTok): falantes do Nordeste do Brasil, Lisboa e de Cabo-Verde

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Já que entendemos que cada curso e sala de aula constituem uma pequena cultura e, portanto, só a ou o docente saberão a melhor forma em que lhes será possível trabalhar com argumentação emancipadora. Acreditamos firmemente que uma aula preparatória, acompanhada de uma breve revisão dos conceitos apresentados no Quadro 1, sem necessariamente recorrer a todas as questões propostas, não apenas fomentaria o pensamento crítico dos estudantes, mas também lhes forneceria recursos para desenvolver a argumentação em uma perspectiva decolonial. Essa preparação poderia favorecer, então, a passagem para uma argumentação emancipadora e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da agência, de modo que essa prática social e discursiva se convertesse em uma forma efetiva de resistência.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi elaborar uma proposta prática que aproximasse a teoria à prática pedagógica, pois entendemos que ainda há uma brecha entre ambas as dimensões, distanciando constantemente o trabalho de pesquisadores e pesquisadoras das salas de aula. Desse modo, pensamos que seria apropriado refletir sobre algumas das fundações do pensamento decolonial e da pedagogia crítica para preparar tantos os educadores e as educadoras quanto os e as estudantes num tipo de argumentação que requer exercer a cidadania, questionando o *status quo* tão firmemente estabelecido nas sociedades modernas.

A motivação adicional para este estudo decorreu da compreensão de que teorias voltadas a esse tipo de argumentação podem apresentar certo grau de complexidade para quem não é especialista em argumentação e retórica, dificultando, assim, a sua apropriação crítica e pedagógica por parte de professores e professoras.

Por outro lado, mediante a análise buscamos evidenciar a relevância da noção de língua e cultura, mostrando que a maneira em que concebamos a LE não atravessa apenas as metodologias de ensino e aprendizagem, o sistema avaliativo, a forma em que entregamos retroalimentação etc., mas por sobretudo a forma em que os e as estudantes a concebem, as quais poderiam revelar o atravessamento de ideologias marcadamente capitalistas, eurocêtricas e que coloquem em evidência a colonialidade do ser, do saber e do poder.

A partir da discussão de resultados, acreditamos que se como docentes abordamos estas reflexões com os e as estudantes, eles e elas compreenderão como as eleições lexicais e semióticas transmitem e constroem realidades. Ainda mais, compreenderão como o reconhecimento desses traços discursivos lhes providenciará oportunidades de reflexão, crítica e problematização da realidade na qual vivem.

Por fim, defendemos que, por meio do diálogo questionador e reflexivo, à luz da pedagogia crítica, fomenta-se uma desconstrução da hierarquia entre professor e estudante, ainda presente em muitos contextos acadêmicos. Esse deslocamento permite romper, de forma efetiva, com as colonialidades do ser, do saber e do poder, oferecendo ao e à docente da oportunidade de iniciar o ensino e aprendizagem da argumentação emancipadora, com vistas à promoção do agenciamento dos sujeitos.

Fontes

BBC News Brasil. **Como seu cérebro muda ao falar outros idiomas**. 2020. 1 vídeo (7 min 50 s), publicado em 6 jul. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_fmqo8p-57Q. Acesso em: 24 fev. 2026

FAÚNDEZ RÍOS, Patricia Alejandra. **Por que você decidiu estudar tradução?** 2025. Padlet. Disponível em: <https://padlet.com/patriciafaundez/por-que-voc-decidiu-estudar-tradu-o-dznlixjazmxunfeg>. Acesso em: 24 fev. 2026.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O papel da argumentação e da esperança em momentos de crise social e educacional. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de et al. (org.). **Ensino de argumentação: prática social, formação e agência**. Rio de Janeiro: Pontes Editores, 2023. p. 37-60.

AZEVEDO, Glícia. Agência social no ensino de argumentação emancipadora. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de et al. (org.). **Ensino de argumentação: prática social, formação e agência**. Rio de Janeiro: Pontes Editores, 2023. p. 277-296.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças**. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

CARVALHO, Nelly. Cultura partilhada e publicidade: usos lexicais no discurso publicitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 14., 2010, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. v. 14, n. 2, t. 1, p. 866-875. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/866-875.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

CORACINI, Maria José. Língua-cultura, identidade e ensino de língua estrangeira. In: AZEVEDO, Isabel C. M. de; PIRIS, Eduardo L. (org.). **Ensino de português como língua estrangeira: discurso e interculturalidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2023. p. 18–38.

DE-GINO, Gabriela Silva; PEREIRA, Marília Pinheiro; CÁ, Imelson N'tchala; MENDES, Edleise. O pluricentrismo da língua portuguesa: contextos de ensino e de pesquisa. In: ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; BATISTA, Adriana Santos; KUPSKE, Felipe Flores; ZOGHBI, Denise Maria Oliveira (org.). **Língua em movimento: estudos em linguagem e interação**. Salvador: EDUFBA, 2020. v. 2, p. 87-105.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas – A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: Editora RG, 2010.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos em linguagens - decolonialidades e epistemologias outras**, vol. I. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022. p. 67-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido**. 3. ed. Madrid: Siglo XXI, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso eletrônico (ePub). ISBN 978-85-7753-228-5.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaide La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudio Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOLLIDAY, Adrian. **Small cultures**. *Applied Linguistics*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 237-264, 1999.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 354–367, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>. Acesso em: 17 fev. 2026.

KRAMSCH, Claire. Language and Culture. **AILA Review**, v. 27, p. 30-55, 2014.

LIMA, Acacia. Letramento intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos em linguagens** - decolonialidades e epistemologias outras, vol. II. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2024. p. 163-170.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MENDES, Edleise; PIRIS, Eduardo Lopes; RIBEIRO, Jocenilson; MELO-PFEIFER, Sílvia. Introdução: pluricentrismo linguístico do português: perspectivas para o ensino e a formação de professor(a)s. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 73, p. 328–337, jan./jun. 2022.

MIGNOLO, Walter Daniel. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

NOVASKI, Elisa; WERNER, Maristela Pugsley. Abordagem cultural na aula de língua estrangeira. **Revista de Letras**, [S. l.], n. 14, 2014. DOI: <http://doi.org/10.3895/rl.von14.2339>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2339>. Acesso em: 23 ago. 2026.

PADILLA, Constanza. Argumentar para transformar: palavras que formam, práticas que emancipam. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de et al. de et al. (org.). **Ensino de argumentação**: prática social, formação e agência. Rio de Janeiro: Pontes Editores, 2023. p. 31-36.

PAGLIUCHI DA SILVEIRA, Regina Célia. Língua e cultura: implícitos culturais e o ensino de português para estrangeiros. In: BARBOSA, Neusa. **Língua Portuguesa e lusofonia**. São Paulo: Educ IP-PUC-SP, 2014, p. 259-272.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

PIRIS, Eduardo Lopes. Ensino de argumentação para emancipação e decolonialidade. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 13, p. e02435, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22297/2316-17952024v13e02435>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/6875>. Acesso em: 24 ago. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 93-126.

REVUZ, Christine. **La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil**. 1988.

SANTOS, Emily Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. Colonialidade do poder. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos em linguagens - decolonialidades e epistemologias outras**, vol. I. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022. p. 59-66.

TORQUATO, Cloris Porto. Educação linguística decolonial. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). **Suleando conceitos em linguagens - decolonialidades e epistemologias outras**, vol. II. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2024. p. 83-90.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento e posicionamento “outro” desde a diferença colonial. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá do capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.