

Construindo um currículo decolonial com as vozes do sul: inglês como língua de denúncia contra violações de direitos humanos

Lesliê Vieira Mulico^a 

Patrícia Helena da Silva Costa^b 

RESUMO

Apesar de inerente ao processo de globalização hegemônica, o inglês pode se configurar como língua(gem) de denúncia e interação entre defensores/as de direitos humanos do Sul Global. Com isso em mente, e a partir do diálogo intercultural com essas vozes do Sul (SANTOS, 2010), propomos um currículo decolonial para o ensino da língua inglesa com foco nas necessidades e demandas de defensores/as brasileiros/as. Lançamos mão de questionários desidentificados para os contextos nacional e internacional, cujas 159 respostas possibilitaram uma compreensão mais profunda das identidades, pertencimentos, ativismos e engajamentos linguísticos dos/as defensores/as. Primeiramente, adotamos uma postura de escuta orientada pelos imperativos interculturais de Boaventura de Sousa Santos (2010; 1997). E, no processo de diálogo, propomos

Recebido em: 10/03/2021

Aceito em: 20/05/2021

^aCentro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: leslie.mulico@cefet-rj.br

^bSecretaria Municipal de Educação (SME/RJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: patriciahcosta@rioeduca.net

Como citar:

MULICO, L.V.; COSTA, P.H.S. Construindo um currículo decolonial com as vozes do sul: inglês como língua de denúncia contra violações de direitos humanos. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1273-1311, 2021. <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49087>>

um currículo composto por seções que reúnem temas, letramentos, formas-funções e gêneros que favorecem os/as defensores/as a projetar suas pautas de resistência e ativismo no cenário internacional. Dessa forma, dominar o inglês nesse contexto pode minimizar as ameaças de morte de defensores/as tornando suas ações mais visíveis e notórias.

Palavras-chave: Currículo decolonial. Defensores/as de direitos humanos. Inglês como língua de denúncia. Vozes do Sul.

¹ Esta pesquisa vem sendo possibilitada com o apoio do CNPq em sua fase inicial e da FAPERJ na fase atual. Além destas, contamos com as cooperações técnicas entre o CEFET/RJ e as instituições de Direitos Humanos Justiça Global (brasileira) e a Front Line Defenders (irlandesa) que fizeram a ponte com os/as defensores/as que escutamos. Finalmente, gostaríamos de agradecer textualmente o trabalho e empenho dos/as bolsistas e participantes da nossa linha de pesquisa Direitos Humanos, Letramentos e Materiais Didáticos do NELLID-UFRJ (Núcleo de Estudos em Letramentos e Livros Didático), pois sem eles/as este projeto não seria possível. Muito obrigado Thaís Sampaio, Túlio Tavares, Mariana Ribeiro e Gabriel Martins.

Introdução¹

Sendo professores de inglês da Educação Básica e Linguistas Aplicados, estamos envolvidos não somente com o ensino da língua, mas também com as implicações que a educação linguística envolve: a tríade “o que”-“como”-“para quem” ensinar juntamente com os fatores socioculturais que possibilitam ampliar saberes sobre as línguas(gens) e suas múltiplas semioses. Nesse sentido, pensar em um currículo decolonial para o ensino de inglês para defensores/as de direitos humanos do Sul Global nos leva a problematizar o que significa o ensino de uma língua representativa da lógica colonial no âmbito das histórias de sujeitos marginalizados/as pela hegemonia eurocêntrica e das lutas daqueles/as cujo propósito é o combate às desigualdades e injustiças sociais. Este artigo insere-se, portanto, em um contexto no qual a língua inglesa é entendida como língua de denúncia, de forma que os/as defensores/as se apropriem dessa língua como língua de resistência, uma vez que o inglês, além de somar ao repertório linguístico desses/as defensores/as, também possa ser um caminho que viabilize a atuação dessas vozes do Sul.

A fim de materializar nossa proposta decolonial de currículo para o ensino de inglês, na primeira seção discutimos o lugar dessa língua como língua de denúncia dentro do contexto dos Direitos Humanos. Para tanto, situamos os conceitos de globalização, pensamento abissal, imperativos interculturais e sulear (SANTOS, 2010) como forma de compreender melhor a relação entre decolonialidade e ensino

de língua inglesa para defensores/as de direitos humanos do Sul Global.

Na seção seguinte, realizamos uma breve revisão dos conceitos de currículo (SILVA, 2016), até chegarmos a nossa proposta de currículo decolonial, tendo como base a perspectiva teórica de Modernidade/Colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018) e o conceito de pedagogia decolonial (WALSH, 2009). Em seguida, descrevemos a metodologia adotada no tratamento dado às narrativas e relatos dos/as defensores/as, cujas vozes do Sul foram essenciais para nossas escolhas temáticas e letramentos para o currículo decolonial. Nesse momento, nos filiamos à Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2015; 2018) com o intuito de sulear nosso processo de recepção às vozes desses/as defensores/as.

Em seguida, identificamos os/as defensores/as que escutamos, trazendo informações como origem e ocupação dos/as mesmos/as, dados esses que mostram, por exemplo, os letramentos em que eles/as se engajam dentro de suas respectivas áreas de atuação. Feito isso, partimos para a análise das narrativas em si, orientadas pelas concepções de Direitos Humanos de Santos (2010; 1997), pelas suas vertentes de globalização, e pelos conceitos imanentes dos imperativos interculturais da hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010; 1997). Por fim, apresentamos a nossa proposta curricular estruturada à luz das vozes dos/as defensores/as do Sul Global, proposta essa que, a partir das interações estabelecidas aqui, se configura como uma possibilidade, dentre muitas, de um currículo decolonial para o ensino de língua inglesa dentro do contexto dos Direitos Humanos.

Nomeamos a proposta curricular de *Human Literacies*. Traduzida por “Letramentos Humanos”, recebe o mesmo nome do nosso projeto de pesquisa, que objetiva pensar as questões humanitárias e suas violações a partir de uma perspectiva decolonial de letramentos; e, assim, promover ações de educação linguística, além de outras que fogem do escopo deste artigo. Assim, compreendemos *Human Literacies* como os letramentos que possibilitam aos/às defensores/as a projetar suas pautas de ativismo no cenário internacional, tornando a língua inglesa uma língua de resistência e denúncia contra violações de direitos humanos.

Violações de direitos humanos e o inglês como língua de denúncia

Concordamos que pensar a língua inglesa e seu papel no mundo pós-moderno dentro do viés decolonial pode parecer tentar misturar água e óleo. A língua inglesa é língua hegemônica de uma globalização imperialista (SANTOS, 2010; 1997), por meio da qual a dominação cultural e econômica do Norte Global se atualiza sob forma de universalização. Não por acaso, é a língua ideologicamente eleita para globalizar um localismo norte-cêntrico, privilegiado por fazer com que a cultura ocidental hegemônica seja concebida como “normal”, “natural”, “padrão”, em detrimento das demais, que, via coerção e consenso (CHUN, 2017; GRAMSCI, 2017), passaram a ser excluídas ao longo da história. Habitando o imaginário popular, a língua inglesa se tornou uma *commodity* associada à ideia de poder e de sucesso, em um mundo onde a ideologia do progresso (DUPAS, 2006) e do consumo (BAUMAN, 2008) são as formas privilegiadas de existência dentro do sistema capitalista.

Em meio a tudo isso, emergem as violações de direitos humanos nas suas mais diferentes formas: nos massacres de povos originários, nas torturas e prisões arbitrárias de defensores/as, nas violências simbólicas atreladas à inabilidade de se fazer entender em situações de negação de asilo a refugiados/as (JACQUEMET, 2015), dentre outras. Diante desse contexto, temos duas opções: resistir à língua ou resistir *com* a língua. A primeira se trata de uma atitude de ruptura com o imperialismo linguístico que coloniza nossos modos de ser e agir no mundo, e, portanto, consiste na rejeição de aprender a língua inglesa. Sim, esse posicionamento é legítimo; porém, pode resultar na guetização das lutas dos movimentos sociais e no aumento do risco de morte para quem tem uma vida pública alicerçada na defesa das pautas das minorias.

Por isso, optamos por adotar um posicionamento de resistência *com* a língua. Nossa adesão se dá não somente porque somos professores/as de inglês, mas, principalmente, por entendermos que, no mundo globalizado, saber se comunicar em língua inglesa pode significar a possibilidade de projetar ativismos e denúncias de violações de direitos humanos internacionalmente, o que acaba sendo uma forma

de autoproteção, por meio da visibilidade, do/a defensor/a ameaçado/a. Além disso, a língua inglesa pode possibilitar acesso a conhecimentos e trocas de saberes com pensadores/as do mundo inteiro que compartilham das mesmas pautas de luta e paradigmas teórico-epistemológicos. Dessa forma, entendemos que resistir *com* a língua é seguir na linha de Grada Kilomba, Chimamanda Adichie, Angela Davis, Gayatri Spivak, bell hooks, Franz Fanon, Boaventura de Souza Santos, dentre outros/as que, nativos/as ou não, internacionalizam o paradigma decolonial das lutas por um mundo mais justo, igualitário, antirracista, antiLGBTQIA+fóbico, feminista impresso nas obras que publicam. Nesse sentido, acreditamos que é possível nos apropriar do inglês, ainda que instrumento ideológico de consolidação da cultura de consumo ocidental branca das elites econômicas, e ressignificá-lo como língua de resistência às ideologias dominantes, língua de denúncia contra as violações de direitos humanos e de existência em meio à lógica do extermínio de quem não adere à ideologia neoliberal e denuncia suas violências.

É nessa esteira que desenvolvemos a proposta curricular de ensino da língua para defensores/as de direitos humanos que apresentamos neste artigo e identificamos como decolonial – tanto no sentido da ruptura com a lógica abissal da hierarquização de saberes, quanto no de adoção dos imperativos interculturais como suleadores de uma construção dialógica e horizontal do conhecimento (SANTOS, 2010).

Aprofundaremos nosso entendimento sobre currículo e, especificamente, sobre currículo decolonial na seção seguinte. Por hora, pedimos licença ao/à leitor/a para situarmos os conceitos de globalização, pensamento abissal, imperativos interculturais e sulear (SANTOS, 2010) que fizemos uso no parágrafo anterior. Eles ajudam a compreender melhor a relação entre decolonialidade e ensino de língua inglesa dentro do contexto dos Direitos Humanos.

A “globalização”, conforme explica Boaventura de Souza Santos (2010, p. 437; 1997, p. 14), não se trata da convivência pacífica da pluralidade dos modos de ser, agir e pensar do mundo, mas sim da universalização de uma cultura local que se instaura como norma em outras localidades subalternizadas, construindo, assim, hegemonia ideológica via consenso. Não coincidentemente, o localismo que se globaliza é ocidental,

anglófono, eurocêntrico (também euacêntrico) e de grande poder econômico; o mesmo que, por exemplo, transformou a língua inglesa em “língua franca” (SANTOS, 2010, p. 438). Dessa maneira, o pensamento ocidental se torna privilegiado em detrimento das outras formas de conhecimento, que passam a ser tidas como folclóricas e, pois, rechaçadas como sendo de menor valor. A esse processo Santos (2010, p. 438) denomina “globalização hegemônica”, *i.e.*, “a história dos vencedores contada pelos próprios” (SANTOS, 1997, p. 14).

Esse “localismo globalizado” (Santos, 2010, p. 438), cria um abismo entre os países do Norte Global, que detêm poder econômico e influência cultural, e os do Sul Global, que, por razões de dependência econômica e política, passam a ser tributários/as de uma relação colonial. Invisível, essa “linha abissal” é o que valida as ciências ocidentais em detrimento dos “conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos” dessas ciências (SANTOS, 2007, p. 73). No que diz respeito ao contexto deste artigo, sugerimos que a linha abissal separa aqueles/as que sabem daqueles/as que não sabem inglês.

No entanto, do lado fraco desse processo não há apenas obediência e aceitação, mas também resistência. É do Sul Global que emergem outras formas de saber, criando racionalidades alternativas. Emergem também formas de organização transnacionais entre países, regiões, classes, grupos subordinados, que se utilizam das mesmas ferramentas do sistema mundial para defenderem interesses comuns (SANTOS, 1997). Buscam, portanto, construir uma “globalização contra-hegemônica” por meio de um processo que se constitui a partir de baixo e se desenvolve por meio do “diálogo intercultural”, o que Boaventura nomeia de “cosmopolitismo subalterno e insurgente” (SANTOS, 2010, p. 439).

Nesse sentido, a busca pela construção de um currículo decolonial para o ensino da língua inglesa se orienta a partir do Sul, e, portanto, deixa de ser “norteado” para ser “suleado”. Assim, toma como pressuposto que todo conhecimento é construído no diálogo com o outro; e, portanto, se baseia nos seguintes imperativos interculturais:

- 1) Deve ser escolhida a versão que representa o círculo mais amplo de reciprocidade, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro;
- 2) Pessoas e grupos sociais tem o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (SANTOS, 2010, p. 462)

Quando aproximados da proposta de construção de currículo para o ensino de inglês no contexto de defesa dos direitos humanos, esses imperativos nos impelem a adotar uma postura de escuta aos/às defensores/as, especialmente aos/às do Sul Global e, assim, orientar nosso olhar para a seleção e curadoria de conteúdos e atividades. Para nós que almejamos um currículo decolonial, ir mais longe no reconhecimento do/a outro/a significa lançar mão das vozes de sujeitos subalternizados/as como protagonistas da luta pelo direito à autodeterminação. É também contemplar as práticas que facilitam o acesso democrático às trocas interacionais globais e aos bens de serviço, refletindo o direito à igualdade e à diferença, caros ao diálogo intercultural.

Em síntese, abraçar a decolonialidade como enquadre de uma proposta de construção de currículo para o ensino da língua inglesa para defensores/as de direitos humanos, significa agir em prol de uma globalização contra-hegemônica. Esta, como vimos, deve ocorrer por vias de um cosmopolitismo subalterno e insurgente, assumindo uma postura antineoliberal.

Aspectos de um currículo decolonial para a defesa de defensores/as

Ao almejar um currículo decolonial para o ensino de inglês no âmbito de defesa dos direitos humanos, nos deparamos com aspectos que caracterizam as teorias de currículo. Um deles é a estreita relação do currículo com as questões de poder, pois ao elencarmos os conhecimentos que farão parte de uma determinada proposta pedagógica estamos nos baseando na escolha dos saberes que irão integrar essa proposta e, conseqüentemente, o próprio currículo. Segundo Silva (2016), é justamente a questão do poder que separa as teorias tradicionais, que se pretendem neutras, científicas, das teorias críticas e pós-críticas do currículo, voltadas

ao questionamento das relações de poder envolvidas na construção de conhecimentos.

Por mais que essas três vertentes epistemológicas se diferenciem e/ou se complementem, além da questão do poder, essas teorias também lidam com aspectos identitários, uma vez que a construção de um currículo também é perpassada pelas subjetividades daqueles/as para os/as quais o currículo é pensado.

Foi apenas a partir dos anos 70 que, nos Estados Unidos, os modelos mais tradicionais de currículo passaram a ser questionados. Neste movimento, temos, por exemplo, Michael Apple. Ao contestar as perspectivas tradicionais sobre currículo, Apple enfatiza a relação entre currículo e poder, alicerçada pela produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos, de um lado e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo.

Assim como Michael Apple, Henry Giroux também fez parte do grupo de estudiosos/as que ajudaram a elaborar uma teorização crítica sobre currículo. Apropriando-se de conceitos oriundos de autores da Escola de Frankfurt, Giroux contrapõe-se ao caráter tecnicista dos modelos dominantes sobre currículo, modelos esses que, com base em uma visão utilitária e positivista de educação, voltada para a eficiência, não considerava a natureza histórica, ética e política do conhecimento. A consequência dessa invisibilidade do caráter social e histórico do conhecimento, é a reprodução, por parte do próprio currículo, das desigualdades e injustiças sociais. Entretanto, ao mesmo tempo em que o currículo constrói essas desigualdades e injustiças, ele também é espaço para luta, para contestação. Ao sugerir que a escola e o próprio currículo também podem se opor aos projetos de poder e controle, Giroux defende que deve haver um espaço para emancipação e libertação, demonstrando, assim, a influência dos trabalhos de Paulo Freire em sua obra.

Também na linha das concepções críticas de currículo, ainda que não tenha elaborado uma teorização específica sobre currículo, está Paulo Freire e sua concepção de educação problematizadora em resposta à visão bancária de educação. Ao valorizar a inclusão das experiências dos educandos na constituição do conteúdo programático do currículo, Freire

defende que esse conteúdo seja buscado na realidade do educando que, de acordo com o filósofo, representa o objeto do conhecimento intersubjetivo, isto é, do conhecimento de si mesmo.

Igualmente central à epistemologia de Freire, está a compreensão de cultura como criação e produção humana. Deste modo, não há uma única “cultura”, mas, sim, “culturas”. Tal ampliação do que se entende por cultura tem reflexo direto no processo de construção de um currículo, visto que toda e qualquer forma de cultura passa a ser vista como um conhecimento legítimo e, portanto, integrante do currículo.

Silva (2016) nos chama a atenção para o fato de que essa concepção de cultura, coloca Freire em diálogo com o que, no presente contexto, se chama de pedagogia pós-colonialista. Em uma vertente que se aproxima de teorias pós-críticas, é possível dizer que Freire, ao se voltar para a perspectiva de grupos dominados em países da América Latina e, mais adiante, nos países que se tornavam independentes do controle de Portugal, também se aproxima de alguns dos temas que viriam a ser fundamentais à teoria pós-colonialista: “a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2016, p. 178).

Ao reivindicar a inserção de culturas outras que não aquelas representativas de grupos hegemônicos, cria-se a possibilidade

[...] de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento somente dentro dos círculos intelectuais ocidentais, mas sobretudo, também entre os pensadores fora dos cânones modernos ocidentais”. (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 3)

Trata-se, portanto, de uma ideia, representada por um conjunto de autores latino-americanos, pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC)². Essa ideia, cujo potencial epistêmico transformador não mais se limita aos âmbitos intelectuais ocidentais, e que

²Entre os intelectuais deste grupo estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

“vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3), resume-se à seguinte expressão: “a colonialidade é constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2009, p. 47).

Conforme explicam Walsh, Oliveira e Candau (2018), a ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade está relacionada ao próprio processo de implementação da modernidade que, ao estabelecer seus saberes como verdades únicas e incontestáveis, ocultou seu lado perverso que é a colonialidade. Portanto, para os/as pensadores/as da vertente teórica MC, colonialidade e modernidade andam lado a lado. É justamente nesse processo que a perspectiva MC se constrói não somente como um campo teórico, mas também como uma frente de combate à colonialidade, que só se preenche de sentido e se materializa junto aos movimentos políticos e sociais voltados para as lutas contra as desigualdades e injustiças sociais.

Assim, a vertente MC apresenta diversos conceitos embaixadores, a saber: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, dentre outros (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Devido ao limite de páginas deste artigo e ao propósito a que se destina, enfocaremos o que diz respeito à pedagogia decolonial.

Ao criticar o discurso da modernidade e as práticas da colonialidade, a perspectiva MC se constrói tanto como uma intervenção política quanto pedagógica, ou seja, como um trabalho de politização da ação pedagógica (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Nas palavras de Walsh (2009, p. 24), a pedagogia decolonial implica

[...] um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder

enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 24)

Vê-se, portanto, que essa pedagogia ultrapassa os contextos educativos, como as escolas e universidades, por exemplo, a fim de reivindicar conhecimentos outros, conhecimentos subjugados pela colonialidade. Para tanto, faz-se necessário um intenso diálogo com as experiências dos grupos dominados, a fim de que as ações engendradas sejam pensadas a partir das condições desses mesmos grupos. “Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Diante do exposto, consideramos que a construção de um currículo decolonial para o ensino de inglês para defensores/as de direitos humanos também se constitui como um trabalho de politização da ação pedagógica (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018), pois, ao elencarmos os conteúdos e atividades, dialogamos com as experiências dos/as defensores/as, sobretudo os/as do Sul Global, de forma que o ensino da língua inglesa seja mais um caminho para a visibilização das condições dos/as sujeitos marginalizados/as e das lutas daqueles/as que enfrentam as desigualdades e injustiças sociais causadas pela lógica da colonialidade.

Retomando aqui o que pontuamos no início desta seção a respeito das teorias de currículo e a relação dessas com questões de poder e identidade, podemos situar a nossa proposta decolonial curricular para defensores/as de direitos humanos como uma ação pedagógica politizada que vai além do questionamento sobre as formas como determinados conhecimentos são legitimados em detrimento de outros. A construção de um currículo decolonial é fundamentalmente contra-hegemônica, no sentido de que a curadoria de conteúdos e atividades objetiva dialogar com as experiências dos/as sujeitos silenciados/as pela lógica da colonialidade, lógica essa que, em prol da manutenção da dominação eurocêntrica, ocasionou o apagamento dos saberes e identidades do Sul Global.

É neste processo de politização da ação pedagógica (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018), de reivindicar conhecimentos outros, de construção de outros lugares de fala e de contestação das bases epistêmicas hegemônicas que a nossa proposta curricular decolonial para o ensino de inglês para defensores/as de direitos humanos se encaminha em direção ao *in-surgir, re-existir e re-viver* (WALSH, 2009) tão necessários para a materialização do paradigma decolonial da luta por equidade.

Como construir um currículo decolonial a partir das vozes do Sul?

A pergunta título desta seção reflete nossa preocupação metodológica para desenvolvermos um estudo coerente com as teorias a que aderimos, especialmente no que diz respeito ao pressuposto de que “não existe conhecimento pronto” (SANTOS, 2018). Assim sendo, nos parece então que para construir um currículo decolonial orgânico para ensinar defensores/as a projetar seus ativismos na língua inglesa é preciso estabelecer um diálogo, intercultural e transfronteiriço (SANTOS, 2010), com os/as próprios/as. Por vivenciarem as mais variadas situações de comunicação em suas atividades como defensores/as, especialmente os/as do Sul Global, procuramos inicialmente adotar uma postura de escuta perante suas necessidades e demandas linguísticas, o que nos levou ao primeiro desafio: decidir quais instrumentos utilizar para tornar tal escuta possível.

Encontramos parte dessa resposta nos instrumentos de análise de necessidades do escopo da Língua Inglesa para Fins Específicos (BROWN, 2016). Como interessava ouvir o maior número de defensores/as possível, lançamos mão de dois questionários eletrônicos hospedados nos *sites* das instituições parceiras, a Justiça Global e a *Front Line Defenders*.

Um dos questionários foi endereçado a defensores/as brasileiros/as preferencialmente com pouca experiência com a língua; e o outro, a defensores/as de outras nacionalidades, preferencialmente que fizessem uso frequente da língua em suas ações. Importante ressaltar que os questionários passaram pela revisão das coordenadoras de ambas as instituições mencionadas, além de uma equipe de leitores/as críticos/

as *ad hoc* composta por professoras-pesquisadoras das áreas de História e Sociologia, bem como de linguistas aplicados/as, professores/as e pesquisadores/as com atuação no ensino de língua inglesa de viés crítico e na produção/análise de materiais didáticos para fins específicos³.

³ Agradecemos à Coord. Gláucia Marinho (Justiça Global), Coord. Tara Madden (*Front Line Defenders*), à Prof. Dra. Pâmella Passos (IFRJ), à Prof. Dra. Amanda Mendonça (UESA), ao Prof. Dr. Rogério Tilio (UFRJ) e à Prof. Dra. Ana Paula Beato-Canato (UFPR).

Desidentificados, os questionários para defensores/as brasileiros/as e estrangeiros/as continham 7 e 8 seções, respectivamente. Havia diferenças entre eles que ajudaram a cumprir propósitos específicos: enquanto o questionário em português buscou compreender melhor as necessidades linguísticas a partir dos desafios enfrentados pelo/a defensor/a brasileiro/a, o questionário em inglês objetivou observar as demandas a partir de quem já faz uso frequente da língua. Por exemplo, pedimos ao/à defensor/a brasileiro/a que descrevesse eventos em que precisou usar o inglês (congressos, viagens etc.) e as dificuldades que neles enfrentou, além de uma autoavaliação de seu comando da língua no que tange à compreensão e produção orais e escrita. Ao/À defensor/a estrangeiro/a, pedimos que narrasse as situações de uso e dificuldades de compreensão e comunicação no respectivo campo de atuação.

No que diz respeito as suas semelhanças, ambos os questionários procuraram abordar tais questões de forma holística, o que nos levou a incluir perguntas referentes às identidades, experiências e atividades profissionais do/a defensor/a. Também pedimos aos/às defensores/as que selecionassem, a partir de uma lista, os gêneros discursivos, orais e escritos, mais relevantes para a sua atuação. A referida lista foi construída a partir da leitura dos textos de Santos utilizados aqui e de documentos oficiais, como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) e a Declaração Universal dos Defensores de Direitos Humanos (ONU, 1999).

A outra parte desse encontro com a metodologia de escuta está enraizada no dialogismo bakhtiniano, que compreende a língua(gem) como inerentemente social, ideologicamente constituída e fruto de uma relação de alteridade. Tal entendimento nos permitiu adotar a Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2015; 2018), doravante ADD, como suleadora de nossa recepção às vozes que emergiram desses/as

defensores/as. Compreendemos, portanto, que é na interação social-verbal-discursiva que a língua(gem) ocorre, isto é, na interação dialógica daqueles/as que usam a língua(gem). Dessa forma, a ADD é uma perspectiva de análise que se preocupa com as relações que ocorrem no campo do discurso, no campo do extralinguístico, campo este de natureza dialógica, na qual os enunciados produzidos por um/a falante situado/a historicamente estão intimamente conectados aos enunciados de outros/as falantes também historicizados.

Ao nos apropriarmos da ADD (BRAIT, 2015; 2018) nesse processo de escuta, consideramos que o mesmo é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos, tais como as próprias narrativas desses/as defensores/as, seus campos de atuação, os episódios de violação denunciados em seus relatos, as políticas públicas e movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e os atravessamentos de todos esses aspectos com questões de raça, gênero, classe e suas intersecções, entre outros contextos. Nesse sentido, nossa recepção às vozes que emergiram desses/as defensores/as está comprometida com a indissociável conexão entre língua, linguagens, história e sujeitos e embasada por uma concepção de língua(gem), de construção de sentidos alicerçada nas relações discursivas concebidas por sujeitos historicamente situados.

Orientados/as por esse olhar, analisamos as narrativas e relatos escritos nos questionários, especialmente aqueles que descrevem as dificuldades de uso da língua. Além disso, aproveitávamos eventuais encontros com defensores/as para lhes perguntar sobre o uso do inglês em suas ações. Isso ocorreu, por exemplo, na *live* “O papel dos relatores da ONU na garantia da democracia”⁴, organizado pela Prof. Dra. Pâmella Passos no canal Prática de Ensino e Direitos Humanos (PASSOS, 2020), com o ex-relator especial da ONU sobre defensores de Direitos Humanos, Michel Forst. Em um outro momento, dessa vez em uma atividade de nossa linha de pesquisa, convidamos uma outra defensora, advogada, para dialogarmos sobre sua experiência recente com a língua inglesa em um programa de acolhimento para defensores/as da Universidade de York.

As análises foram orientadas pelas concepções de Direitos Humanos de Santos (2010; 1997), pelas suas vertentes

⁴ Evento de lançamento (PASSOS, 2020) do livro “Educação e Direitos Humanos na rede federal de educação profissional e tecnológica” (PASSOS; MULICO, 2019). Como mediador, o Prof. Dr. Lesliê Mulico faz uma pergunta sobre a importância da língua inglesa na defesa dos Direitos Humanos aos 44 minutos.

de globalização, e pelos conceitos imanentes dos imperativos interculturais da hermenêutica diatópica (Santos, 2010). Organizamos os excertos das narrativas tomando por base um *continuum* formado por constituintes desses conceitos, os quais conservam relações dialéticas entre si, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Conceitos suleadores das análises das narrativas dos/as defensores/as

Direitos Humanos	CONTRA-HEGEMÔNICO - - - - - HEGEMÔNICO	
Globalização	COSMOPOLITISMO - - - - - LOCALISMO	
Imperativos interculturais	<i>reconhecimento do outro</i>	MAIS LONGE - - - - - MENOS LONGE
	<i>igualdade</i>	CARACTERIZA - - - - - DESCARACTERIZA
	<i>diferença</i>	NÃO INFERIORIZA - - - - - INFERIORIZA

Fonte: Elaboração própria.

Lida verticalmente, as categorias situadas à esquerda da terceira coluna nos mostra, a partir de Santos (2010), as características de um currículo decolonial como sendo: a) contra-hegemônico, em prol de uma globalização de baixo para cima, *i.e.*, construído no diálogo cosmopolita e insurgente entre os/as subalternizados/as do Sul Global, b) que vai mais longe no reconhecimento do outro; e, portanto, c) potencializador das igualdades ao passo em que celebra as diferenças. O contrário disso, à direita, portanto, decorre um currículo colonial, *i.e.*, baseado em uma perspectiva de direitos humanos unilateralmente determinada pelo ocidente, tributário de uma globalização homogeneizada pela cultura do Norte Global, e maniqueísta no reconhecimento do outro, tomando o individualismo como mola propulsora.

Dessa forma, acreditamos que o Quadro 1 nos permite observar em que medida um currículo pode ser pensado a partir das vozes do Sul, que narraram suas necessidades linguísticas e, ao fazerem isso, expuseram suas fragilidades. Também foi a forma que encontramos de orientar a escuta na alteridade (BAKHTIN, 2010), permitindo com que nos sensibilizássemos para com as dificuldades relatadas, ao passo em que propúnhamos nossa resposta pedagógica a elas. Dessa forma, buscaremos mostrar nas próximas seções

como transformamos as referidas vozes em um currículo para o ensino da língua inglesa com foco temático na defesa de direitos humanos e de viés decolonial. Primeiramente, analisaremos as identidades e narrativas dos/as defensores participantes e, em seguida, apresentaremos nossa proposta curricular como resultado desse processo de escuta.

Quem são os/as defensores/as que escutamos?

Apesar de desidentificados, os questionários visibilizaram informações sobre faixa etária, origem, profissão etc. Como mostra a Tabela 1, obtivemos 159 respostas de defensores/as de 56 diferentes nacionalidades, a maioria dos quais pertencentes ao Sul Global. Somando 29 e 27 respostas respectivamente, Brasil e Zimbábue tiveram maior representatividade, com a predominância de defensores/as das áreas de advocacia, assistência social, educação e jornalismo. Além disso, a grande maioria dos/as participantes declararam que atuam na defesa de direitos humanos há mais de 10 anos. Na Tabela 1 resumimos as principais informações.

A presença majoritária de participantes do Sul Global nos mostra o potencial de alcance do questionário, bem como delinea o perfil do público atraído pela questão da língua inglesa no contexto dos Direitos Humanos. Assim, o questionário se revelou um instrumento potente de escuta intercultural entre defensores/as atuantes em países globalmente subalternizados, imprimindo um caráter orgânico ao serviço que este currículo deseja prestar. A organicidade também se reflete no tempo de experiência declarada como defensores/as, já que a grande maioria (124) declara possuir mais de 5 anos de trabalho na área. Além disso, vemos que o questionário atingiu um público jovem (91 defensores/as entre 20 e 39 anos), bem como um público mais estabelecido na área

(53 defensores/as entre 40 e 59), somando-se 144, *i.e.*, quase que o total de participantes.

Tabela 1 – Dados de defensores/as gerados pelos questionários de análise de necessidades

Questionários	Descrição	Total
Participantes		159
Nacionalidades	 <p>Word cloud showing nationalities: Brazil, Zimbábue, Índia, Reino Unido, Quênia, Egito, Libano, Somália, Congo, Tailândia, Uganda, Tanzânia, Venezuela, Filipinas, Paquistão, Bêlgica, Moldova, Irã, Turquia, Irlanda, Cazaquistão, Nepal, Azerbaijão, Geórgia, Camboja, Bahrein, Marrocos, Sumatra Ocidental, Malawi, Malásia, Costa Rica, Estados Unidos, Myanmar, Uzbequistão, Mali, Palestina Ocupada, México, Afeganistão, Zâmbia, Israel, Gana, Guiana, Ilhas Solomon, Bangladesh.</p>	56
Faixa etária	de 20 a 39	91
	de 40 a 59	53
	a partir de 60	9
	não declararam	6
Escolaridade	Básico	18
	Superior	132
	Não respondeu	9
Tempo como defensor/a	menos de 1 ano	4
	entre 1 e 5 anos	23
	entre 5 e 10 anos	42
	10 ou mais anos	82
Ocupações predominantes por área	Advocacia	16
	Defesa de Direitos Humanos	16
	Assistência Social	10
	Educação	12
	Pesquisa	6
	Jornalismo	5

Fonte: Questionários de análise de necessidades e demandas linguísticas.

Por outro lado, não podemos deixar de notar que a grande maioria dos participantes (132) também possui nível superior de escolaridade, oriunda, especialmente, das áreas de Advocacia e Defesa de Direitos Humanos. Tal informação mostra um recorte sociocultural indicativo de que os questionários alcançaram prioritariamente defensores/as com conhecimento acadêmico, o que acabou minorizando aqueles/as possuidores de saberes por vezes desconsiderados pelas instituições formais de validação. Trata-se, portanto, de uma limitação desse questionário, uma vez que é impossível controlar quem o responderá uma vez divulgado pelas instituições parceiras.

Os mesmos questionários também nos possibilitaram verificar os contextos de atuação de cada defensor/a. Para lidar com esses dados, optamos por estabelecer um quadro comparativo entre as respostas de defensores/as brasileiros e estrangeiros, para que pudéssemos observar as convergências entre elas. No Quadro 2 constam as 11 áreas de atuação mais citadas pelos/as defensores/as-participantes, em ordem de frequência decrescente, o que nos proporcionou um importante pontapé inicial para a discussão dos temas a serem contemplados no currículo, tendo em vista a semelhança entre eles. Para tal, utilizamos um esquema de cores que tornam as convergências mais explícitas.

Quadro 2 – Principais áreas de atuação de defensores nacionais e internacionais

	BRASIL	EXTERIOR
1	Discriminação racial	Liberdade de opinião, religião, pensamento
2	Direito à vida	Violência de gênero
3	Violência de gênero	Direito à reunião pacífica
4	Direitos humanos e pobreza	Direitos humanos e pobreza
5	Direitos culturais	Direito à educação
6	Direito à educação	Luta contra a tortura
7	Liberdade de opinião, religião, pensamento	Direito à vida
8	Direito à integridade física e moral	Prisão arbitrária e detenção
9	Direito à saúde	Direito à alimentação
10	Luta contra a tortura	Direito à segurança social
11	Direito à segurança social	Discriminação racial

Fonte: Questionários de análise de necessidades e demandas linguísticas.

Como mostra o Quadro 2, das áreas mais citadas, apenas 3 não coincidem. Isso mostra que mesmo comparando as 29 respostas dos/as brasileiros/as com as 130 dos/as estrangeiros/as, as semelhanças permanecem consistentes. Algumas áreas, inclusive, estão muito próximas ou se equiparam em termos de frequência, tais como: ‘violência de gênero’ (3º/Brasil e 2º/Exterior), ‘direitos humanos e pobreza’ (4º/Brasil e Exterior), ‘direito à educação’ (6º/Brasil e 5º/Exterior) e ‘direito à segurança social’ (11º/Brasil e 10º/Exterior). Isso sugere

que as violações de direitos humanos que ocorrem no Brasil não parecem diferir profundamente das que ocorrem em outros países do Sul – um fator que nos permite observar que a globalização também ocorre no nível das violações. De qualquer forma, com ou sem as coincidências, esse quadro nos fornece um horizonte de temas a serem contemplados no currículo, tendo em vista as suas relevâncias. Aliás, não nos parece casual que a ‘discriminação racial’ seja a área de atuação mais frequentemente citada no questionário brasileiro.

A idealização do currículo para ensino do inglês também se beneficiou do conhecimento das práticas de linguagem em que os/as defensores/as se engajam dentro de suas respectivas áreas. Utilizando um quadro comparativo semelhante, conhecemos os 11 gêneros discursivos mais frequentes em suas áreas de atuação, o que nos permitiu conjecturar acerca das práticas comunicacionais a serem enfocadas. Assim como na anterior, os gêneros do Quadro 3 aparecem em ordem decrescente de frequência e as cores expõem as convergências entre eles.

Quadro 3 – Principais gêneros discursivos engajados por defensores/as nacionais e internacionais

	BRASIL	EXTERIOR
1	Atuar em seminários, palestras, mesas redondas	Escrever artigos de notícias e relatórios
2	Manter conversas com outros/as defensores/as	Escrever projetos para apoio financeiro
3	Escrever projetos para apoio financeiro	Enviar e receber <i>e-mails</i>
4	Enviar e receber <i>e-mails</i>	Discursar em eventos
5	Ler documentos legais	Atuar em seminários, palestras, mesas redondas
6	Discursar em eventos	Escrever postagens em redes sociais
7	Escrever artigos de notícias e relatórios	Ler documentos legais
8	Enviar e receber mensagens de texto	Manter conversas com outros/as defensores/as
9	Escrever projetos para apoio político	Escrever documentos legais
10	Gravar áudios para redes sociais	Escrever textos para <i>websites</i>
11	Conversar com autoridades	Enviar e receber mensagens de texto

Fonte: Questionários de análise de necessidades e demandas linguísticas.

Conforme esperávamos, as necessidades linguísticas dos/as defensores/as não se limitam a um letramento ou gênero específico. Aqui há também convergências entre os gêneros que os/as defensores/as brasileiros e estrangeiros apontam como mais relevantes. A escrita de projetos para apoio financeiro e o envio de *e-mails* estão entre os mais citados por ambos/as. Por outro lado, é importante notar que os gêneros orais são mais demandados pelos/as brasileiros/as do que os escritos, estes sendo mais citados pelos/as estrangeiros/as. Assim, o Quadro 3 nos fornece um leque de possibilidades de modos linguísticos de ação globalmente utilizadas nas trocas interacionais e que podem se tornar arenas de resistência, denúncia e luta pela garantia de direitos humanos local e globalmente. Juntamente com o Quadro 2, temos um horizonte de possibilidades para a proposta de um currículo decolonial que emerge em diálogo estreito com quem está na linha de frente das ações de luta pela garantia dos direitos humanos.

A tabela e os quadros que organizamos nessa seção nos permitiram identificar, de forma geral, quem são os/as defensores que se dispuseram a dialogar conosco, bem como suas áreas de atuação e gêneros discursivos que julgam mais importantes. Vimos que os/as defensores/as com nível de escolarização superior foram os/as mais atraídos pelo tema dos questionários, o que revelou uma limitação desse instrumento. No entanto, as semelhanças entre as áreas de atuação e os gêneros discursivos apontados pelos/as participantes brasileiros/as e estrangeiros/as nos dão pistas para refletirmos sobre as características que um currículo para ensino de língua inglesa deve ter para, atendendo às demandas e necessidades de defensores/as de direitos humanos, se constituir decolonial.

Outras pistas para reflexão emergem das narrativas dos/as defensores/as em respostas às demais perguntas dos questionários, que discutiremos a seguir. Faremos isso articulando-as à interface entre as identidades e ativismos de defensores/as de direitos humanos e os letramentos que entram em jogo nesse processo de educação linguística.

Narrativas de defensores/as do Sul e a construção curricular de *Human Literacies*

Para as análises das narrativas dos/as defensores/as, buscamos marcas linguísticas convergentes entre si, recursivas e que remetessem aos conceitos de Santos (2010; 1997) organizados no Quadro 1. É dessa forma que nosso ato responsivo, como professores-pesquisadores/as em ensino crítico de língua inglesa, entra em jogo. Assim, selecionamos algumas narrativas que nos levaram a propor os contextos e letramentos inerentes ao currículo. Isso sem perder de vista as informações sobre os/as defensores/as, as áreas de atuação mais citadas e os principais gêneros discursivos analisados na seção anterior.

Até o presente momento, as narrativas nos permitiram perceber seis movimentos retóricos. O primeiro deles (seção 1) vai no sentido da afirmação das identidades tanto dos/as defensores/as, quanto daqueles/as que defendem, e, portanto, o nomeamos **Identidades dos DDHs** (defensores/as de direitos humanos). Isso ocorre a partir da pergunta: 'o que lhe motivou a tornar-se um/a defensor/a de direitos humanos?'. Tão importante quanto saber sobre as necessidades e demandas linguísticas dos/as defensores/as, é conhecer sua relação com a respectiva área de atuação. Assim, identificar as motivações também significa ir mais longe no conhecimento do outro, tornar as igualdades próximas umas das outras sem inferiorizar diferenças (SANTOS, 2010; 1997). Por meio delas, foi possível observar que as questões identitárias narradas quase sempre são motivadas por uma experiência de violação, seja na vida do/a defensor/a em particular, seja na sua vivência comunitária. Globalizadas, as violações também se tornam lugar comum entre os/as defensores/as, ambiente propício para o diálogo cosmopolita e insurgente, cuja troca de experiências seria facilitada se todos falassem a mesma língua, no caso aqui o inglês. Trata-se, portanto, de uma linha temática que não podemos perder de vista na construção do currículo.

Selecionamos quatro excertos (Quadro 4) para ilustrar as referidas motivações. Identificaremos os/as defensores com nomes fictícios e um esquema de cores: verde para identificar os/as brasileiros/as e azul para os estrangeiros. A organização feita dessa forma facilitou nossa visualização das questões

principais levantadas nas narrativas, o que nos ajudou a decidir as temáticas a serem contempladas no currículo pensado para o/a defensor/a brasileiro/a.

Quadro 4 – Narrativas sobre motivação

	O que motivou?
Maria	Enquanto mulher preta, sou parte dos setores brutalizados na sociedade selecionados como alvos prioritários para sofrer violência. Perdi um tio, três primos, um irmão pela violência racial que nos mata de diversas formas. Mas, foi a prisão do meu irmão gêmeo, usuário de drogas, que me moveu a engajar-me na luta pela defesa dos direitos de humanidade. Porque enquanto povo preto e familiar de pessoa presa constantemente disputamos a humanidade de nossos corpos.
Joana	Enquanto mulher favelada fui fazer arquitetura entendendo que o “mundo” onde eu me formei não tinha direitos iguais a outras partes da cidade. E eu, enquanto mulher lésbica, não podia viver meu amor pleno em segurança como outras mulheres héteros. Mas minha atividade de defensora de direitos humanos se intensifica após o assassinato político de minha esposa, que há quase 2 anos o Estado não respondeu quem mandou matá-la e quais foram as motivações.
Juruna	Sou filho de nosso chefe tribal e nossa terra e recursos fazem parte de nós. O governo está começando a priorizar seus investidores geradores de receita e esqueceu a destruição das tribos indígenas de nossas terras e local sagrado. Eu sou um DDH e sempre serei um DDH.
Jeremy	Eu cresci em uma comunidade dentro dos assentamentos informais do Quênia. Aqui as necessidades básicas eram escassas e, durante a minha tenra idade, a governança no país era ditatorial. As tendências da ditadura estavam sendo perpetuadas no nível mais baixo da comunidade pelo braço administrativo do governo. Para consertar um telhado que vazava, esperava-se que você pagasse algum dinheiro ao chefe da área. Foi em um desses casos que nossa casa, que estava vazando muito, não pôde ser reparada com minha mãe pagando algum dinheiro ao chefe. Minha mãe, que era vendedora de pequena escala, havia economizado dinheiro para comprar duas chapas de ferro e alguns pregos para reparo. Meu irmão, que iria fazer o trabalho, foi preso porque estava “construindo” sem a autorização do chefe. Isso foi o que me levou a gritar com a polícia administrativa que havia sido enviada para prendê-lo. Em suma, ele foi libertado, ele terminou o trabalho e não voltou a chover dentro de nossa casa. Nesse momento, percebi o poder da fala e nunca mais voltei.

Fonte: Questionários de análise de necessidades e demandas linguísticas.

Esses excertos são representativos de como raça, gênero e classe social se entrecruzam e susceptibilizam (especialmente) mulheres, negras, pobres, periféricas a vivenciarem episódios de violação de direitos humanos. A questão indígena não fica

de fora, quando Juruna narra o extermínio de sua comunidade e outras que lutam pela terra e seu direito à autodeterminação (SANTOS, 2010). Tampouco a questão LGBTQIA⁺, quando Joana afirma sua insegurança em viver a plenitude de seu amor na sua expressão lésbica de gênero, e o assassinato de sua esposa. Esses excertos narram a relação direta existente entre os/as subalternizados/as e o sofrimento de violações de direitos humanos, o que, nos respectivos casos, se transformou em ativismo.

À luz dessas e outras narrativas semelhantes, propomos que um currículo decolonial para o ensino de língua inglesa deve inicialmente propiciar que defensores/as sejam capazes de narrar suas identidades e vivências subalternizadas. Entendemos que tal narrativa se constitui uma forma de denúncia, já que, como mostram os excertos do Quadro 4, ser negro/a, periférico/a, indígena, LGBTQIA⁺ e pobre tem relação direta com as violações muitas vezes promovidas ou negligenciadas pelo Estado. Além disso, apresentar-se, falar sobre si, pode ser uma forma de reviver uma história de resistência que nasce da dor, e dela se curar. Finalmente, a narrativa de si se faz presente tanto em seminários, palestras, mesas redondas (primeiro na lista de necessidades dos/as defensores/as brasileiros/as), quanto na escrita de projetos para apoio financeiro (segundo mais citado da lista de demandas dos/as defensores/as estrangeiros - Quadro 3). Ambos os gêneros requerem, dentro de suas especificidades estilísticas, uma descrição de si, do contexto de ação, das motivações.

Em seguida, procuramos identificar quais e de que forma as ações de defesa de direitos humanos ocorrem, o que nos levou ao segundo movimento retórico incorporado na segunda seção do currículo: **O direito de existir**. A escolha do nome para essa parte do currículo emerge de nossa escuta das respostas às perguntas: a) 'com que tipos de violação dos direitos humanos você lida em sua atuação como defensor/a'; e b) 'como você lida com tais violações?'

O Quadro 5 contém quatro exemplos de ativismos multidirecionados, o que é representativo da maioria das respostas aos questionários. Isso sugere que as violações globalizadas são também diversificadas, reafirmando que a defesa dos direitos humanos é interseccional. Nesse sentido, **O direito existir** é uma seção que possibilita o aprofundamento

sobre as violações no mundo, sobre os/as defensores/as em risco, os trabalhos de instituições que denunciam e combatem esses problemas (especialmente no Sul Global, como vimos apontando), e como linguisticamente potencializar denúncias dentro dos contextos de atuação do/a defensor/a, alguns dos quais são antecipados na segunda coluna do quadro.

Quadro 5 – Narrativas sobre as ações tomadas perante as violações

	Com quais violações?	Como lida?
Beto	Racismo, racismo institucional, violência de gênero e doméstica, lgbtfobia, exploração e não reconhecimento do direito ao trabalho, acesso negado ou dificultado a saúde, saúde, violações dos direitos sexuais e reprodutivos, adoecimento e mortalidade da população negra, em especial das mulheres negras.	Denúncia, cobranças junto aos órgãos públicos, articulação com outras organizações, elaboração e implementação de políticas públicas, formação, construção de metodologias alternativas. Denúncia a órgãos internacionais.
Júlio	Violência de Estado direta (agressão, tortura, cerceamento do direito de ir e vir, assassinatos), violação do direito à privacidade, violação dos direitos do preso, violação dos direitos culturais, violação do direito ao trabalho, violação do direito de ir e vir, violação do direito à moradia etc	Acolhimento e escuta das vítimas e testemunhas, documentação e apuração, denúncia e encaminhamento aos órgãos competentes e acompanhamento das violações
Gwen	Trato de várias violações dos direitos dos refugiados, desde a concessão do status de refugiado e todos os outros aspectos dos direitos dos refugiados. Somos muito poucos envolvidos neste campo, por isso temos que fazer quase tudo	Depende do que eu vejo como a melhor intervenção. Conheço autoridades, ligo para eles no telefone, escrevo cartas, publico coisas na internet, conferência de imprensa, petições

Fonte: Questionários de análise de necessidades e demandas linguísticas.

A terceira coluna do Quadro 5 nos dá acesso a algumas práticas de linguagem em que os/as defensores/as se engajam. Ela nos fornece pistas sobre quais gêneros discursivos focar no currículo, os quais abrangem desde gêneros orais, como entrevistas, acolhimento e escuta a vítimas, além de reuniões com autoridades, até os escritos, como o uso de mídias sociais, petições, cartas etc. Comparada à seção anterior, **O direito de existir** expande a proposta de ensino para o enfoque no/a

outro/a (defensores/as e instituições) e suas ações. Isso pode trazer para o/a aprendiz uma dimensão concreta a respeito dos diálogos insurgentes estabelecidos entre defensores/as subalternizados/as, conforme uma prática cosmopolita no processo de globalização (SANTOS, 2010; 1997).

Culturas no Sul Global, tema da terceira seção do currículo, foi baseado na recursividade da palavra ‘cultura’ e seus derivados: 35 e 54 menções nos questionários em português e inglês, respectivamente. As referências apareceram em diversas partes, e o termo ‘cultura’ apresentava sentidos variados que englobavam desde eventos culturais, até modos de agir no mundo a partir de tradições enraizadas em uma determinada comunidade. Isso podemos observar nos excertos abaixo (Quadro 6), cujas respostas, realizadas a partir de perguntas como ‘descreva brevemente seu trabalho’ (respondida por Laura) e ‘o que lhe motivou a tornar-se um/a defensor/a de direitos humanos?’ (respondida por Susan), exemplificam o espectro de sentido impresso pelos/as participantes.

A escolha por abordar a temática cultural na seção 3 ocorreu não somente por conta desse amplo espectro de compreensão que o conceito de cultura se revelou nas respostas dos/as defensores/as, mas também por conta de nossa adesão à ideia de que língua(gem) e cultura são entes inseparáveis (KRAMSCH, 2017). Consideramos, assim, que compreender a diversidade cultural do Sul Global na medida em que se aprende a língua inglesa pode se configurar uma forma de ativismo que se estabelece no diálogo intercultural em que seja possível ir “mais longe do reconhecimento do outro” (SANTOS, 2010, p. 462; 1997, p. 30). Nesse sentido, **Culturas do Sul Global** pode criar um contexto de desenvolvimento da capacidade do defensor/a em consolidar a riqueza das diferenças entre práticas e contextos culturais e, com isso, ampliar sua capacidade de caracterizar as igualdades e limites.

Quadro 6 – Exemplos de menções ao termo ‘cultura’

Algumas respostas que mencionam o termo ‘cultura’	
Laura	Sou profissional liberal, trabalho com consultoria e também sou agente cultural, formada desde 2017, mas atuo na área de agente cultural a mais de 20 anos
Susan	Práticas culturais prejudiciais contra as mulheres na minha comunidade (especialmente a Mutilação Genital Feminina) e minha observação e experiência de GOVERNANÇA POBRE no meu país

Fonte: Questionários de análise de necessidades e demandas linguísticas.

Uma vez que tal olhar seja desenvolvido por meio da língua(gem), possivelmente o currículo em questão suscitará meios de se dar mais um passo a caminho de uma relação mais horizontal entre defensores/as, aproximando-se, pois, de um modo contra-hegemônico de levar a cabo denúncias em defesa dos direitos humanos no cenário internacional. Assim, a seção 3 não somente propõe o engajamento em práticas de linguagem acerca das especificidades culturais das festividades locais e respectivas arquiteturas, como também das formas de *ativismo* e possibilidades de participação em editais para apoio financeiro de projetos culturais de resistência.

A seção 4 de nossa proposta curricular se concentra na temática das desigualdades sociais. Intitulada **Des/Construindo pontes**, a seção propõe aprofundar as discussões em torno das consequências sociais trazidas pelas desigualdades econômicas locais como reflexo da globalização do capitalismo. Nossa decisão por incluir tal temática advém de nossa observação geral às respostas dos questionários, onde há diversas referências à questão da pobreza, exemplificadas também nos Quadros 2 e 4. Neles os/as defensores/as apontaram que a atuação no combate à pobreza é a quarta linha de ativismo mais frequente dentro e fora do Brasil (Quadro 2), que as motivações para se tornar defensor/a geralmente partem de um levante contra as práticas de privilégios econômicos que prejudicam comunidades inteiras (Quadro 4), dentre outras.

Nesse contexto nossa proposta curricular visa a tipificar as desigualdades sociais, suscitar a participação em fóruns virtuais de temas específicos, desenvolver a leitura e produção de dados estatísticos por meio de tabelas e infográficos, até a apresentação oral destes. Dessa forma, **Des/Construindo pontes** tem como objetivo auxiliar o/a defensor/a a desenvolver

letramentos que os/as auxiliarão a escrever e realizar comunicações e denúncias mais qualitativas e inteligíveis em eventos e encontros internacionais, o que vai ao encontro das demandas apontadas principalmente pelos/as brasileiros/as (Quadro 3).

A penúltima seção do currículo, intitulada **Ecoativismo**, é a nossa resposta aos/às defensores/as participantes engajados/as na defesa à terra e questões associadas. Muitos/as dessas/as defensores/as se afirmam pertencentes a comunidades rurais e atuam contra a exploração predatória da terra e meio ambiente que favorece grandes conglomerados econômicos. Seguem, portanto, as linhas de ativismo da hondurenha Berta Cáceres⁵ e da religiosa estadunidense naturalizada brasileira Dorothy Stang⁶, ambas assassinadas por serem lideranças na luta em defesa do meio ambiente e reforma agrária. Assim sendo, provavelmente tais participantes se incluem no rol de defensores/as em alto risco, tendo em vista que as ações de defesa pelo direito à terra se configuram dentre as mais perigosas linhas de ativismo para a vida do/a defensor/a.

Tal observação se sustenta nas estatísticas veiculadas nas mídias jornalísticas, anunciadas em manchetes como: “Pará concentra 38% dos assassinatos por conflito de terra no país” (CHAGAS, 2015), publicado na Agência Brasil; “Situação no campo pode ficar insustentável, podem ocorrer catástrofes, diz chefe do Incra em Rondônia” (ROSSI, 2017) – BBC Brasil; e “Após 1 ano, 61% das investigações de assassinatos no campo não foram concluídas” (CAMARGOS, 2021) – Repórter Brasil, dentre outras. Sendo assim, parece-nos que os/as defensores com esse perfil precisam urgentemente projetar seus ativismos no cenário internacional, a fim de que, pela exposição e notoriedade, consigam chamar atenção para si e, com isso, se proteger de ameaças. No Quadro 7 trazemos dois exemplos de participantes que ilustram o caso em questão.

⁵ Para mais informações sobre a defensora, acesse *Front Line Defenders* (2018a).

⁶ Para mais informações sobre a defensora, acesse UNISINOS (2019).

Quadro 7 – Exemplos de referências à questão ambiental

	Descreva brevemente o seu trabalho
Solange	Sou estudante de geografia, atualmente estou no Movimento xingu vivo para sempre, no qual faço um trabalho de formação com as comunidades ribeirinhas impactadas pelo empreendedor belo monte, do qual sou ribeirinha e atingida. Faço parte de um conselho de ribeirinhos que luta na conquista dos direitos violados por este empreendedor. No qual xingu vivo e grupo de apoio deste conselho.
Juruna	Coordeno campanhas cívicas de advocacia e conscientização e, principalmente, atividades que se associam aos esforços de conservação da biodiversidade. Mais concentrado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e nos direitos dos povos indígenas do que nas empresas transnacionais de exploração madeireira e mineração.

Fonte: Questionários de análise de necessidades e demandas linguísticas.

As descrições dos respectivos trabalhos ilustram dois contextos diferentes de atuação dentro do mesmo campo de ativismo. Por participar do movimento ‘Xingu Vivo para Sempre’, pertencer a uma comunidade ribeirinha afetada pelo crime ambiental de Belo Monte, e atuar em um conselho popular, Solange se apresenta como um/a defensor/a de linha de frente, *i.e.*, atuando na zona de conflito, na mobilização. Por sua vez, Juruna parece seguir um viés mais de retaguarda, *i.e.*, concentrando seus esforços em ações de conscientização e advocacia necessários para a mudança de postura da sociedade frente à questão fundiária.

Tendo em vista tais realidades, a seção 5 do currículo busca prever contribuições linguísticas que atendam tanto os/as defensores/as de linha de frente quanto os/as de retaguarda. Para tal, propomos abordar desde temas gerais com pautas mais hegemônicas que não fazem um questionamento frontal ao capitalismo, como os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, até outros, mais contra-hegemônicos, que trazem representantes ativistas do Sul Global, como a própria Berta Cáceres, a defensora indígena Patricia Gualinga⁷, dentre outros/as. A abordagem crítica aos agrotóxicos, bem como à monocultura de exportação praticada por grandes indústrias agrícolas também são temáticas propostas em **Ecoativismo**, sugeridos como contextos de apoio para letramentos em gêneros discursivos com função de denúncia, como

⁷ Para mais informações sobre a defensora, acesse *Front Line Defenders* (2018b).

petições, mensagens de solidariedade, apresentações orais e documentários.

Por fim, a seção 6 do currículo propõe uma síntese dos ativismos elencados nos questionários e busca aprofundar temas abordados nas demais seções, principalmente o racismo, a misoginia, xenofobia, LGBTQIA+fobia e o fascismo. Além disso, aborda diferentes engajamentos linguísticos como formas de resistência, tais como a produção de *podcasts*, *lives*, *memes*, postagens em mídias sociais, o uso de *hashtags*, até declarações de denúncia para apresentação em órgão internacionais. Nesse sentido, o currículo prevê as possibilidades de projeção dos ativismos na língua(gem) e, portanto, o intitulamos **Resist!**

Como síntese, **Resist!** sugere visitar as principais áreas de atuação dos/as defensores/as participantes (Quadro 2) e os gêneros discursivos (Quadro 3) centrais para a projeção das identidades e ativismos narrados nos Quadros 4 a 7. Assim, a seção encerra um ciclo de propostas de ensino da língua inglesa com vistas à produção de denúncias por meio de diferentes veículos de comunicação, os quais suscitam a necessidade de aprofundar o estudo dos elementos constituintes dos respectivos gêneros discursivos. Afinal, se a língua(gem) é o terreno “onde se desenvolve a luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 47), também é arena de resistência.

Nessa seção, procuramos mostrar as narrativas dos/as defensores/as participantes da pesquisa que orientaram os diálogos necessários para uma proposta curricular decolonial para o ensino da língua inglesa no referido contexto. Fizemos isso a partir dos conceitos de Santos (2010; 1997), *i.e.*, aqueles relacionados aos contornos ideológicos inerente aos Direitos Humanos, às formas de trocas interacionais possibilitada pelos processos de globalização e aos imperativos culturais que orientam a horizontalidade dessa troca. Na próxima seção, compartilharemos nossa proposta curricular de forma sistemática.

Uma proposta curricular decolonial para defensores/as de direitos humanos

Estruturamos nossa proposta curricular subdividindo-a em quatro colunas, cada qual identifica uma interface da língua(gem) com os Direitos Humanos à luz das respostas

dos/defensores/as. Como descrevemos na seção anterior, o ensino da língua parte de temas que organizam os contextos de aprendizagem e produção linguística. Estes se especializam em letramentos, que são as ações pelas quais os sentidos são construídos e a língua(gem) aprendida. Os temas e letramentos são visibilizados a partir, mas não exclusivamente, de formas e funções linguísticas que se organizam nos gêneros discursivos, composto pelo “conteúdo temático”, “construção composicional” e “estilo” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Como podemos observar, o Quadro 8 consolida a narrativa dos/as defensores/as transformada em currículo a partir da nossa escuta e análise das respostas.

Quadro 8 – Currículo de *Human Literacies*

SEÇÃO 1) IDENTIDADES DOS/AS DEFENSORES/AS (elaboração conjunta)			
Temas	Letramentos	Formas-funções	Gêneros
<ul style="list-style-type: none"> • Lideranças do Sul Global • Defensores/as LGBTQIA+ • Defensoras ameaçadas • Defensoras negras 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre linguagem e identidade • Narrar e descrever a si e outros/as e suas ações • Introduzir opiniões em uma discussão • Desenvolver estratégias de leitura • Inferir conteúdos a partir de elementos verbo-visuais • Planejar, roteirizar, gravar e editar vídeo de apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e aspectos verbais: presente e passado, simples e contínuo para descrever fatos, acontecimentos, características • Combinações lexicais para opiniões, deduções • Pronomes, artigos para qualidades e características • Numerais para idade e datas • Expressões lexicais para narração de ações/ atividades de trabalho e traços identitários 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação oral em encontros, painéis, eventos • Biografia/ Biodata • Linha do tempo • Artigo/ Blog de notícias • Entrevista: escrita/ vídeo • Vídeopresentação

Quadro 8 – Cont.

SEÇÃO 2) O DIREITO DE EXISTIR (elaboração: Patrícia Costa)			
Temas	Letramentos	Formas-funções	Gêneros
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de violações • Instituições de defesa dos direitos humanos no mundo • Violações contra defensores/as em exílio • Defensores/as assassinados/as • Expressões de gênero • Programas de repouso e recuperação 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre linguagem e violações de direitos humanos • Introduzir opiniões em um debate • Descrever atividades/ações de instituições de defesa de direitos humanos • Descrever atividades/ações de defensores/as • Inferir conteúdos a partir de elementos verbo-visuais • Planejar/confeccionar cartaz de protesto 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e aspectos verbais: presente e passado simples para descrever ações/atividades/acontecimentos • Combinações lexicais para introduzir opiniões/deduções • Numerais para resultados de pesquisa • Modo imperativo para fazer apelos • Expressões lexicais para descrever ações e atividades de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustração • Vídeo institucional • Página de organização não governamental • Perguntas frequentes • Perfis de defensores/as em perigo • Declaração oral • Cartaz de protesto
SEÇÃO 3) CULTURAS NO SUL GLOBAL (elaboração: Gabriel Martins)			
Temas	Letramentos	Formas-funções	Gêneros
<ul style="list-style-type: none"> • Artefatos culturais: valores culturais • Entendimentos sobre o conceito de cultura • Cultura e interseccionalidade: valores atravessados por etnia, raça, gênero e classe • Espaços de cultura na cidade: acessibilidade e valoração • Cultura como possibilidade de libertação • <i>Artivismo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes formas de manifestação cultural • Dar sentido a diferentes compreensões de cultura • Dar sentido ao texto por sua organização composicional: parágrafos e seções • Refletir sobre a natureza interseccional de cultura • Submissão de um projeto cultural para financiamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrativos: referencial e pronominal • Preposições de localização geográfica • Escolhas estilísticas para cada tipo composicional: narração, argumentação, exposição e descrição 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete de dicionário • Vídeo institucional • Relatório social • Atlas cultural • Reportagem audiovisual • Notícia digital • Vídeo investigativo e explicativo • Edital de cultura • Projeto cultural para submissão em editais

Quadro 8 – Cont.

SEÇÃO 4) DES/CONSTRUINDO PONTES (elaboração: Thaís Sampaio)			
Temas	Letramentos	Formas-funções	Gêneros
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas contra os impactos da desigualdade social no Sul Global • Desigualdades: sociais, econômicas, gênero, acesso à cultura e moradia, condições de trabalho, luta por habitação 	<ul style="list-style-type: none"> • Imprimir sentido a textos de: notícias, infográficos, artigos (de <i>sites</i> institucionais) • Escrever em fóruns online e produções multimodais de apresentação multimídia. • Compreender entrevistas orais • Discutir dados presentes em infográficos • Realizar uma apresentação multimídia 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparativos e superlativos • Pronomes relativos e hipotaxe • Perguntas • Numerais • Expansão de repertório lexical associado a padrões de alimentação saudável e condições adequadas de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigos de blog • Notícias • Verbetes • Entrevistas • Fotografias • Gráficos • Infográficos • Textos institucionais • Apresentação multimídia • Fóruns online
SEÇÃO 5) ECOATIVISMO (elaboração: Mariana Ribeiro)			
Temas	Letramentos	Formas-funções	Gêneros
<ul style="list-style-type: none"> • Violações de direitos humanos na floresta • Disputa pela terra • Extermínio de povos indígenas • Movimentos pró-reforma agrária • Violações alimentares (pesticidas, larvicidas) • Direito à água potável 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir conteúdos a partir de elementos verbo-visuais • Pesquisar, selecionar e organizar informações • Dar sentido a artigos e campanhas de apoio a defensores/as • Inferência e dedução de conteúdos a partir de manchetes 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo/ Aspectos verbais: futuro simples, condicionais • Expansão lexical de adjetivos relacionados a estado de espírito • Verbos modais e outros tipos de modalização 	<ul style="list-style-type: none"> • Infográfico • <i>Funzine</i> • Artigo • Campanha de apoio • Petição • Manchete • Discurso • Gráfico estatístico • Resoluções em documentos oficiais • Denúncia internacional

Quadro 8 – Cont.

SEÇÃO 6) RESISTIR! (elaboração: Leslie Mulico)			
Temas	Letramentos	Formas-funções	Gêneros
<ul style="list-style-type: none"> • Racismo • Misoginia • Xenofobia, • LGBTQIA+fobia, • Fascismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer diferentes linhas argumentativas • Reconhecer e refletir sobre as ideologias linguísticas que subjazem os textos abordados • Interpretar leis e regulamentações em prol do combate aos problemas sociopolíticos em foco • Planejar, roteirizar e gravar <i>lives</i> e <i>podcasts</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo e aspectos verbais: presente e passado, simples contínuo e perfeito para narrar e denunciar • Discurso relatado: direto e indireto • Referenciação pronominal catafórica e anafórica • Parataxe e hipotaxe e seus efeitos de sentido para a argumentação • Marcadores discursivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate • <i>Lives</i> • <i>Podcasts</i> • Declaração de denúncia • Petição <i>online</i> • Postagens em redes sociais • Campanhas de combate ao preconceito • Histórias em quadrinhos, tirinhas e charges críticas

Fonte: elaboração da linha de pesquisa Direitos Humanos, Letramentos e Materiais Didáticos (NELLID-UFRJ).

Importante destacar que, como todo currículo, trata-se de um cardápio de sugestões a partir do qual o/a professor/a, caso deseje, pode dele se servir de acordo com a teoria de ensino a que adere e a necessidade do/a aprendiz. Como currículo decolonial, nutre-se da interface entre “temas”, “letramentos”, “formas-funções” e “gêneros” (Quadro 8), o que significa que a omissão ou inobservância de um deles pode comprometer o viés contra-hegemônico dos objetivos traçados para o ensino do inglês nesse contexto.

Dizendo de outro modo, como pensar um currículo decolonial sem os “temas” que trazem à superfície questões humanitárias centrais para o direito à “autodeterminação” e para se ir “mais longe no reconhecimento do outro” (SANTOS, 2010, 1997)? São os “temas” que contextualizam e orientam as práticas de linguagem com potência de viabilizar trocas interacionais insurgentes entre as vozes pertencentes às diferentes realidades subalternizadas. Como pode um currículo autoproclamar-se decolonial na ausência de reflexões sobre as práticas de linguagem que, hegemonicamente, produzem discursos que

naturalizam a exclusão de grupos minoritários em nome de uma suposta ideologia da “igualdade” que, na prática, os excluem? São os “letramentos” que propiciam tais reflexões críticas e inserem o/a aprendiz nas disputas narrativas em prol da defesa dos direitos humanos. Como conceber um currículo decolonial para o ensino da língua inglesa na ausência das “formas” e “funções” linguísticas que alicerçam o engajamento de defensores/as em suas práticas? A materialidade linguística das “formas-funções” são peças fundamentais do jogo narrativo que organiza e dita as regras da arena de resistência. E como compreender um currículo carente de propostas de produção de enunciados e enunciações relativamente estáveis e inerentes à comunicação humana em suas diversas manifestações? São os “gêneros” essas organizações comunicacionais visíveis cujas estabilidades relativas propiciam o ensino de um engajamento linguístico cosmopolita de resistência e a participação do/a defensor/a nos diálogos interculturais necessários para a construção de uma internacionalização dos Direitos Humanos a partir das vozes do Sul. Assim sendo, este currículo para o ensino da língua inglesa para defensores/as de direitos humanos brasileiros/as que apresentamos como decolonial é apenas um exemplo do que se pode fazer a partir de diálogos como os que estabelecemos aqui.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botacharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Por uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico metodológico. In: FIGARO, Roseli (org). *Comunicação e análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BROWN, James Dean. *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. England: Routledge, 2016.

CAMARGOS, Daniel. Após um ano, 61% das investigações de assassinatos no campo não foram concluídas; ninguém foi condenado. *Repórter Brasil*. São Paulo, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/01/impunidade-violencia-campo-indigenas-sem-terra-ambientalistas-ninguem-condenado/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CHAGAS, Paulo Vitor. Pará concentra 38% dos assassinatos por conflito de terra no país. *Agência Brasil*. Anapu, 12 fev. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-02/para-concentra-38-dos-assassinatos-por-conflito-de-terra-no-pais>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CHUN, Christian. *The discourses of capitalism: everyday economists and the production of common sense*. New York: Routledge, 2017.

DUPAS, Gilberto. *O mito do progresso*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FRONT LINE DEFENDERS. Case history: Berta Cáceres. 2018a. Disponível em: <https://www.frontlinedefenders.org/pt/case/case-history-bera-c%C3%A1ceres#case-status>. Acesso em: 20 mai, 2021.

FRONT LINE DEFENDERS. Patricia Gualinga HRD: Pueblo Kichwa de Sarayaku. 2018b. Disponível em: <https://www.frontlinedefenders.org/en/profile/patricia-gualinga>. Acesso em: 20 maio 2021.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 1*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017 [1891-1937].

JACQUEMET, Marco. Asylum and superdiversity: the search for denotational accuracy during asylum hearings. *Language and Communication*, n. 44, p. 72-81, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.langcom.2014.10.016>. Acesso em: 1 fev. 2021.

KRAMSCH, Clair. Cultura e ensino em língua estrangeira. *Bakhtiniana*, v. 3, n. 12, p. 134-152, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, 2009, p. 35-54. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 29 jul. 2019.

ONU. Declaration on the Right and Responsibility of Individuals, Groups and Organs of Society to Promote and Protect Universally Recognized Human Rights and Fundamental Freedoms. 1999. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/770/89/pdf/N9977089.pdf?OpenElement>. Acesso em 29 jul. 2019.

PASSOS, Pâmella. O papel dos relatores da ONU na garantia da democracia. 10 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V93TpKS_9W4. Acesso em: 15 fev. 2021.

PASSOS, Pâmella. Prática de Ensino e direitos Humanos. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCJIXWBAsvgELq2Vd7Wo0t9w>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PASSOS, Pâmella; MULICO, Lesliê Vieira (Org.). *Educação e direitos humanos na rede federal de educação tecnológica*. João Pessoa, PB: IFPB, 2019. Disponível em: <http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/242>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ROSSI, Amanda. 'Situação no campo vai ficar insustentável, podem ocorrer catástrofes', diz chefe do Incra em Rondônia. *BBC News/Brasil*. São Paulo, 28 jul. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-40748583>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, n. 79, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O intelectual de retaguarda. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dIZbLjCz_mU. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

UNESCO. Universal Declaration of Linguistic Rights. 1996. p.17-27. Disponível em: https://culturallrights.net/descargas/drets_culturals389.pdf. Acesso em 29 jul. 2019.

UNISINOS. Agora mais do que nunca: Irmã Dorothy Stang. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/586645-agora-mais-do-que-nunca-irma-dorothy-stang>. Acesso em: 20 mai. 2021.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma

educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3874>. Acesso em: 26 fev. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 12- 42.

ABSTRACT

Building a decolonial curriculum with the voices from the south: english as a language of denouncing against human rights violations

Despite being inherent to the process of hegemonic globalization, English can be configured as a language of denunciation and interaction between human rights defenders in the global South. Bearing this in mind and based on the intercultural dialogue with these voices from the South (SANTOS, 2010), we put forward a decolonial English language teaching curriculum aimed to cater for the needs and demands of Brazilian defenders. We made use of unidentified questionnaires for the national and international contexts, whose 159 answers enabled a deeper understanding of these defenders' identities, belongings, activisms and linguistic engagements. First, we adopted a listening posture guided by Boaventura de Sousa Santos's intercultural imperatives (2010; 1997). And, in the course of this dialogical process, we propose a curriculum comprised of sections gathering themes, literacies, form-functions and genres that favor defenders to project their agendas of activism and resistance in the international arena. Thus, mastering the English language in this context can minimize death threats toward defenders by making their actions more visible and notorious.

Keywords: Decolonial curriculum. Human rights defenders. English as a language of denunciation. Voices from the South.

Lesliê Mulico Lesliê Mulico é professor de inglês do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ); Doutor em Interdisciplinar de Linguística Aplicada (2019) pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ; Mestre em Linguística (2013), Especialista em Linguística Aplicada (2009), bacharel e licenciado em Letras Inglês-Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente coordena o Human Literacies Project (HULIP), desenvolvendo ações de pesquisa e produção de materiais didáticos para defensores de direitos humanos. Como perspectivas teóricas, afilia-se ao Letramento Sociointeracional Crítico, Multiletramentos, Multimodalidade e Análise Crítica do Discurso.

Patrícia Helena da Silva Costa é professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), Doutora em Interdisciplinar de Linguística Aplicada (2020) pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestra em Linguística Aplicada (2015) pela mesma instituição; Especialista em Letramento(s) e Práticas Educacionais e em Ensino de Línguas Estrangeiras (2012), ambos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), bacharel e licenciada em Letras Inglês-Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é integrante da equipe de Língua Inglesa da SME-RJ, onde atua na formação continuada de professores/as de inglês da Rede Municipal de Ensino, no desenvolvimento de materiais didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental I e II e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e na orientação da elaboração das videoaulas de inglês do Rioeduca na TV. Como perspectivas teóricas, afilia-se ao Letramento Sociointeracional Crítico, Multiletramentos, Multimodalidade e Análise Dialógica do Discurso. Seus interesses de estudo englobam a análise e elaboração de materiais didáticos de inglês e a promoção do ensino crítico de língua inglesa.