



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

**Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao  
letramento dominante neoliberal<sup>1</sup>**

**Listening, agency, and resistance of migrant students in the face of  
dominant neoliberal literacy**

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos<sup>2</sup>

Universidade Federal de São Paulo

Orcid: 0000-0002-1861-0902

ID Lattes: 3941575427040698

---

<sup>1</sup> Esta Pesquisa contou com subsídio da CAPES.

<sup>2</sup> Formado em Letras português e língua inglesa, Especialista em Comunicação e Semiótica. Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência SBPC. Pesquisador sobre Migrações na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. E-mail: [douglas.pestana@unifesp.br](mailto:douglas.pestana@unifesp.br)



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

### **Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal**

**Resumo:** Este artigo discute como pedagogias decoloniais orientadas pelos letramentos críticos podem promover a escuta, a agência e a resistência de estudantes migrantes no contexto do ensino de línguas no ensino fundamental brasileiro. A partir de uma revisão teórica ancorada na pedagogia crítica de Freire (1987) e em aportes decoloniais desenvolvidos por autoras e autores como Walsh (2009) e Mignolo (2009), argumentamos que o letramento dominante, frequentemente associado à racionalidade neoliberal, constitui uma lógica homogenizadora que tende a silenciar vozes e subalternizar saberes dos alunos migrantes. Em contraste, pedagogias decoloniais dos letramentos críticos propõem práticas dialógicas de escuta ativa das vivências desses estudantes, valorizam sua agência na construção do conhecimento e incentivam formas de resistência voltadas a questionar a padronização, a meritocracia e os mecanismos de controle característicos do neoliberalismo educacional, conforme discutido por Holborow (2012) e Duboc e Ferraz (2020). Nessa direção, o artigo apresenta uma fundamentação teórica sobre letramento crítico decolonial, inspirada em autores como Freire e Macedo (1987), e discute estratégias pedagógicas capazes de possibilitar que alunos migrantes leiam a palavra e o mundo de modo crítico, reconstruindo suas identidades linguísticas e culturais no espaço escolar. Por fim, são apresentadas considerações sobre desafios e potencialidades da implementação dessas práticas, ressaltando a importância da formação docente crítica e de políticas educacionais inclusivas e contra-hegemônicas que respondam às dinâmicas contemporâneas das migrações no Brasil.

**Palavras-chave:** pedagogia decolonial; letramento crítico; educação linguística; estudantes migrantes; neoliberalismo.

### **Listening, agency, and resistance of migrant students in the face of dominant neoliberal literacy**

**Abstract:** This article examines how decolonial pedagogies grounded in critical literacies can foster listening, agency, and resistance among migrant students in the context of language education in Brazilian elementary schools. Drawing on a theoretical review anchored in Freire's critical pedagogy (1987) and decolonial contributions developed by scholars such as Walsh (2009) and Mignolo (2009), the article argues that dominant literacy, often aligned with neoliberal rationality, operates as a homogenizing logic that tends to silence migrant students' voices and subordinate their knowledge. In contrast, decolonial pedagogies of critical literacies propose dialogical practices that promote active listening to students lived experiences, value their agency in knowledge construction, and encourage forms of resistance aimed at questioning standardization, meritocracy, and the mechanisms of control characteristic of neoliberal educational regimes, as discussed by Holborow (2012) and by Duboc and Ferraz (2020). In this



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

direction, the article presents a theoretical foundation for decolonial critical literacy inspired by Freire and Macedo (1987), and discusses pedagogical strategies capable of enabling migrant students to read the word and the world critically, reconstructing their linguistic and cultural identities within the school environment. Finally, the article offers considerations on the challenges and possibilities involved in implementing such practices, highlighting the importance of critical teacher education and inclusive counterhegemonic educational policies that respond to contemporary dynamics of migration in Brazil.

**Keywords:** decolonial pedagogy; critical literacy; language education; migrant students; neoliberalism.

## **1. Introdução**

Nas últimas décadas, escolas brasileiras têm vivenciado o aumento de estudantes migrantes e refugiados oriundos de diversos contextos socioculturais, fenômeno amplamente discutido por Nunes (2021) ao analisar os deslocamentos internacionais recentes e seus impactos sobre o cotidiano escolar. Esse cenário revela a urgência de repensar as práticas de ensino de línguas de modo a acolher a diversidade linguística e cultural que caracteriza esses estudantes. Contudo, o campo educacional brasileiro tem sido influenciado por políticas e discursos neoliberais que promovem um letramento dominante padronizado, orientado pela lógica do mercado, da mensuração e da produtividade individual, como argumentam Duboc e Ferraz (2020). Essas políticas tendem a privilegiar abordagens de alfabetização tecnicistas, supostamente neutras e centradas em competências mensuráveis, em detrimento de práticas pedagógicas críticas e inclusivas, conforme problematizam Rojo (2012) e Monte Mór (2014).

No contexto brasileiro, tal movimento manifesta-se também em disputas terminológicas e epistemológicas. Reformas recentes no campo do letramento escolar substituíram o termo letramento, historicamente associado à perspectiva sociointeracionista e crítica, pela palavra literacia, importada do contexto europeu. Pardo (2019) interpreta essa mudança como reflexo de uma experiência colonial de submissão epistêmica e de um posicionamento ideológico contrário ao legado freiriano. A substituição não é meramente lexical, mas revela, como observa Freire (1987), um distanciamento da concepção de linguagem como prática social e política, reforçando hierarquias de conhecimento e desconsiderando contextos locais.



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

Diante desse panorama, este artigo investiga, em caráter teórico, como pedagogias decoloniais dos letramentos críticos podem atuar na contramão do letramento neoliberal dominante, fomentando entre estudantes migrantes a capacidade de serem ouvintes ativos, agentes do próprio aprendizado e sujeitos resistentes às pressões assimilacionistas. A obra de Freire (1987), para quem a educação é intrinsecamente política e nunca neutra, constitui o eixo central desta reflexão. Dialogamos, ainda, com autores decoloniais como Walsh (2009) e Mignolo (2009), que aprofundam a crítica à colonialidade do saber e do ser na América Latina, e com perspectivas da Linguística Aplicada crítica, como Pennycook (2001) e Canagarajah (1999; 2002), que evidenciam as relações de poder inerentes ao ensino de línguas e os modos pelos quais aprendizes constroem resistências e ressignificações diante de discursos hegemônicos.

O objetivo central é analisar como escuta, agência e resistência podem ser desenvolvidas como pilares de uma prática pedagógica decolonial na aula de línguas, particularmente no ensino fundamental brasileiro, em que se concentram muitos estudantes migrantes em processo de alfabetização e letramento em português. Para esse fim, o artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiro, apresenta-se a fundamentação teórica que articula letramento crítico e pedagogias decoloniais; em seguida, descreve-se a metodologia adotada; posteriormente, discutem-se os três eixos centrais escuta, agência e resistência ilustrados com exemplos analíticos; e, por fim, tecem-se as considerações finais sobre os desafios e as implicações dessa abordagem para a educação linguística de estudantes migrantes.

## **2. O que são pedagogias decoloniais? Fundamentos, rupturas e práticas para reexistir na educação linguística**

As pedagogias decoloniais emergem como resposta crítica à permanência da colonialidade que ainda estrutura, de modo profundo e muitas vezes invisível, as instituições escolares, os currículos, as práticas docentes e os modos de produção do conhecimento. Embora o colonialismo formal tenha sido superado historicamente, Quijano (2005) demonstra que a colonialidade continua operando como matriz de poder



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

que hierarquiza saberes, línguas e identidades, definindo quem é visto como produtor legítimo de conhecimento e quem é relegado ao silêncio. Essa colonialidade se manifesta tanto no nível epistêmico, naturalizando epistemologias eurocentradas como padrão universal, quanto no nível ontológico, inferiorizando modos de ser, viver e existir de povos indígenas, afrodescendentes, migrantes e outros grupos historicamente subalternizados.

Leite (2019) reforça que a escola, enquanto dispositivo estatal e cultural, permanece atravessada por essa lógica colonial, reproduzindo desigualdades quando não confrontada em sua estrutura. As pedagogias decoloniais, nesse sentido, constituem não apenas um campo teórico, mas um compromisso ético-político com a desnaturalização dessas hierarquias e com a afirmação de uma educação que reconheça e valorize múltiplas epistemologias, práticas culturais e modos de conhecer.

Uma característica central das pedagogias decoloniais é sua aposta em uma educação situada, plural e horizontal, rompendo com a lógica universalizante e homogênea que historicamente fundamentou os modelos pedagógicos eurocentrados. Walsh (2009) argumenta que as pedagogias decoloniais partem da vida e das experiências concretas de grupos historicamente marginalizados, reconhecendo que o conhecimento não nasce no centro, mas nas margens, nos territórios feridos pela colonialidade. Dias e Abreu (2022) ampliam essa compreensão ao afirmar que a decolonialidade educacional implica deslocar o foco das epistemologias escolares tradicionais para incluir saberes produzidos em comunidades indígenas, quilombolas, periféricas, migrantes e afro-diaspóricas. Essa aposta epistêmica transforma a sala de aula em espaço de encontro de mundos, onde o conhecimento é produzido a partir do diálogo entre experiências plurais e não simplesmente transmitido como pacote fechado e neutro. A horizontalidade, nesse sentido, não é apenas metodologia, mas ontologia: significa reconhecer que todos os sujeitos têm o que ensinar e aprender.

Outro elemento fundamental na compreensão das pedagogias decoloniais é a distinção entre descolonizar e decolonial. Segundo Prado (2021), descolonizar refere-se ao ato de denunciar e criticar as estruturas coloniais que moldam a educação, revelando seus mecanismos de poder, controle e silenciamento. Já o gesto decolonial diz respeito à construção ativa de alternativas que escapem à lógica colonial, produzindo novos



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

modos de existir, ensinar, aprender e relacionar-se. Assim, pedagogias decoloniais não se limitam a apontar o problema; elas propõem outros futuros possíveis, fundamentados na justiça cognitiva, na reconstrução comunitária e na valorização de epistemologias historicamente negadas. É uma pedagogia que não apenas resiste, mas que reexiste, criando mundos educativos que não cabem na lógica escolar hegemônica.

As pedagogias decoloniais implicam também profunda transformação ética e política na maneira como concebemos o conhecimento e o próprio ato de ensinar. Oliveira (2010) afirma que essas pedagogias exigem que a escola se interroge constantemente sobre quem fala, quem aprende, quem ensina, quem é representado no currículo e com que propósitos. Essa reflexão desloca o lugar da educação como mero processo técnico e o reinscreve como prática social orientada pela emancipação de sujeitos historicamente silenciados. O poder reflexivo torna-se, assim, dimensão constitutiva: educadores e educandos precisam confrontar seus próprios lugares de privilégio, seus modos de olhar e suas disposições aprendidas dentro da matriz colonial. Ao colocar sujeitos marginalizados como centro do processo educativo, as pedagogias decoloniais não apenas questionam a lógica da assimilação, mas propõem a reconstrução de relações de poder que atravessam a escola, afirmando dignidades e modos de viver que foram desqualificados pela modernidade colonial.

Do ponto de vista das práticas educativas, Lopes (2020) reforça que as pedagogias decoloniais operam por meio de ações redistributivas e relacionalizadas. Isso significa apostar em práticas que reconhecem a agência dos estudantes e promovem a produção colaborativa do conhecimento, rompendo com o modelo transmissivo que coloca o professor como única autoridade. Em ambientes decoloniais, o conhecimento não é distribuído de cima para baixo; ele circula, é reconstruído, é contestado e é compartilhado a partir da interação entre saberes diversos. Essas práticas valorizam o diálogo, a escuta ativa, a mediação horizontal e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos epistêmicos legítimos. Assim, pedagogias decoloniais constituem processos educativos que reorganizam o poder cognitivo dentro da sala de aula.

No campo específico do ensino de línguas, práticas decoloniais assumem formas diversas, mas todas orientadas pelo princípio da justiça linguística. Uma dessas formas é a valorização da língua materna e dos repertórios plurilíngues. Em vez de serem vistas



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

como dificuldade ou desvio, línguas de grupos migrantes, indígenas ou afrodescendentes são reconhecidas como recursos culturais e epistemológicos. Práticas como translanguagem, alternância entre códigos linguísticos, uso de múltiplas línguas na produção textual e na interação oral tornam-se meios de afirmação identitária e cognitiva, especialmente em contextos em que a língua dominante foi historicamente instrumento de apagamento cultural. Essa valorização não é simples tolerância linguística, mas reconhecimento de que cada língua carrega um modo de conhecer o mundo.

Outra prática decolonial é a inclusão de saberes culturais e comunitários no currículo. Narrativas orais, histórias de migração, mitos ancestrais, práticas espirituais, músicas, danças e literaturas de comunidades marginalizadas deixam de ocupar posição folclórica para tornarem-se fontes legítimas de conhecimento. A escola, nesse caso, afasta-se da ideia de currículo universal e passa a adotar currículo situado, que se articula às realidades dos estudantes e às experiências que eles carregam. Em diálogo com essa perspectiva, projetos de investigação crítica convidam estudantes a pesquisar suas próprias identidades, seus repertórios linguísticos e as representações (ou silenciamentos) presentes no material didático. Essas investigações desenvolvem consciência crítica e promovem agência, permitindo que estudantes se vejam como protagonistas na análise do currículo que consomem.

Além disso, a reflexão crítica sobre materiais didáticos constitui estratégia central. Analisar quem produz os livros, quais vozes estão ausentes, que ideologias são reproduzidas e como determinados grupos são representados (ou apagados) corresponde a prática de leitura de mundo conforme Freire (1987), que amplia a leitura da palavra para a leitura das relações sociais. Outras práticas incluem a construção de espaços educativos horizontais, onde o professor atua como mediador-aprendiz e os estudantes como coconstrutores do conhecimento. A escuta ativa torna-se ferramenta pedagógica e política, permitindo que múltiplas vozes e narrativas circulem e desafiem a lógica monocultural da educação tradicional.

Práticas decoloniais no ensino de línguas incluem também o reconhecimento de contextos históricos, geopolíticos e econômicos que moldam o uso das línguas. Discussões sobre colonialismo linguístico, neoliberalismo educacional, migrações,



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

políticas de fronteira e desigualdades globais ajudam estudantes a compreenderem que língua não é código neutro, mas fenômeno atravessado por relações de poder. Tal compreensão abre espaço para que estudantes identifiquem seus lugares nessas dinâmicas e posicionem-se criticamente diante delas. Finalmente, essas pedagogias investem no empoderamento de sujeitos marginalizados, permitindo que migrantes, indígenas, afrodescendentes ou estudantes periféricos narrem suas histórias, definam seus modos de pertença e inscrevam suas vozes no currículo. Isso não apenas amplia repertórios, mas reorienta a própria concepção de escola como espaço plural, crítico e inclusivo.

Nessa direção, é válido dizer que pedagogias decoloniais são práticas educativas que denunciam a colonialidade, afirmam a pluralidade epistêmica e constroem horizontes alternativos de aprendizagem e convivência. São pedagogias que convidam à reflexão crítica, à redistribuição do poder cognitivo e ao reconhecimento de identidades e línguas historicamente silenciadas. Ao promover escuta, agência e resistência, elas fazem da sala de aula um território de reexistência, onde estudantes não apenas aprendem uma língua, mas aprendem a ocupar o mundo com dignidade, consciência e voz própria.

### **3. Letramento Crítico e a Leitura do Mundo**

Inspirado por Paulo Freire, cabe aqui dizer que conceito de letramento crítico tem raízes profundas na pedagogia freiriana que compreende a alfabetização não apenas como domínio técnico da leitura e da escrita, mas como leitura da palavra e do mundo, entendida como uma prática política de interpretação e transformação da realidade. Em trabalho conjunto com Macedo, Freire (1987) afirma que ler envolve decodificar textos e compreender as estruturas sociais que os atravessam, de modo que o ato de se alfabetizar deixa de ser neutro e passa a constituir um processo de conscientização. Nessa perspectiva, Lankshear e Knobel (2003), ao analisarem o legado freiriano, enfatizam que o letramento crítico corresponde a uma pedagogia expansiva em que grupos de estudantes elaboram coletivamente uma consciência crítica do mundo por meio de ciclos de ação e reflexão. Assim, ler e escrever deixam de ser operações



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

meramente mecânicas e passam a envolver a interpretação contextual, o questionamento de significados implícitos e a identificação das relações de poder que atravessam discursos e práticas sociais.

No Brasil, pesquisadores como Moita Lopes (2006), Rojo (2012) e Monte Mór (2014) ampliaram esses fundamentos ao defender que práticas de leitura e escrita são situadas, ideológicas e potencialmente emancipadoras, convidando docentes e discentes a analisarem criticamente textos impressos, midiáticos e multimodais. Esse movimento confronta visões tradicionais de alfabetização que supõem neutralidade textual e foco exclusivo na compreensão literal. Em consonância com Freire (1987), que afirma que não existe educação neutra, o letramento crítico assume compromisso ético e político de formar leitores capazes de atuar como cidadãos críticos na sociedade.

Paralelamente à tradição do letramento crítico, consolidam-se na América Latina os estudos decoloniais que analisam a permanência das lógicas coloniais na produção de saberes, na organização social e na experiência subjetiva. Quijano (2005) introduz o conceito de colonialidade para descrever como formas de dominação persistem após o fim do colonialismo formal, estruturando hierarquias raciais, epistêmicas e ontológicas. Mignolo (2009) desenvolve essa reflexão ao argumentar que a colonialidade do saber privilegia epistemologias eurocêntricas, marginalizando conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos subalternizados. Como resposta, o autor propõe a desobediência epistêmica, entendida como o gesto intelectual e político de desligar-se das narrativas hegemônicas e abrir espaço para outras lógicas de conhecimento e existência. Boaventura de Sousa Santos (2010) complementa essa visão ao defender uma ecologia de saberes orientada pela horizontalidade e pela pluralidade epistêmica.

No campo da educação, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica, afirmando que ela não se limita a integrar diferenças culturais de modo superficial, mas busca questionar e desestabilizar estruturas históricas de desigualdade. Para a autora, pedagogias decoloniais emergem de sujeitos e coletividades historicamente subalternizadas, reafirmando identidades e modos de vida que resistem à lógica colonial e reexistem por meio de práticas insurgentes. Maldonado-Torres (2016) amplia essa compreensão ao argumentar que pedagogias decoloniais envolvem processos contínuos



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

de desaprender e reaprender, por meio dos quais educadores e educandos desafiam verdades estabelecidas e constroem epistemologias outras. Assim, as pedagogias decoloniais caracterizam-se por uma perspectiva dialógica e horizontal, que desloca o professor do lugar de autoridade total e o convoca a tornar-se também aprendiz, exercitando escuta ativa e abertura para conhecimentos não hegemônicos.

Para compreender a relevância das pedagogias decoloniais e dos letramentos críticos, é essencial analisar a influência do neoliberalismo sobre a educação contemporânea. Holborow (2012) demonstra que, sob essa racionalidade, linguagem e letramento passam a ser compreendidos como capital humano, instrumentos para a competição no mercado global, e não como práticas culturais situadas e direitos sociais. A educação, nesse modelo, é regida por princípios de gerencialismo, performatividade e padronização curricular, alinhando a formação escolar a demandas de produtividade e eficiência. Esse cenário reduz a complexidade da aprendizagem linguística e compromete seu potencial crítico. No campo do ensino de línguas, Block, Gray e Holborow (2012) analisam como discursos neoliberais moldam políticas linguísticas, materiais didáticos e práticas docentes, reforçando normas globais e desvalorizando línguas e repertórios locais.

Pennycook (2001) afirma que o ensino de línguas nunca é neutro, pois envolve ideologias, relações de poder e movimentos geopolíticos. Em perspectiva convergente, Canagarajah (1999; 2002) demonstra que aprendizes em contextos periféricos resistem à normatividade linguística imposta por modelos anglo-cêntricos e se apropriam das línguas dominantes para seus próprios fins, revelando criatividade, agência e reinterpretação dos discursos hegemônicos. Esses autores evidenciam que, diante do neoliberalismo, o letramento dominante tende a enfatizar competências mensuráveis, adequação a normas padronizadas e internalização de valores de competitividade, resultando em práticas esvaziadas de criticidade. Em contraste, pedagogias decoloniais e letramentos críticos restauram a dimensão política da linguagem e reafirmam seu papel na construção de subjetividades autônomas e coletividades solidárias.

Nessa direção, alguns pilares se fazem urgentes nessa reflexão:

*I. Escuta*



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

A escuta constitui o ponto de partida de toda pedagogia dialógica e decolonial. Freire (1987) defende que o diálogo só se estabelece quando o educador aprende a ouvir o educando, reconhecendo sua experiência e sua humanidade. No caso de estudantes migrantes, escutar significa mais do que acolher fala ou pronúncia; trata-se de reconhecer histórias, repertórios linguísticos, saberes comunitários e trajetórias marcadas por deslocamentos, conflitos, perdas e recomeços. Assim, a escuta assume uma dimensão ética e política, tornando-se instrumento de reparação diante da colonialidade do saber, conforme aponta Walsh (2009).

Na perspectiva decolonial, escutar implica questionar pressupostos e romper expectativas deficitárias frequentemente atribuídas a estudantes migrantes. Em vez de assumir que dificuldades linguísticas correspondem a falta ou incapacidade, o professor investiga quais literacias prévias esses alunos já mobilizam, muitas delas invisibilizadas pelo currículo hegemônico. Essa escuta ativa, amparada em práticas participativas, pode ocorrer por meio de rodas de conversa, narrativas autobiográficas, relatos orais em língua materna ou em português, ou mesmo momentos de expressão multimodal, nos quais estudantes utilizam imagens, gestos ou músicas de sua cultura.

A escuta decolonial opera também uma leitura das entrelinhas, sensível ao sofrimento emocional, às experiências de discriminação e às inseguranças de estudantes que vivenciam o processo de migração. Maldonado-Torres (2016) destaca que a pedagogia decolonial deve construir condições de humanização e cuidado, promovendo um espaço de confiança no qual o estudante se sinta seguro para compartilhar sua voz. Nas aulas de língua, isso implica criar oportunidades para expressar identidades plurais, narrar memórias, mencionar afetos e desafiar silenciamentos impostos pela escola ou pela sociedade.

Santos (2025) nos lembra que no interior dessa abordagem, a decolonialidade do pensamento refere-se não apenas ao conjunto de valores culturais compartilhados por um grupo social, mas à sua própria epistemologia, construída nas interações históricas com outros grupos, muitas vezes em contextos de conflito e assimetria. Ao escutar, o professor descentraliza a autoridade do currículo oficial e abre espaço para narrativas que não figuram nos materiais didáticos tradicionais. Trata-se de uma inversão de lógica em relação ao letramento dominante neoliberal, que tende a impor gêneros, normas e



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

modelos de fala e escrita rigidamente padronizados. Já na pedagogia decolonial, conforme argumenta Walsh (2009), o conhecimento deve emergir a partir das gentes subalternas, deslocando epistemologias hegemônicas e inaugurando outras formas de pensar, dizer e existir na escola.

*II. Agência: Sujeitos de sua Aprendizagem*

O segundo pilar, a agência, refere-se à capacidade dos alunos de agirem sobre o mundo e sobre si mesmos, influenciando o rumo do próprio aprendizado. No âmbito dos letramentos críticos decoloniais, promover agência significa romper com a visão do estudante como recipiente passivo ou executor de tarefas e reconhecê-lo como sujeito histórico ativo, detentor de saberes e capaz de tomar decisões no processo educativo. Para estudantes migrantes, isso assume relevância ainda maior, pois muitos enfrentam, fora da escola, experiências de marginalização que lhes negam voz, seja por barreiras linguísticas, burocracias migratórias, xenofobia ou inserção em trabalhos precarizados. A sala de aula deve funcionar como um microcosmo que contraponha essas vivências, assegurando que suas escolhas e ações tenham peso real.

Uma forma concreta de fomentar agência é a adoção de metodologias participativas e projetos em que os alunos tenham poder de escolha temática e discursiva. Em aulas de língua portuguesa, inglês ou espanhol, atividades de produção textual podem explorar temáticas significativas para a comunidade migrante. Escrever uma carta ou e-mail formal para reivindicar melhorias no bairro ou solicitar direitos pode transformar uma prática linguística em ação cidadã. Assim, os estudantes exercem protagonismo ao utilizar a linguagem como instrumento de intervenção, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências textuais necessárias ao currículo.

Outra dimensão da agência é a apropriação linguística. Canagarajah (1999, 2002) demonstra que aprendizes frequentemente se apropriam de idiomas dominantes para atender a seus próprios propósitos, rompendo com expectativas normativas. No caso de estudantes migrantes aprendendo português, essa agência pode ser incentivada mediante práticas de translinguagem, permitindo que utilizem simultaneamente português e línguas maternas para construir sentidos. Em vez de representar uma dificuldade, a translinguagem fortalece repertórios linguísticos e identidades multilíngues, legitimando a competência existente desses estudantes. Ao reconhecer o valor epistêmico de línguas



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

como créole haitiano, espanhol andino ou árabe, o professor rompe com a hierarquia linguística tradicional e cria condições para que os multiletramentos dos alunos se expressem plenamente.

A agência também se expande por meio de pedagogias de projeto e investigação. Projetos como contos populares do mundo, em que estudantes compartilham narrativas tradicionais de suas culturas, posicionam migrantes como fontes legítimas de conhecimento. Nesse processo, os papéis se invertem: o estudante migrante torna-se especialista, e os colegas aprendem com ele. Esse deslocamento simbólico tem efeitos profundos na subjetividade desses jovens, pois reafirma sua competência cultural e linguística, contestando visões deficitárias.

Assim, a pedagogia decolonial dos letramentos críticos busca formar sujeitos com autonomia e protagonismo. Esse movimento se alinha ao ideal freiriano de superação da dicotomia educador-educando, instituindo práticas em que ambos ensinam e aprendem em comunhão (Freire, 1987). Quando garantimos agência aos estudantes migrantes, quebramos a lógica de subalternização e contribuimos para que encontrem em si a capacidade de intervir no mundo. A agência torna-se, nesse contexto, a resposta mais poderosa ao letramento neoliberal, que reduziria esses estudantes à condição de objetos de avaliação, e não de sujeitos transformadores.

### *III. Resistência: Contestar o Letramento Neoliberal e Reexistir*

O terceiro eixo, a resistência, refere-se à atitude crítica de contestação a normas opressivas e à construção de alternativas frente a elas. Em pedagogias decoloniais, resistência e reexistência caminham juntas, significando resistir às imposições do sistema colonial e neoliberal, enquanto se afirmam identidades e práticas outras que escapam ao padrão hegemônico. No âmbito do letramento, a resistência de estudantes migrantes pode manifestar-se tanto em pequenos gestos cotidianos quanto em ações coletivas mais organizadas.

Uma prática central para fomentar resistência crítica é a leitura oposicional. O letramento crítico incentiva que estudantes leiam textos dominantes contra a correnteza, atitude discutida por Lankshear e Knobel (2003) e amplamente usada na análise crítica da mídia e de materiais didáticos. Diante de livros escolares que representem apenas famílias brancas, urbanas e de classe média, o docente pode convidar os alunos a



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

problematizar ausências e silenciamentos. Perguntas como quem está sendo excluído, por que, e com quais efeitos, estimulam consciência crítica. Para estudantes migrantes, que muitas vezes não se veem representados, esse processo desnaturaliza o currículo hegemônico. A partir dessa consciência, podem surgir produções alternativas, como capítulos reescritos, narrativas coletivas ou ilustrações que incluam personagens migrantes e racializados. Walsh (2009) descreve esse movimento como derrubar o mundo do opressor enquanto emerge um mundo de epistemologias marginalizadas.

A resistência também se expressa na dimensão linguística. Jovens migrantes, especialmente adolescentes, frequentemente resistem ao apagamento de suas identidades linguísticas. Espaços como clubes de língua, feiras culturais, rodas de música ou atividades de poesia multilíngue funcionam como territórios de reexistência. Pequenos gestos como autorizar um estudante a assinar seu nome com grafia original comunicam que a integração escolar não exige assimilação total. Esse posicionamento contraria diretamente expectativas neoliberais de adaptação rápida e de homogeneização linguística.

Em esfera mais ampla, a resistência pode assumir forma política. Estudantes, famílias e educadores podem se organizar para reivindicar direitos linguísticos e educacionais, como políticas de Português como Língua de Acolhimento, contratação de mediadores culturais ou tradução de documentos escolares. Tais movimentos conectam a sala de aula a lutas sociais mais amplas pela justiça linguística. A pedagogia crítica, conforme Freire (1987), defende que a educação deve promover consciência e ação política; a pedagogia decolonial amplia esse horizonte ao enfatizar que resistir significa também reexistir, isto é, afirmar modos de vida e de saber subalternizados.

Resistir, contudo, envolve tensões. Questionar o status quo pode gerar reações adversas, reforçando a necessidade de que educadores decoloniais mediem conflitos e protejam espaços de fala. Maldonado-Torres (2016) destaca que práticas de resistência devem estar acompanhadas de cuidado e ética da presença, de modo que a indignação diante da injustiça seja elaborada criticamente e convertida em potência transformadora.

A resistência dos estudantes migrantes ao letramento neoliberal manifesta-se quando eles recusam narrativas que os inferiorizam e quando afirmam publicamente suas línguas, histórias e identidades. Esses pequenos atos compõem fissuras na estrutura de



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

colonialidade que sustenta práticas escolares excludentes. Ao institucionalizar escuta e agência, a pedagogia decolonial cria condições para que a resistência se torne prática consciente e orientada à transformação social.

#### **4. À guisa de uma (In)Conclusão**

É certo sustentar, em diálogo com Santos (2025), que as migrações contemporâneas operam como vetor estruturante de reconfiguração da educação básica brasileira, ao tensionarem os fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos que historicamente sustentaram a escolarização. Longe de constituírem um fenômeno marginal, tais deslocamentos inscrevem-se no interior das dinâmicas globais de produção de desigualdades, exigindo da escola não apenas respostas operacionais, mas reposicionamentos críticos diante das disputas por reconhecimento, legitimidade linguística e justiça curricular. Nesse sentido, ao articular as pedagogias decoloniais com os letramentos críticos no ensino de línguas, este trabalho evidencia que a educação linguística, quando orientada por tais matrizes, desloca-se de uma lógica instrumental e normativa para afirmar-se como prática ética, política e culturalmente situada, comprometida com a produção de sentidos plurais e com a dignidade dos sujeitos.

Nessa direção, a crescente presença de estudantes migrantes impõe à escola a necessidade de ultrapassar modelos assimilacionistas e de romper com a racionalidade neoliberal que sustenta o letramento dominante, marcado por processos de padronização, hierarquização e silenciamento. A centralidade da escuta, da agência e da resistência emerge, portanto, não como categorias descritivas, mas como princípios organizadores de práticas pedagógicas que reconhecem a heterogeneidade como condição constitutiva do processo educativo. Trata-se, assim, de instaurar deslocamentos epistemológicos que desestabilizem regimes de verdade hegemônicos e afirmem outras formas de saber, dizer e existir, recolocando a escola como espaço de disputa simbólica, de produção coletiva de conhecimento e de elaboração de horizontes pedagógicos comprometidos com a transformação social.



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

A escuta mostra-se fundamental para romper com a lógica colonial de silenciamento e reconhecer a humanidade plena dos estudantes migrantes. A agência revelou-se estratégica para deslocar esses jovens do papel de objeto de políticas excludentes para o lugar de sujeitos capazes de criar, decidir e intervir no mundo. A resistência, por sua vez, ampliou o horizonte da análise ao mostrar como práticas de contestação e afirmação identitária podem transformar a sala de aula em espaço de reexistência e de luta por justiça linguística e social.

Implementar essas práticas, no entanto, representa desafio significativo diante de políticas educacionais marcadas por austeridade, performatividade e homogeneização. É necessária a formação crítica de professores e a defesa de políticas públicas sensíveis às realidades linguísticas e culturais dos estudantes migrantes. Apesar das dificuldades, os movimentos sociais, as redes docentes e a crescente consciência antirracista no país oferecem um campo fértil para a expansão de pedagogias decoloniais.

Nessa direção, é válido reafirmar que pedagogias decoloniais dos letramentos críticos beneficiam não apenas estudantes migrantes, mas toda a comunidade escolar, ao promover práticas que valorizam diversidade, criticidade e solidariedade. Ensinar línguas de forma crítica é ensinar a ler o mundo, e ler o mundo criticamente é condição para transformá-lo. Que a palavra dos estudantes migrantes encontre acolhimento e eco em nossas escolas, e que possamos, coletivamente, construir uma educação linguística mais justa, plural e humana.

Antes ainda é preciso afirmar, com radicalidade ética e política, que já não basta reivindicar pedagogias decoloniais; é urgente assumir uma postura anticolonial que confronte frontalmente as estruturas que sustentam a desigualdade, o epistemicídio e a violência histórica produzida pela modernidade colonial. Ser anticolonial implica reconhecer que a colonialidade não é apenas um passado, mas uma presença ativa que organiza a escola, os currículos, as relações pedagógicas, as políticas linguísticas e os modos de hierarquizar vidas. Por isso, ser anticolonial não é apenas criar alternativas gentis ou propor pluralidades conciliatórias, mas desestabilizar aquilo que mantém a opressão de pé e recusar qualquer acomodação com suas formas sutis de continuidade.



*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

## Referências

- ABREU, L.; DIAS, A. **Pedagogias decoloniais e educação situada: práticas insurgentes na escola pública brasileira.** Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Ciudad de México, v. 52, n. 3, p. 45–68, 2022.
- BORTOLIN, Sandra et al. **Educação intercultural, epistemologias e projetos contra-hegemônicos.** Goiânia: UFG, 2015.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. **Critical Academic Writing and Multilingual Students.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.
- DUBOC, Eduardo; FERRAZ, Danielle. **Crise e resistências: letramentos em tempos de neoliberalismo.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 495–498, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Literacy: Reading the Word and the World.** South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.
- HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and applied linguistics.** In: BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie (orgs.). **Neoliberalism and Applied Linguistics.** London: Routledge, 2012. p. 51–78.
- KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning.** Maidenhead: Open University Press, 2003.
- LEITE, Ilka Boaventura. **Colonialidade e educação: notas para uma crítica da modernidade pedagógica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, p. 1–15, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo, diferença e poder: uma leitura desde o Sul.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 39, p. 12–37, 2020.
- MIGNOLO, Walter. **Epistemologias do Sul e pensamento de fronteira: a desobediência epistêmica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MIGNOLO, Walter. **Coloniality: the darker side of modernity.** In: BREITWIESER, Sabine (ed.). **Modernologies: Contemporary Artists Researching Modernity and Modernism.** Barcelona: MACBA, 2009.
- NUNES, Tiago A. **Por uma educação linguística decolonial do português para migrantes em fluxo forçado no Brasil.** Revista Abehache, n. 19, p. 28–44, 2021.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e decolonialidade: reflexões para uma prática transformadora.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 180–197, 2010.
- PARDO, Fernando da Silva. **Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios.** Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200–221, 2019.
- PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.
- PRADO, Ana Carolina. **Descolonizar não é decolonializar: distinções conceituais para a educação crítica.** Revista Perspectivas em Educação, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 79–98, 2021.



*Escuta, agência e resistência de estudantes migrantes frente ao letramento dominante neoliberal*

- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Revista Internacional de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 1, p. 107–130, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, D. M. A. de A. P. **Contrapontos acerca da teoria decolonial: em busca do que foi negado ao negro**. Revista Sem Aspas, Araraquara, v. 14, n. 00, p. e025012, 2025. DOI: 10.29373/sas.v14i00.19834.  
Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/19834>.
- SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. **O impacto das migrações na educação: Migrantes latino-americanos na educação básica brasileira**. Cadernos CERU, São Paulo, Brasil, v. 36, n. 2, p. 74–92, 2025. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v36i2p74-92. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ceru/article/view/244255>.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir**. Quito: Abya-Yala, 2009.
- WALSH, Catherine et al. (orgs.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I**. Quito: Abya-Yala, 2013.
- WALSH, Catherine et al. (orgs.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II**. Quito: Abya-Yala, 2013.

Recebido em: 15/11/2025

Aceito em: 26/01/2026