

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
CAMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – CCEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DE(S)COLONIAIS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA: TEORIZAÇÕES CONSTRUÍDAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS**

Stephany Pikhardt Martins

Anápolis-GO

2019

STEPHANY PIKHARDT MARTINS

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DE(S)COLONIAIS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA: TEORIZAÇÕES CONSTRUÍDAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Professor orientador: Dr. Hélio Frank de Oliveira.

Anápolis-GO

2019

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DE(S)COLONIAIS DE EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA: TEORIZAÇÕES CONSTRUÍDAS NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS**

Esta dissertação foi considerada _____ para defesa e futura obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 04 de outubro de 2019.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás –
PPGIELT/UEG)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – PPG-
IELT/UEG)
Membro interno

Profa. Dra. James Deam Amaral Freitas (Instituto Federal de Goiás - IFG)
Membro externo

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (Universidade Estadual de Goiás – POSLLI/UEG)
Membro externo

Anápolis-GO, 04 de outubro de 2019

Dedico este trabalho àquelas/es que, assim como eu, acreditam na força transformadora da educação.

Sejamos a resistência em tempos de opressão!

Agradecimentos

Escrever esta parte do texto me levou a um emaranhado de emoções. A alegria por finalizar mais essa etapa, a gratidão pela ajuda de todas/os amigas/os, parentes e professoras/es, a nostalgia pelas aulas e discussões no mestrado. Foram dias de muita aprendizagem. Cada dia um limite a ser vencido. Aprendizagens diferentes. Novas amizades. Novos contextos e, principalmente, uma nova visão de mundo.

Meus agradecimentos a todas/os, em especial:

A Deus, por ajudar, destinando-me energias positivas em todos os momentos em que pensei não conseguir caminhar. Ele foi o acalento nos momentos de dor, a mão amiga. Àquele que conhece/conhecia meus sonhos e fez com que se tornassem reais.

À minha mãe, mulher forte, guerreira, empoderada. Aquela que estava sempre do meu lado, me aconselhando – minha amiga fiel. A sua postura autônoma me fez ser uma pessoa forte e melhor na sociedade. **Ao meu pai**, um amigo. Aquele que esteve comigo no processo seletivo. Ele tem sempre uma palavra de ânimo, encorajamento e é um ser humano incrível. Obrigada pela força, por tudo, amo vocês.

Ao meu irmão e cunhada, pelas palavras de ajuda e por me hospedarem nos dias em que cursava as disciplinas do mestrado. Obrigada!

Às mulheres fortes da minha vida, dona Eli e dona Eunice: minhas avós. A cada conversa que temos, percebo que as duas são mulheres além do seu tempo. A propriedade discursiva que elas apresentam em defesa dos direitos das mulheres me faz querer lutar ainda mais para a efetivação dos ideários feministas. Os tempos destinados às conversas com essas senhoras são um dos melhores momentos para a reconstrução dos meus saberes sociais. **Aos meus avós**, Dinamérico e Gil, pessoas determinadas e com coração gigante. Amo muito vocês.

À minha prima, Luna, que pelo nome já sabemos o que é: uma estrela brilhante. A amiga de/para todas as horas. Obrigada pela força, pelas palavras de encorajamento, enfim, por tudo o que (con)vivemos. **Às/aos minhas/meus amigas/os, Fernanda, Moisés, Maria José e Thiago** que, mesmo estando distantes, sempre torce(ra)m por mim. Obrigada, de coração.

Às/aos professoras/es do colégio Estadual Georgina, em especial a diretora Rosimeire Brasão. Pessoas que me acolheram durante o mestrado. Flexibilizaram o horário, diminuíram minha carga horária para que eu continuasse ministrando aulas ali, enquanto estava no mestrado. Continuem nessa força. Foi com vocês que aprendi que a união faz a escola. **Às/Aos minhas/meus alunas/os,** com vocês legitimei, ainda mais, o desejo de ser professora. Obrigada por tudo!

Às/aos professoras/es do PPGIELT, em especial, Dr. Ariovaldo Lopes e Dra. Iara Fonseca.

Ao meu orientador, Dr. Hέλvio Frank. Tenho a propriedade de dizer que ele, de fato, é um agente de (trans)(form)ação social. Os saberes docentes em perspectivas críticas e de(s)coloniais que hoje carrego são, em grande medida, proporcionados pelas posturas linguísticas e pedagógicas que ele suscita em suas aulas na formação de professoras/es. Obrigada por agenciar uma transformação docente e viver aquilo que defende(mos). Você é um exemplo a ser seguido. Você apresenta atitudes/posturas que nos levam a vislumbrar um mundo diferente. Sou grata por ser sua orientanda, obrigada por tudo.

À professora Dra. Viviane, que esteve (des)(re)lendo o meu texto desde o início da pesquisa. Muito obrigada pelas sugestões, repasses de livros e, sobretudo, pela leitura cuidadosa dos meus textos. Você é uma agente de transformação social. Um exemplo de docente engajada na (trans)(form)ação social.

À professora Dra. James Deam. Obrigada pela disponibilidade do tempo em fazer a leitura, em um tempo tão exíguo, do meu texto para a qualificação. Suas sugestões me levaram a perceber rumos diferentes na pesquisa. Obrigada pela leitura cuidadosa e responsiva ao meu trabalho.

À professora Dra. Carla Conti. Obrigada pela atenção e disponibilidade em ler o texto. As suas contribuições feitas a esse trabalho, com certeza, s(er)ão calcadas em reflexões profícuas para o desenvolvimento desse estudo. Muito obrigada, de coração.

A todas/os as/os minhas/meus colegas de mestrado. Vocês fizeram parte da minha história. Em especial, agradeço:

Maria Regina, a primeira com quem tive contato para produção de artigos. Tornou-se uma amiga, aquela que defende com propriedade a

luta/resistência feminista. A mulher que não se *Kahla* e que enfrenta os problemas da vida com resistência e transgressão.

Caroline (Carol), a companheira de viagens, de encorajamento e compartilhamento de ideias. Aquela que passei uma boa parte do mestrado, às vezes rindo, quase chorando, outras reclamando e, também, compartilhando experiências, vivências e textos. Enfim, obrigada pela ajuda e pelas palavras de ânimo. Que a vida contribua com tudo de melhor para você.

Ramon e Sandra, obrigada pela ajuda e pelo compartilhamento de experiências, vivências e “caronas”.

Antônio Oliveira, o mestre/professor que despertou em mim o anseio para a leitura. Nunca me esquecerei do cantinho de leitura e as metodologias diferenciadas... O meu professor da 3^o série que mostrou um mundo desconhecido e preciso através das leituras. Obrigada!

Agradeço, de coração, aquelas/es que fizeram com que este trabalho se tornasse real e possível: **Maria, Joana, Caio, Pedro, Nascimento**, as/os agentes da pesquisa. Obrigada pela disposição em ajudar a problematizar a educação linguística e saibam que, com isso, vocês estão nos ajudando a pensar a educação linguística dentro de um viés ético e responsável. Sou extremamente grata a vocês.

Enfim, agradeço a todas/os que ajudaram nesta pesquisa. Esta trajetória não seria possível sem a ajuda de vocês. Muito obrigada!

Ser professor nos dias atuais é ensinar a desaprender, isso é urgente, é político!

(Joana, agente da pesquisa).

Que a aula de língua [...] estabeleça-se como prática de liberdade, possibilitando a ampliação do conhecimento e a valorização das identidades e da vida social. (FREITAS, 2016, p. 157)

RESUMO

MARTINS, Stephany Pikhardt. **Perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística:** teorizações construídas na formação inicial de professoras/es de línguas. Ano: 2019. 150f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2019.

Orientador: Dr. Hélivio Frank de Oliveira

Defesa: 04 de outubro de 2019

As ressignificações críticas dos estudos da língua/gem trouxeram uma nova percepção para as práticas docentes. A abertura para outras vozes, silenciadas pelo sistema colonial/moderno, ampliou as possibilidades de pesquisas, trazendo a crítica e autocrítica como pensamentos basilares para os estudos da língua/gem (MOITA LOPES, 2006, 2013). O diálogo entre os saberes e a transdisciplinaridade (SIGNORINI, 1998; MIGNOLO; WALSH, 2018) entrelaçou dois vieses de pesquisa-formação contemporânea – viés de(s)colonial e crítico – que ocasiona aprendizagens outras de visualização de um mundo mais humano. Diante disso, busco, ao lado das/os agentes da pesquisa, dos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica e do pensamento de(s)colonial, advindo das ciências sociais, alternativas para (re)construir sentidos na formação inicial de professoras/es de línguas. Neste estudo, recorro aos posicionamentos daquelas/es que participaram de um grupo de estudos durante a licenciatura, chamado DIVERSO, no intuito de problematizar as dimensões críticas e de(s)coloniais que tais acadêmicas/os apreenderam nesse contexto e os reflexos delas na educação linguística. Para que essas reflexões fossem possíveis, realizei sessões reflexivas individuais e coletivas e um diário de pesquisa. Dessa forma, as interpretações e discussões dos saberes que compõem este estudo se apoiam em princípios da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013), considerando os aspectos da pesquisa-formação (JOSSO, 2004; SILVESTRE, 2017) de viés de(s)colonial e crítico. No que tange à estrutura, as principais reflexões, nesta dissertação, apontam para as dimensões críticas e de(s)coloniais que podem ser suscitadas na formação inicial de professoras/es de línguas. Além disso, problematizo os discursos negativos que envolvem a profissão docente, defendendo que os grupos de estudo, como o DIVERSO, propicia a mudança das concepções de muitas/os acerca da docência. Discuto, assim, que o diálogo das diversas esferas dos espaços formadores reconstrói os sentidos em linguagem sobre a prática docente e promove dimensões importantes para a conjectura atual. Com base nessas problematizações, defendo uma educação linguística crítica e de(s)colonial, que agencia a subversão das colonialidades por meio das práticas pedagógicas e discursivas nos contextos de formação docente.

Palavras-chave: Educação linguística. Professoras/es em formação. De(s)colonialidade.

ABSCTRAT

MARTINS, Stephany Pikhardt. **Perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística:** teorizações construídas na formação inicial de professoras/es de línguas. Ano: 2019. 150f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2019.

Orientador: Dr. Hélivio Frank de Oliveira

Defesa: 04 de outubro de 2019

The critical reassignments of language studies have brought a new insight into teaching practices. The openness to other voices, silenced by the colonial/modern system, expanded the possibilities of research, bringing criticism and self-criticism as basic thoughts for language studies (MOITA LOPES, 2006, 2013). The dialogue between knowledge and transdisciplinarity (SIGNORINI, 1998; MIGNOLO; WALSH, 2018) has interwoven two ways of contemporary research-formation - colonial and critical perspectives - that lead to other learning of visualization of a more human world. Thus, I seek, alongside the agents of research, the presuppositions of Critical Applied Linguistics and the thought de(s)colonial, coming from the social sciences, alternatives to (re)construct meanings in students majoring in Portuguese and English languages. In this study, I count on the students' data, who participated in a study group, called DIVERSO, in order to problematize the critical and de(s)colonial dimensions that these participants have apprehended in this context and the reflexes of them in language education. For these reflections to be possible, I conducted individual and collective reflective sessions and a research diary. Thus, the interpretations and discussions of the knowledge that make up this study are based on principles of qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2013), considering aspects of decolonial and critical research-training (JOSSO, 2004; SILVESTRE, 2017). Regarding the structure, the main reflections, in this paper, points to the critical and de(s)colonial dimensions that can be raised in the pre-service language teachers. In addition, I problematize the negative discourses that involve the teaching profession, arguing that study group, such as DIVERSO, may change conceptions of many pre-service teachers about teaching education. Besides, I argue that the dialogue of the various spheres of the teaching education spaces rebuilds the senses about the teaching practice and promotes important dimensions for the current conjecture. Based on these problematizations, I advocate a critical linguistic and de(s)colonial education, which agencies the subversion of colonialities through pedagogical and discursive practices in language teacher education.

Keywords: Language education. Pre-service language teacher. De(s)coloniality.

SUMÁRIO

SITUANDO O ESTUDO	14
1.1 A formação docente e eu.....	14
1.1.1 A de(s)colonialidade em minha vida.....	16
1.2 Contextualizando o percurso.....	18
1.3 Trajetos metodológicos.....	24
1.3.1 Abordagem qualitativa.....	25
1.3.2 Pesquisa-formação de viés crítico e de(s)colonial.....	25
1.3.3 Contexto da pesquisa.....	28
1.3.4 Dupla licenciatura obrigatória.....	28
1.3.5 Agentes da pesquisa.....	28
1.3.6 Material empírico.....	29
1.3.6.1 Diário Reflexivo da Pesquisadora (DR).....	30
1.3.6.2 Sessão Reflexiva Individual (SI).....	30
1.3.6.3 Sessão Reflexiva Coletiva (SC).....	31
1.3.6.4 Estudo do material empírico.....	31
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS	33
2.1 Linguística Aplicada Crítica: problematizando o constructo <i>pesquisa</i>	34
2.2 De(s)colonialidade e LAC: perspectivas fundamentais na(s) resistência(s) política e epistêmica na formação inicial de professoras/es de línguas.....	40
2.3 Formação crítica de professoras/es de línguas: implicações para o processo de (trans)(form)ação docente.....	49
2.3.1 Dimensões críticas propiciadas na formação inicial de professoras/es de línguas.....	53
2.3.1.1 Concepções de língua/gem.....	56
2.3.1.2 Relação teoria e prática.....	64
2.3.1.3 Mudanças na concepção sobre a docência.....	72
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE(S)COLONIAL: SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS	78
3.1 Perspectiva de(s)colonial: contextualização histórica.....	79
3.2 De(s)colonizando-se: a perspectiva de(s)colonial na concepção das/os professoras/es em formação.....	83
3.3 Práticas de língua/gem de(s)coloniais: dimensões de(s)coloniais propiciadas na formação inicial de professoras/es.....	93
3.3.1 (Auto)problematizações: desconstruções de paradigmas sobre si mesmas/os.....	94
3.3.2 Prática d(o/e)cente: posturas de(s)coloniais na (trans)(form)ação educativa.....	98
(AUTO)REFLEXÕES: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E DE(S)COLONIAL	104
REFERÊNCIAS	109
Apêndices	119
Apêndice A.....	120

Apêndice B.....	121
Apêndice C.....	122
Apêndice D.....	123
Apêndice E.....	130
Apêndice F.....	146
Apêndice G	150

LISTA DE TABELA

Quadro 1	33
----------------	----

LISTA DE ABREVIACOES

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LA – Linguística Aplicada

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC – Programa de Iniciação Científica

DR – Diário Reflexivo

M/C – Grupo de estudo Modernidade/Colonialidade na América Latina

SI – Sessão Reflexiva Individual

SC – Sessão Reflexiva Coletiva

SITUANDO O ESTUDO

1.1 A formação docente e eu

“Existir” seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas (FABRÍCIO, 2006)

Iniciei a licenciatura em Letras (Português/Inglês) em 2012, nessa época eu havia entrado no curso com a concepção de que o abandonaria – tal como a visão de muitas/os alunas/os que estão nas licenciaturas – para fazer outra faculdade. Todavia, com o passar do tempo, me apaixonei pelo curso de Letras. Em cada leitura, eu descobria que o estudo de língua/gem estava para além de uma mera reprodução gramatical. Hoje me vejo engajada em um processo de (des)(re)aprendizagem constantes sobre as práticas de língua(gem) no ensino de línguas, o que me fez, e faz, desconstruir concepções de língua/gem e de mundo fincadas em estruturas coloniais.

A partir das desconstruções propiciadas no curso de Letras, comecei a perceber que estudar as práticas de linguagens era o rumo que procuraria trilhar para as minhas pesquisas futuras. Em 2014, procurando temáticas para o meu trabalho de conclusão do curso, resolvi pesquisar, junto com minha colega Maria José de Freitas, como se dava o trabalho com os gêneros discursivos orais nas aulas de língua portuguesa em uma escola pública. Me indignava ver as práticas de língua/gens, desenvolvidas nessas aulas, vinculadas a uma reprodução descontextualizada da gramática. Na minha visão, para além dos muros da escola, outros saberes, que não eram trabalhados, dentre eles o da oralidade, eram/são muito importantes para a aprendizagem linguística das/os alunas/os.

Dessa forma, vi no trabalho de conclusão de curso a oportunidade para já subverter as práticas de linguagens envolvidas nos contextos de aulas de língua portuguesa. Indagava: por que as práticas escolares de letramento na modalidade escrita são privilegiadas em detrimento da oral? Será que é pelo fato de que já chegamos à escola falando? Ou será que é por que trabalhar com oralidade, sobretudo, com gêneros orais formais exige-nos mais preparação e conhecimento? Movidas, assim, por esses questionamentos, fizemos uma pesquisa-ação, organizada através de sequências didáticas, e discutimos as potencialidades linguísticas instauradas a partir da produção do gênero oral formal *debate regrado*

para o ensino de língua portuguesa. Nesse estudo, tive o contato principiante com o desenvolver de uma pesquisa. Terminei o curso de Letras, fiz uma especialização, no intuito de problematizar e ajudar a (re)construir sentidos sobre a formação de professoras/es de línguas.

Concordo com Tardif (2014) de que a formação de professoras/es se desenvolve em um processo de múltiplas interações, com saberes que se adquirem em contextos diversificados. Sendo assim, a prática docente torna-se um (re)fazer constante de (des)construções das nossas práticas docentes e de linguagens, as quais direcionam caminhos de reorganização do ensino e aprendizagem de línguas. Com essa percepção de formação contínua, defendo, neste estudo, duas perspectivas de educação linguística para a formação inicial de professoras/es, a crítica e a de(s)colonial¹, por compreender que precisamos, urgentemente, como aponta alguns autoras/es (PENNYCOOK, 1998; hooks, 1984; MOITA LOPES, 2006; CASTRO-GÓMEZ, 2007; RAJAGOPALAN, 2003), de concepções de ensino que vislumbrem aos aspectos políticos na/da língua/gem.

Frigotto (2017, p. 20) explica que “o Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo”. E é fato que esses conflitos estão atravessados nos contextos de educação brasileira e indago: de que forma proporcionar uma educação linguística na formação de professoras/es que abarque uma transformação dessa sociedade? Spivak (2012, p. 173) afirma que é preciso, em meio a um mundo em crise, modificar “[o] potencial da crise e da esperança em resistências de todas as formas”. Dessa forma, acredito ser possível estimular o pensamento crítico (FREIRE, 2017) nas formações de professoras/es a partir de uma educação linguística engajada nos vieses críticos e de(s)coloniais.

Portanto, é nesse caminho, de lutas por valorização de posturas críticas no ensino, que continuo na resistência para que incrementemos ainda mais, nas aulas de línguas, uma educação que ajude às/aos alunas/os a, de fato, apreenderem a língua/gem, sem desconsiderar a diversidade linguística, os aspectos socioculturais, ideológicos, sociais e políticos que envolvem os diversos contextos de comunicação. Ao lado das/os agentes da pesquisa², trabalhamos com

¹ Abordo sobre essas duas perspectivas, em detalhes, no tópico 1.3.2.

² Assim como Silvestre (2017), utilizo o termo “agentes da pesquisa” por considerá-las/os como sujeitos ativos, visíveis e principais dentro deste estudo.

a perspectiva crítica e de(s)colonial, no sentido de lutarmos por um ensino e aprendizagem de línguas ligado a uma coligação anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006). Vamos, assim, com nossos posicionamentos, dizer e reafirmar que por meio das práticas discursivas docentes a mudança para um mundo melhor se torna possível.

1.1.1 A de(s)colonialidade em minha vida

Os caminhos percorridos para chegar a esta pesquisa se deram a partir de uma junção de sentimentos. Sentimentos que estão atravessados em cada linha desta dissertação, pois foram nas escolhas das palavras, nas trilhas de leituras, discussões, problematizações e reflexões individuais e coletivas que pude revisitar minha própria prática social e docente. Em cada passo dado para as problematizações deste estudo, percebi, muitas vezes, o teor colonial no qual estive pautada, o que me fez procurar reconstruir, resistir e insistir em concepções de mundo que agregam valores críticos e sociais para a minha vida e, também, à vida das/os alunas/os. A Stephany de hoje é muito diferente daquela que começou, ainda em 2016, as leituras inerentes à de(s)colonialidade.

O meu contato com a perspectiva de(s)colonial começou em 2016, numa especialização em “Docência: interdisciplinaridade e demandas contemporâneas”, no módulo sobre “Identidades e globalização”. Nessa época, fiz algumas leituras, situadas na área da Geografia, sobre as colonialidades do saber, poder e ser. Não houve um estudo mais aprofundado desse assunto, porque os módulos eram concisos e ainda teriam que abarcar outros assuntos além desse. Em 2016, eu pensava que os estudos de(s)coloniais na América Latina eram situados apenas na Geografia. Estava ainda presa a um pensamento colonial de compartimentalização de áreas. Para mim, mesmo estando em uma especialização em interdisciplinaridade, uma área do saber não poderia se transpor a outra.

Mas, em 2017, em uma palestra sobre Letramento Intercultural Decolonial no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, ministrada pela professora Dra. Tânia Rezende, percebi que esse assunto não se ligava à compartimentalização de áreas. Houve, então, uma ruptura de pensamento que me fez mudar de concepção e perceber que a

de(s)colonialidade, na verdade, é “um modo de estar em e pensar o mundo”³ (MIGNOLO, 2014, p. 62) e, além disso, não se limita na compartimentalização de áreas, ao contrário disso, ela se correlaciona e inter-relaciona com outros modos de conhecimento e saber (WALSH; MIGNOLO, 2018; CASTRO-GÓMEZ, 2007).

A partir disso, comecei a vislumbrar trajetos possíveis para trabalhar com essa temática em minha pesquisa de Mestrado. Assim, no início de 2017, em uma conversa com meu orientador Dr. Hélio Frank de Oliveira, decidimos refletir acerca da formação inicial de professoras/es de línguas no viés crítico e de(s)colonial. Naquela época estávamos dialogando sobre a possibilidade de construir as teorizações junto às/aos acadêmicas/os do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Como o meu orientador era coordenador do PIBID e do grupo de estudos DIVERSO na UEG, campus de Itapuranga, nos inquietamos a problematizar as dimensões críticas e de(s)coloniais que poderiam ser suscitadas nas práticas de acadêmicas/os do curso de Letras.

Quando decidimos construir essas teorizações, tínhamos o conhecimento de que isso seria um grande desafio, haja vista que em meio ao cumprimento das minhas obrigações no Mestrado, teria também que construir o material empírico e passar pela avaliação do comitê de ética⁴ ainda no ano de 2017. Encarei o desafio e, por esse motivo, o texto (des)(re)construiu-se em meio a um complexo de sentimentos. Alguns dias, eu estava alegre por ver a pesquisa desenrolando, outros estava triste pelos percalços dos caminhos. Vale lembrar que a pesquisa, assim como a vida, não obedece a uma linearidade lógica (PLUMMER, 2013) e, por isso, esta pesquisa passou por algumas transformações.

A priori, os estudos seriam desenvolvidos junto às/aos acadêmicas/os do PIBID. O foco seria o PIBID. No entanto, com o material empírico em mãos, percebemos⁵ que as análises partir(i)am para o grupo de estudos DIVERSO, no qual as/os acadêmicas/os do PIBID também faziam parte. E assim resolvemos, pelo desenvolvimento da pesquisa, modificar o foco do estudo e problematizar as percepções das/os acadêmicas/os do grupo de estudos DIVERSO, pensando a

³ Todas as traduções deste trabalho, citações em espanhol ou inglês, foram feitas por mim.

⁴ Pesquisa aprovada pelo comitê de ética. Número do CAAE: 86588018.3.0000.8113

⁵ Coloco em 1º pessoa do plural porque a análise do material empírico, com a decisão da mudança de foco, foi realizada na banca de qualificação, em que estavam presentes as professoras Dra. James Deam, Dra. Viviane Silvestre e o professor Dr. Hélio Frank. Decidimos, então, modificar o foco do trabalho, mais uma vez evidenciando que a pesquisa, muitas vezes, sai dos trilhos.

formação inicial de professoras/es de línguas dentro das perspectivas críticas e de(s)coloniais.

Eu acredito que as problematizações e (auto)reflexões arroladas neste estudo serviram/servem para a formação de todas/os aquelas/es que querem e/ou almejam uma prática docente vinculada aos aspectos críticos e de(s)coloniais. Isso é, uma opção para aquelas/es que desejam refletir sobre o contexto de formação de professoras/es no viés crítico e de(s)colonial de educação linguística, assunto que está emergente no contexto educacional e político atual.

A partir do momento em que decidi me pautar no viés de(s)colonial, minha vida passou por uma reviravolta. Concordo com Lander (2005) de que a de(s)colonialidade é uma prática cotidiana, imbuída no (re)fazer constante de nossa própria existência. Eu, apesar de desenvolver perspectivas de resistências desde muito cedo, ainda me vi/vejo presa a colonialidades que às vezes me constrange e me entristece. De fato, o processo de desconstrução propiciada pela de(s)colonialidade dói, pois antes de eu falar sobre perspectivas de(s)coloniais, preciso refletir sobre a minha própria prática de de(s)colonização.

É um desafio, pois, conforme aponta Mignolo (2014), a de(s)colonialidade é um processo em que precisamos “aprender a desaprender para reaprender”. O desafio, então, é seguir o caminho aprendendo, sem estar pronta; é viver entre continuidades e rupturas (FABRÍCIO, 2006) que, de fato, nos mobilizem a pensar o mundo numa concepção pluriversal. É abandonar as “caixinhas” que nos deixam em nossa zona de conforto e ousar ir além daquilo que nos limitaram a pensar que não poderíamos ir. É percorrer o caminho sem saber aonde vamos chegar, mas com a convicção de estar trilhando as fronteiras que nos levam à transformação social.

Nessa linha de raciocínio, a seguir, aponto a contextualização do estudo com o objetivo de situar as/os leitoras/es acerca da construção dessa pesquisa.

1.2 Contextualizando o percurso

A diversidade cultural, imbuída na convivência social, traz conflitos constantes, dos quais sancionam assimetrias sociais. As escolas e universidades, por serem constituídas dentro de um contexto de diversidades sócio-históricas, também não se isentam dessas problemáticas. Todavia, a falta de preparo nos

espaços formadores em lidar com os conflitos sociais, culturais e ideológicos (MILLER, 2013) causam sofrimentos diversos e constantes, acrescentando, ainda mais, as disparidades no mundo.

Sendo assim, vejo a necessidade de continuarmos, tal como muitas/os pesquisadoras/es (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998, KUMARAVADIVELU, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013; MILLER, 2013; CAVALCANTI, 2013; SILVESTRE, 2017; BORELLI, 2018), buscando bases de pesquisas fundadas em perspectivas críticas e de(s)coloniais, para que a subversão desses conflitos seja efetivada.

Para isso, compreendo que é preciso repensar a lógica estrutural da formação de professoras/es a fim de problematizar as colonialidades que se presentificam nesses espaços e, assim, reconstruir uma prática educativa que vislumbre o caráter humano, social e de(s)colonial⁶ (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Além disso, entendo a importância de criar práticas educativas vinculadas à postura crítica, no sentido de problematização, (auto)reflexão e ação sobre o nosso próprio processo educativo e, também, da expansão de nosso olhar a outros saberes.

Almejo, assim, discutir as dimensões críticas e de(s)coloniais que se evidencia(ra)m num contexto específico de formação de professoras/es de línguas, pensando as práticas⁷ discursivas de cinco professoras/es em formação da cidade de Itapuranga-GO. A escolha dessas/es agentes de pesquisa aconteceu pela participação delas/es, como também minha participação, em um grupo de estudos, chamado DIVERSO⁸, em Itapuranga-GO. As reuniões eram realizadas semanalmente com acadêmicas/os do curso de Letras, professoras de rede pública

⁶ Baseando-me em Mignolo e Gómez (2015) de que tanto o termo decolonial quanto o descolonial são válidos para a discussão do grupo M/C, opto, neste estudo, pela utilização do sintagma de(s)colonial por abranger as duas formas: descolonial e decolonial. No entanto, concordo com tais autores de que a discussão em torno do termo mais viável é desnecessária, dado que a problematização do conteúdo, posturas e sentidos de(s)coloniais na sociedade são mais emergentes e importantes para a subversão das colonialidades nas práticas discursivas e sociais.

⁷ Prática aqui é usada à esteira do pensamento de Pennycook (2007), que a entende como sistema aberto a novas formas e *significados* advindos das relações de convívio. Com relação às *práticas discursivas*, procuro me basear nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006), que estuda a língua/gem atrelada ao aspecto social, histórico, político e cultural.

⁸ Os objetivos do grupo de estudo são: “Estudar a linguagem integrada à vida social sob perspectivas decoloniais de conhecimentos; e estudar práticas interculturais, sócio-discursivas e narrativas de sujeitos e grupos marginalizados”. Plano de estudo no apêndice F do trabalho.

estadual de Goiás e professoras/es universitárias/os, e discutíamos aspectos linguísticos e educacionais no viés anti-hegemônico (MOITA LOPES, 2006).

Acredito que o grupo de estudos DIVERSO possibilitou a inserção das perspectivas crítica e de(s)colonial em diversos campos de formação social, haja vista que pelas discussões havia a confluência de várias/os participantes de contextos diferentes e podíamos, a partir daqueles estudos, reverberar tais posturas em nossas práticas discursivas e educativas. Entendo, nessa percepção, que esse grupo colaborou para a difusão de projetos pluriversais nas instituições educativas, tal como afirma Mignolo (2014), caminhando na trilha da transformação das práticas sociais de desigualdades para as práticas de humanidade e equidade.

Conforme Castro-Gómez (2007), em algumas universidades da América Latina, já estão surgindo novos paradigmas de conhecimentos que ajudam a subverter as desigualdades epistêmicas, sociais e políticas dentro da sociedade. Esses paradigmas valorizam o pluriversalismo epistêmico na formação dos conhecimentos na universidade, propiciando um diálogo entre os diversos saberes que compõem/constroem o mundo. Nesse sentido, as investidas de professoras/es formadoras/es nos estudos da língua/gem sob dimensões críticas e de(s)coloniais surte um efeito positivo na (trans)(form)ação das/os alunas/os que se interessam a imergir-se no mundo da docência, como, por exemplo, aquelas/es que optaram em participar do grupo de estudos DIVERSO.

Além dessas iniciativas localizadas, como os grupos de estudos, no Brasil, algumas políticas governamentais abrem a possibilidade de inserir dentro dos espaços educativos tais perspectivas, a saber, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Iniciação científica (PIBIC), dentre outros. Esses programas propiciam, dependendo da forma como estão direcionados pelas/os professoras/es formadoras/es, uma prática social localizada que permite repensar as práticas escolares, de modo a combater aos posicionamentos sociais que agem para a subalternização (SPIVAK, 2002, 2010; REZENDE, SILVA, 2018).

O PIBID, por exemplo, através da relação universidade-escola (BRASIL, 2014), possibilita a construção de projetos pluriversais e de(s)coloniais com vistas à mudança social. O estudo de Silvestre (2017) nos mostra essa realidade na prática. A autora resolve, enquanto coordenadora de um subprojeto do PIBID, construir teorizações acerca da formação de professoras/es de línguas dentro da

perspectiva crítica e de(s)colonial, e evidencia que é possível desestabilizar as ordens coloniais instaladas na universidade através das práticas do/no PIBID.

Silvestre (2017) defende que o PIBID, a partir do viés de colaboração, crítica e de(s)colonialidade, aciona dimensões de subversão das colonialidades presentificadas na sociedade. Borelli (2018), no mesmo rumo, traz as ressignificações críticas e de(s)coloniais que precisam ser suscitadas no Estágio Supervisionado, levando-nos a problematizar a urgência da mudança do Estágio em línguas para, de fato, abarcar as demandas da realidade docente.

Essas autoras proporcionam discussões importantes para pensar a emergência da de(s)colonialidade nas práticas docentes em língua/gem nas universidades, apontando caminhos de (auto)críticas e reflexões para abranger uma educação linguística na formação inicial de professoras/es que vislumbre o caráter sócio-histórico, ideológico e humano nos estudos da língua/gem. Este estudo, por sua vez, problematiza os discursos de professoras/es em formação, que participaram de um grupo de estudos vinculado às perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística, e acena para uma necessidade de haver uma desestabilização das ordens coloniais de controle nas licenciaturas em Letras, ultrapassando os limites impostos pelas colonialidades dentro desses contextos.

Nesse sentido, ao lado de cinco professoras/es em formação, discuto a formação inicial de professoras/es de línguas dentro das perspectivas críticas e de(s)colonias de educação linguística. Situo-me nessa área porque anseio, desde a minha graduação, procurar colaborar para o processo de ensino e aprendizagem de línguas dentro de um viés crítico, e vejo/vi neste estudo uma possibilidade de efetivação desse desejo.

Esse desejo, por sua vez, nasceu devido às minhas vivências no ensino médio. Sempre gostei de estudar os aspectos das línguas, principalmente da língua portuguesa. No entanto, quando cheguei ao ensino médio, a metodologia da professora de língua portuguesa me indignou. Foram três anos estudando a gramática descontextualizada⁹. Raras vezes líamos um texto e fazíamos a interpretação. No entanto, mesmo diante dessas experiências negativas, decidi cursar Letras. Confesso que esse ato foi um tanto resistente, já que os discursos

⁹ Não desmereço essas aulas, porque, através delas, obtive vantagens no estudo das regras gramaticais. No entanto, hoje, com uma visão mais crítica do mundo, vejo que aqueles pontos são prejudiciais às/aos nossas/os alunas/os. Eu, particularmente, gostava da gramática, mas e às/os outras/os alunas/os? Gostavam? Se não, como iriam “aprender”?

para quem opta por um curso em licenciaturas, na maioria das vezes, são negativos e desanimadores.

Comecei o curso de Letras e já nas primeiras aulas de Linguística e de língua portuguesa¹⁰ começou a arder em mim uma chama pelo estudo crítico de línguas. Me lembro de que no primeiro dia de aula de Linguística, o professor Hélio Frank de Oliveira chegou a minha turma e, antes de passar os textos teóricos, trouxe um panorama do que iríamos estudar nessas aulas. A partir daquele dia, algo – que hoje sei que é o aspecto crítico da língua/gem – me enlaçou. Passei a vislumbrar e a, de fato, estudar a língua dentro de uma perspectiva contextualizada.

Após quatro anos de experiências únicas e muito pertinentes para a minha vida social e profissional, em 2015 ingressei na docência como professora da rede estadual de ensino de Goiás, na cidade de Guaraíta. Ainda hoje, infelizmente, encontro alunas/os, tal como muitas/os de minhas/meus colegas do colégio, desmotivadas/os quanto às aulas de línguas (Português/Inglês). Muitas/os com barreiras construídas por causa de experiências negativas que tiveram com as práticas pedagógicas e discursivas de algumas/ns professoras/es.

A formação de professoras/es, nesse sentido, é um dos espaços mais importantes para se trabalhar a subversão desses discursos negativos ligados ao ensino de línguas. E, se assim está posto, este estudo traz a possibilidade de subsidiar às/aos futuras/os professoras/es nas problematizações acerca do processo de aprendizagem de línguas. Para isso, acredito na ideia de oportunizar a reflexão sobre a ação na prática pedagógica, no sentido de questionar as epistemologias eurocêntricas¹¹ que circulam nesses contextos, e partir para as mudanças dos/nos discursos negativos que englobam a profissão docente (MIGNOLO, 2005).

Na discussão do estudo, aporto-me em uma concepção de língua/gem vinculada aos aspectos dialógico, crítico e político (BAKHTIN, 2014; RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2010; PENNYCOOK, 1998) por compreender que a língua/gem perpassa a todas as instâncias e contextos

¹⁰ Vale lembrar o nome de minhas/meus professoras/es da graduação que pela prática pedagógica e discursiva aguçaram em mim a percepção crítica nos estudos da língua/gem: Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira, Profa. Dra. Maria de Lurdes Nazário, Prof. Me. Joscemar Teixeira Júnior, Profa. Ma. Fabrícia Lúcia da Costa Coelho, Prof. Me. Antônio Oliveira.

¹¹ Eurocentrismo: visão de mundo construída a partir de um padrão superior aos outros, isso é, Europa como centro do saber, poder e ser (LANDER, 2005).

socioculturais, subsidiando na luta e na desconstrução de discursos hegemônicos¹², como também na construção de um mundo mais humano, baseado na ética (MOITA LOPES, 2006).

Considero este estudo como uma pesquisa-formação, pois, independentemente de a pesquisa acontecer ou não, esse espaço de formação ocorreu – pesquisa e formação aconteceram simultaneamente. Abordo o viés de(s)colonial e crítico, uma vez que, de acordo com Meotti e Oliveira (2017), essas duas perspectivas se entrelaçam, já que elas têm a ideia de problematização/questionamentos constantes da vida social. As/Os agentes da pesquisa, assim, são cinco acadêmicas/os do curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês) de Itapuranga-Go. Em diálogo com as/os participantes do grupo de estudos DIVERSO, apenas cinco acadêmicas/os se dispuseram a participar na construção deste estudo.

Estas/es que decidiram participar da pesquisa foram bolsistas do PIBID e, atualmente, muitas/os são bolsistas do PIBIC. Em razão disso, em vários discursos, ve(re)mos a presença de falas abordando a importância do PIBID na formação da consciência crítica delas/es e da legitimação do desejo de se tornarem docentes. Além disso, aborda(ra)m o crescimento que tanto o grupo de estudos como o PIBID proporcionaram na (trans)(form)ação docente e individual para elas/es.

Entendo, dessa forma, que a teorização da formação de professoras/es de línguas é fundamental, haja vista que o estudo da língua/gem acontece em um espaço conflituoso, o qual está entremeado às crenças, algumas equivocadas. O ensino de língua portuguesa, por exemplo, muitas vezes, se finca em crenças advindas desde o período da monarquia no Brasil (BUNZEN, 2011)¹³. Crenças que se pautam na ideologia linguística de que há uma língua nacional única, fixa e homogênea e que desconsideram as “[h]eterogeneidades constitutivas da língua falada pelo conjunto dos falantes” (SIGNORINI, 2004, p. 90), além de contribuir com a exclusão de grupos linguísticos periféricos.

¹² Hegemonia, neste estudo, está de acordo com a concepção do grupo de(s)colonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007), que a vê como um padrão estabelecido pelo conceito eurocêntrico de mundo. De acordo com Santos (2007), essa ideia formou uma zona abissal, separando e hierarquizando o mundo entre saberes melhores e piores, o que, de acordo com ele, se presentifica ainda no contexto contemporâneo.

¹³ Bunzen (2011) explica que nos relatos de catequizadores e reis há a alerta de que era preciso ensinar a língua do príncipe (Língua Portuguesa) para os povos colonizados como uma maneira de criar vassallos úteis à Coroa.

Neste estudo, então, discuto essas percepções de educação linguística, a fim de subsidiar a reflexão sobre o ensino de línguas nos contextos de formação. Isso porque, acredito, e estamos sentindo, que há uma necessidade da compreensão da docência como uma resistência política, uma vez que a desvalorização de nossa classe, no contexto atual, se encontra marcada por discursos negativos por parte dos governantes¹⁴ e, logo, da sociedade. E como explicita Ciavatta (2017)¹⁵, vive-se uma época em que as inverdades reproduzidas, curtidas e compartilhadas nas redes sociais ganham forças, o que colabora na desumanização das/os professoras/es. Assim, compreendo que é defendendo uma educação linguística dentro desses dois eixos que podemos transformar a situação drástica que vivenciamos na conjectura política e social atual.

1.3 Trajetos metodológicos

Somos localizadas/os, construídas/os por nossas práticas [...].
(PENNYCOOK, 2012, p. 42)

Compreendendo a importância da metodologia dentro da pesquisa, busco, neste subtópico, *situar* os percursos metodológicos do estudo, a fim de que a/o leitora/leitor conheça um pouco sobre o contexto da pesquisa, as/os agentes envolvidas/os e as práticas desenvolvidas neste trabalho. Entendo este estudo como uma prática local, por se construir em um espaço de pesquisa-formação com peculiaridades singulares.

A pesquisa, assim como a vida, coocorre em um *lócus* complexo de ampla fluidez (PLUMMER, 2013; CAVALCANTI, 2006). Ela não obedece a uma linearidade lógica, como as que obtemos dentro de textos ou aulas sobre metodologias de pesquisa. Na realidade, os caminhos são conflituosos, imbuídos em desafios e (des)(re)arranjos. Ela sai dos trilhos! Posso dizer que todas as etapas dessa pesquisa – de fato, do início ao fim – foram marcadas por práticas

¹⁴ Discurso do Presidente do Brasil pronunciado nos EUA sobre as manifestações em prol da educação universitária brasileira: “Se você perguntar a fórmula da água, não sabe, não sabe nada. São uns **idiotas úteis** [?] que estão sendo usados como **massa de manobra** [?] de uma **minoria espertalhona** [?] que compõe o núcleo das universidades federais”, disse Bolsonaro ao chegar em Dallas. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-chama-manifestantes-contra-cortes-na-educacao-de-idiotas-uteis/>

¹⁵ A autora faz uma análise do projeto Escola Sem Partido, demonstrando as dicotomias simplistas que se instalam nesse projeto. Ademais, aponta a força que tal projeto alcança nas redes sociais, disseminando discursos de ódio e denunciamento contra as/os professoras/es.

desafiadoras; houve muitas preocupações, reflexões, (auto)problematizações, as quais me refizeram enquanto professora e pesquisadora.

Vejamos, dessa forma, os trajetos metodológicos deste estudo a fim de conhecer, um pouco mais, sobre a metodologia da pesquisa.

1.3.1 Abordagem qualitativa

O estudo segue o paradigma qualitativo que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nesse viés, a pesquisa não busca uma verdade única ou um saber absoluto, mas, sim, intenciona problematizar o material empírico construído a partir do diálogo com as/os professoras/es em formação.

A abordagem qualitativa, adotada no estudo, defende, assim como Flick (2009), a relevância das relações sociais nas pesquisas por considerar os limites “[l]ocais, temporais e situacionais” (p. 21) dos contextos pesquisados. Além disso, entendo que essa abordagem propicia uma desestabilização no padrão hegemônico das ciências modernas, pois não segue uma metodologia única (DENZIN, LINCOLN, 2013).

De acordo com as ideias de Denzin e Lincoln (2013), – autor/a das ciências sociais – essa metodologia de pesquisa se ampara em múltiplas práticas interpretativas e metodológicas, o que, possibilita a escolha, por parte da pesquisadora, dos modos de construir e interpretar o material empírico (DENZIN, LINCOLN, 2013; SILVESTRE, 2017). Esta pesquisa, assim, está recheada de intersubjetividades da pesquisadora, uma vez que é preciso compreender que somos seres situadas/os e incabadas/os (BAKHTIN, 2015), por isso não somos isentas/os da neutralidade.

1.3.2 Pesquisa-formação de viés de(s)colonial e crítico

Em sintonia com a concepção de Rajagopalan (2011, p.2), de que precisamos “[u]sar a prática como palco de criação de reflexões teóricas” e com a concepção de Sarangi (2012, p.3) de que as pesquisas precisam envolver “[r]eflexividade de mão dupla [...] os problemas que surgem são abordados

juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar”, entendo este estudo como uma pesquisa-formação, já que as investigações e a formação docente aconteceram simultaneamente.

O contexto da pesquisa não foi montado para o desenvolvimento deste estudo; independentemente de a pesquisa acontecer ou não, esse espaço de formação inicial já existia. As problematizações/atividades da pesquisa foram incluídas nesse processo de formação de professoras/es. Portanto, a pesquisa se tornou, de fato, uma via de mão dupla, haja vista que a formação e a pesquisa envolveram-se no mesmo espaço. Tomo, assim, os saberes das/os professoras/es em formação inicial como bases para pensarmos a educação linguística crítica e de(s)colonial nesse espaço específico de formação docente.

Dessa forma, a agenda de pesquisa que orienta este estudo se pauta em dois vieses que se entrelaçam, são eles: viés de(s)colonial e viés crítico. O primeiro, à esteira do pensamento de Mignolo (2014, p. 62), não é uma teoria a ser (im)posta, mas, sim, uma “maneira de estar em e pensar o mundo”. Dessa forma, intenciono problematizar as colonialidades que mantêm e reproduzem formas violentas de viver e pensar o mundo, dentro dos estudos da linguagem. Concordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) de que esse pensamento é encarado como uma necessidade fundamental para a sociedade e, ao mesmo tempo, como um desafio, uma vez que problematizar as hierarquias excludentes do saber, poder e ser que se instauraram no mundo é desafiador.

Zolin-Vesz (2016, p. 7) apresenta que “a colonialidade equivale à manutenção do discurso colonial na contemporaneidade”. Nos estudos da linguagem, por exemplo, podemos percebê-las dentro da construção científica, já que, muitas vezes, categorizamos e/ou dicotomizamos aquilo que é “científico/não científico, verdadeiro/falso e correto/errado” (p. 7), hierarquizando os conhecimentos de modo a colocar os saberes euro-eua-ocidental superiores aos outros. Sabe-se, portanto, que outros saberes¹⁶, de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes do poder (SANTOMÉ, 1995), ficaram e ainda continuam sendo silenciados dentro dos aspectos científicos.

¹⁶ Os estudos de Woma Poma de Ayala, um indígena da América Latina, com sua obra *Nueva Crónica y Buen Gobierno*, por exemplo, ficaram por aproximadamente 400 anos esquecidos e relegados.

Pauto-me, dessa forma, no viés de(s)colonial, pois ele “[b]usca criar alternativas, sem os purismos ou fundamentalismos característicos da colonialidade, [...] e propõe abrir-se à diversidade epistêmica do mundo” (ZOLIN-VESZ, 2016, p. 8). Nesse mesmo sentido, Catherine Walsh (2012) afirma que as práticas pedagógicas de(s)coloniais abrem caminhos para outros pensamentos que desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial. Com esse objetivo, trago o viés de(s)colonial “[c]omo arena de reverses entre matrizes coloniais/descolonias que ainda constituem/podem constituir nossa compreensão acerca do mundo e da vida social na contemporaneidade, em particular da produção de conhecimentos na grande área de estudos da linguagem.” (ZOLIN-VESZ, 2016, p. 8).

No agenciamento desse estudo ouço/respeito os posicionamentos das/os docentes envolvidas/os, em uma tentativa de pensar/refletir coletivamente a formação de docentes de línguas. Não venho criticar o discurso das/os agentes envolvidas/os, mas, sim, problematizar, junto com elas/es, as práticas realizadas e (des)(re)construir sentidos sobre a formação inicial de professoras/es de línguas.

O viés crítico, por sua vez, se relaciona às colocações de Pennycook (2001; 2006) sobre a pesquisa contemporânea na Linguística Aplicada Crítica. De acordo com ele, a crítica dentro das pesquisas se pauta em uma problematização contínua da prática pós-moderna¹⁷, atendendo aos seguintes critérios: a) engajamento com a diferença e contraposição ao essencialismo; b) valorização das subjetividades das/os participantes; c) observação e foco no funcionamento do poder; d) orientação para atender à transformação social.

Nesses princípios, a língua/gem é entendida como um fator político. Questionadora daquilo que é naturalizado, e problematizadora das relações de poder, pautando-se em um princípio ético e de preocupação com o outro (alteridade). Essa pesquisa procurou se basear nos critérios acima descritos e, também, nessa percepção crítica de língua/gem, uma vez que almejou o engajamento pedagógico e identitário das/os envolvidas/os, bem como numa postura de problematização contínuas das práticas aqui observadas.

¹⁷ A filosofia pós-moderna, de acordo com Kumaravadivelu (2006), “[c]elebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação. Ela procura desconstruir discursos dominantes [...] ao fazer indagações nos limites da ideologia, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero [...]” (p. 139).

1.3.3 Contexto da pesquisa

O material empírico deste estudo foi construído junto com cinco acadêmicas/os do curso de Letras, da Universidade Estadual de Goiás (Câmpus Itapuranga). Essas/es acadêmicas/os participavam do grupo de estudos DIVERSO¹⁸, projeto organizado pelo professor Dr. Hélvio Frank de Oliveira, que objetivava discutir aspectos linguísticos vinculados à perspectiva de(s)colonial e crítica, valorizando, assim, as práticas interculturais, sócio-discursivas e narrativas de sujeitos e grupos marginalizado.

1.3.4 Dupla licenciatura obrigatória

O curso de Letras¹⁹, onde a pesquisa se realizou, possui dupla licenciatura obrigatória em Português e Inglês. Todas/os que se inserem nesse espaço de formação estão conscientes que sairão “habilitadas/os”²⁰ a ministrarem aulas de língua portuguesa e língua inglesa. Nesse sentido, optei por usar o termo formação inicial de professoras/es de línguas pelo fato de as/os agentes da pesquisa estarem inseridas/os no contexto de dupla licenciatura obrigatória.

1.3.5 Agentes da pesquisa

Deixando de lado a visão positivista de sujeitos como objetos de pesquisa, ensejo, conforme Silvestre (2017), chamar as/os professoras/es em formação como agentes de pesquisa, porque, de fato, elas/es trabalharam ativamente para a consolidação deste estudo; trouxeram suas experiências, vivências e vozes para que pudessem ser analisadas, refletidas e problematizadas. As posturas delas/es foram, na verdade, uma reflexão-ação para pensar o

¹⁸ O plano de estudo do grupo de estudos DIVERSO está no apêndice F.

¹⁹ A matriz do curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês), do câmpus Itapuranga-GO, encontra-se disponível em:

<http://www.ueg.br/exec/consulta_diretoria/?funcao=modal_matriz&variavel=15&cur=17&mod=2>.

²⁰ Está entre aspas porque, assim como Duarte e Oliveira (2018), entendo que a dupla licenciatura obrigatória no curso de Letras, devido ao tempo de estudo, não abarca todas as necessidades linguísticas e formadoras nas duas línguas. Como os autores salientam, na maioria das vezes, prevalecem, nesses contextos, disciplinas ligadas à língua portuguesa, deixando os estudos da outra língua (Inglês, no caso) insuficientes.

exercício docente da formação inicial de professoras/es de línguas. Segue, assim, em tópicos, o mapeamento das/os agentes da pesquisa²¹.

- **Joana**²²: acadêmica do curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Gênero, feminino; sexualidade, heterossexual; idade, 19 anos; raça, branca.
- **Maria**: acadêmica do 4º período curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Gênero, feminino; sexualidade, heterossexual; idade, 18 anos; raça, branca.
- **Nascimento**: acadêmico 4º período do curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Gênero, masculino; sexualidade, heterossexual; idade, 21 anos; raça, negro.
- **Caio**: acadêmico do 4º período curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Gênero, masculino; sexualidade, heterossexual; idade, 18 anos; raça, branca.
- **Pedro**: acadêmico do 4º período curso de Letras na Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. Gênero, masculino; sexualidade, heterossexual; idade, 25 anos; raça, branca.

Essas/es acadêmicas/os, no período em que começaram a colaborar com este estudo, estavam cursando o 4º período de Letras. Além disso, vale ressaltar que elas/es participavam do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em razão disso, em vários momentos do texto, discute-se sobre o PIBID, já que a formação dessas/es professoras/es aconteceu também por entremeio às práticas pibidianas.

1.3.6 Material empírico

Por se tratar de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004; SILVESTRE, 2017) foram utilizadas três fontes para a construção do material empírico. Em outro momento, falei que o estudo coocorreu junto a um espaço de formação inicial de professoras/es de línguas. Em razão disso, o material empírico construído foi implementado no processo de formação dessas/es participantes do grupo de

²¹ Material obtido por meio de questionário inicial. Segue no apêndice C.

²² Por questões éticas, preferi usar pseudônimos para manter a identidade das/os professoras/es em formação em sigilo.

estudos. Fazem parte deste material os seguintes itens: diário reflexivo da pesquisadora (DR); sessão reflexiva individual (SI); sessão reflexiva coletiva (SC).

1.3.6.1 Diário reflexivo da pesquisadora (DR)

No início de 2017, comecei a frequentar o grupo de estudos DIVERSO. Desse modo, em quase todas as terças-feiras, nos reuníamos, na Universidade Estadual de Goiás em Itapuranga-Go, para problematizar, a partir da prática docente e dos textos vinculados à educação linguística crítica, aspectos da língua/gem que se atrelavam a uma postura anti-hegemônica. Neste espaço, então, eram discutidos textos teóricos previamente estudados e refletíamos²³, assim, sobre questões diferentes relacionadas à prática/formação linguística e docente.

Ao longo desse período, fui anotando alguns pontos pertinentes que eram analisados e refletidos nesses encontros. Passei a visualizar o modo como as/os acadêmicas/os falavam sobre a docência para poder, então, discutir essas visões no decorrer deste estudo. Além disso, gravei alguns desses encontros para recorrer aos áudios para realizar os relatos, já que, como afirmam Lankshear e knobel (2008, p. 199), “os registros em áudio [...] podem ajudar a corroborar as anotações de campo e também proporcionar oportunidades para ‘revistar’ mais materiais”. Sendo assim, o diário reflexivo da pesquisadora perpassa a vários momentos deste estudo, evidenciando alguns pontos acerca da formação dessas/es professoras/es que se dispuseram a ajudar na pesquisa.

1.3.6.2 Sessão reflexiva individual (SI)

A sessão reflexiva individual foi realizada para possibilitar maior contato com as/os professoras/es em formação que, talvez, se sentiriam tímidas/os ao falar sobre o assunto. Desse modo, depois de voluntariamente as/os cinco acadêmicas/os decidirem participar do estudo, marquei uma sessão reflexiva individual com cada uma/um, com um roteiro²⁴ abordando temas relacionados às

²³ Me incluo nesse espaço, porque não estive nesse contexto apenas como pesquisadora, mas também como participante das discussões.

²⁴ Segue, no apêndice A, o roteiro da sessão reflexiva individual.

percepções críticas e de(s)coloniais nos estudos da língua/gem, já que o alvo do grupo era tratar de assuntos nesses vieses.

1.3.6.3 Sessão reflexiva coletiva (SC)

Após realizar a sessão reflexiva individual²⁵, marquei uma sessão reflexiva coletiva. Nela estava presente o professor mediador do grupo de estudos, as/os acadêmicas/os e eu. Durante a sessão, o professor formador e eu suscitávamos algumas reflexões acerca da docência. Baseando-nos na perspectiva dialógica e interacional da língua(gem) (BAKHTIN, 2014), procuramos (des)(re)construir sentidos sobre a formação inicial de professoras/es de línguas.

A sessão reflexiva coletiva se mostrou fulcral para o desenvolvimento deste estudo. Em razão disso, é o material empírico primário na pesquisa. Tanto as sessões reflexivas individuais quanto a sessão coletiva foram realizadas no início de 2018. Desse modo, procurei fazer um panorama geral do que ocorreu nos trajetos vivenciados pelas/os acadêmicas/os, após o contato com os estudos críticos no grupo DIVERSO, para poder, assim, problematizar a formação de inicial de professoras/es de línguas dentro da perspectiva crítica e de(s)colonial de educação linguística.

1.3.6.4 O estudo do material empírico

Depois de construir o material empírico, revisei as gravações em áudio das sessões reflexivas, individuais e coletivas, e as transcrevi²⁶, uma vez que elas são as fontes primárias deste trabalho. Abordo, portanto, com base em Bucholtz (2000), que nenhum discurso é neutro ou livre de ideologia. Por isso, as transcrições realizadas aqui não estão isentas das subjetividades da pesquisadora.

Para o estudo, interessa as práticas discursivas das/os agentes de pesquisa e não a forma linguística precisa. Sendo assim, as transcrições foram realizadas com base nos códigos de Hamstrom (2006), citado por Silvestre (2017), e com algumas modificações para os propósitos do estudo (quadro 1). Os léxicos

²⁵ No apêndice G está a tabela com a quantidade de tempo utilizada nas SI e SC.

²⁶ A transcrição encontra-se no apêndice D (SC) e E (SI).

usados pelas/os agentes foram mantidos, mas realizei adaptações para a variedade formal da língua escrita²⁷.

Quadro 1

Código	Significado
[rindo]	Comentário explicativo da autora
[...]	Trecho suprimido
...	Interrupção

Com todo o material empírico em mãos, comecei a estudá-los juntamente com as minhas anotações construídas durante todo o processo da pesquisa. Assim, com base nas interpretações produzidas, defini os direcionamentos do percurso deste trabalho. Discuto, então, *a priori*, a educação linguística crítica na formação inicial de professoras/es de línguas, apontando dimensões problematizadoras que podem ser suscitadas na prática educativa através da crítica.

Passamos a análise da educação linguística crítica no capítulo que se segue.

²⁷ Adequiei as transcrições para a variedade formal da língua portuguesa apenas para facilitar a leitura do texto.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS

[N]o contexto contemporâneo, é importante investigar, de forma crítica e ética, os dilemas enfrentados por quem ensina, aprende, se forma ou forma professores de língua[s] (MOITA LOPES, 2013, p. 116)

A luta pelo envolvimento de perspectivas políticas e críticas na prática pedagógica tornou-se sumamente necessária para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que vislumbre às/aos alunas/os uma prática social baseada na criticidade e humanidade. A complexidade cultural evidente nas escolas nos impulsiona, assim, a (re)pensar a formação inicial de professoras/es em um viés humano, ético²⁸ e político (PENNYCOOK, 1998; WALSH, 2007).

Entendo, inclusive, que essa formação está imbricada a uma série de fatores históricos, culturais e discursivos que podem consolidar, ou não, os anseios profissionais. Em contrapartida, há também algumas iniciativas locais, como os grupos de estudos e alguns programas institucionais, como o PIBID, que, dependendo da forma como são guiados pelas/os formadoras/es, possibilitam uma formação docente pautada em uma postura autônoma e investigativa.

Nesse sentido, diante das tensões e desafios que perpassam a formação inicial de professoras/es de línguas, acredito ser possível a junção da perspectiva de(s)colonial e da Linguística Aplicada Crítica para pensarmos a formação de professoras/es, visando à (trans)(form)ação docente. Inicialmente, discuto o histórico da pesquisa na Linguística Aplicada Crítica, problematizo a formação inicial de professoras/es de línguas como uma maneira de resistência política e epistêmica e, por conseguinte, propicio uma reflexão sobre as dimensões críticas que foram/podem ser suscitadas na formação inicial de professoras/es de línguas.

Ao longo do percurso, abordo a teoria amalgamada às minhas percepções das aulas observadas no grupo de estudos, como também os discursos das/os agentes da pesquisa, obtidos por meio das SI e SC, para pensar a educação linguística crítica na formação de professoras/es.

²⁸ Concordo com o conceito de ética defendido por Miller (2013, p.100), “a ética é ubíqua. Ela permeia todos os aspectos de nossas vidas. Defendo a honestidade, a confiança o respeito, o direito à privacidade, dentre outros aspectos, que atravessam ou coexistem em nossas vidas em sala de aula”.

Nesses rumos, enfoco, no tópico seguinte, a pesquisa na Linguística Aplicada Crítica por compreender que as percepções de formação inicial de professoras/es, problematizadas neste estudo, se entremeiam à pesquisa e formação (JOSSO, 2004; SILVESTRE, 2017), já que as/os participantes do estudo estavam imersas/o, através do PIBID, grupo de estudo e curso de Letras, ao contexto da pesquisa e formação. Por ser assim, compreende-se que há um engajamento dessas/es professoras/es no entrelaçamento da teoria e prática na construção dos saberes sobre línguas/gens.

Dessa forma, a seguir, aponto as problematizações do constructo *pesquisa* na Linguística Aplicada Crítica, por compreender a necessidade de de(s)colonizá-la dentro do contexto universitário. Vejamos a análise.

2.1 Linguística Aplicada Crítica: problematizando o constructo *pesquisa*

Compreendo que “[a] pesquisa científica está implicada em um excesso de abuso do colonialismo [...]” (SMITH, 2012, p. 1), por esse motivo há, na maioria das vezes, relações assimétricas entre a construção das epistemologias dentro da pesquisa. De acordo com essa autora, o desenvolvimento do pensamento científico, e logo da construção das epistemologias, se deu a partir do projeto modernista²⁹, que culminou na supremacia da ciência moderna ocidental, considerada como o único saber válido.

Nessa acepção, os saberes e conhecimentos outros estão suprimidos. Como menciona Santomé (1995), as epistemologias que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas e estigmatizadas. Até hoje, infelizmente, essa supremacia científica, advinda do conceito eurocêntrico de mundo, permeia as diversas áreas do conhecimento, ocasionando a disseminação do projeto moderno/colonial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007). Além do

²⁹ De acordo com Smith (2012), citado por Silvestre (2017, p. 28), “o projeto modernista sinalizou o fim do feudalismo e da autoridade absolutista, legitimada pelo regulamento divino, e anunciou o início do estado moderno. Com estabelecimento do liberalismo como um sistema de ideias, o indivíduo – com sua capacidade de raciocinar – torna-se o foco, e a sociedade passa a promover a autonomia individual e o autointeresse. Assim, a discussão de ideias de modo racional e científico se tornou possível a partir da aceitação de que o ser humano seria dotado de raciocínio e que tal capacidade poderia ser fomentada pela via da educação, que viabilizaria a organização sistemática do conhecimento”.

mais, com a postura de valorização apenas das epistemologias Nortistas³⁰, acabamos por apregoar a ideia da monocultura epistêmica e, assim, colaborar para o epistemicídio.

Essa herança colonial da monocultura epistêmica ainda é aceita como símbolo do desenvolvimento e da modernidade (SILVESTRE, 2017). No entanto, autoras/es que confabulam com os pressupostos de(s)coloniais na América Latina e com as problematizações da Linguística Aplicada Crítica trazem um novo modo de pensar a pesquisa contemporânea. De acordo com Walsh e Mignolo (2018), a ideia do pluriversalismo epistêmico é um dos caminhos possíveis para interferir na lógica universal e colonial do pensamento científico. Segundo ela/ele, “o pluriversal abre e não fecha as geografias e esferas de pensamento e ação descolonial. Ele abre temporalidades coexistentes” (sem paginação)³¹.

Além da ideia de pluriversalismo, Sousa, Nunes e Meneses (2007, p. xlix) argumentam em favor da justiça cognitiva global, isso é, propõem a substituição da monocultura do saber científico para uma “ecologia de saberes”. De acordo com eles, “a ecologia de saberes representa a possibilidade de abertura do cânone dominante do conhecimento e reconhecimento de saberes não científicos ao trazer conhecimentos alternativos para o cenário”. Assim, nota-se que as pesquisas contemporâneas precisam passar a vislumbrar os diversos saberes que coexistem no mundo, sem a discriminação das epistemologias suleadas³², a fim de possibilitar a ideia do pluriversalismo epistemológicos e, assim, valorizar as histórias locais, subjetividades, conhecimentos e narrativas outras de grupos sociais que por tempos foram silenciados/apagados.

Concordo, no entanto, com Silvestre (2017) sobre o fato de que o rompimento com os paradigmas hegemônicos das pesquisas pode ser frustrante,

³⁰ De acordo com Santos (2007), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, em que se separa o mundo em dois lados: o humano e o subumano. O primeiro, olhando para as linhas cartográficas, é o Norte que pressupõe o avanço; já o segundo, o Sul, representa o retrocesso. Neste estudo quando refiro ao Norte e Sul, falo da zona abissal que se formou no mundo desde a era colonial e que permanecem constitutivas nas relações política, econômicas e epistemológicas atuais.

³¹ A autora e o autor, intencionalmente, deixam a paginação em branco.

³² De acordo com Santos (2007, p. 71), “as linhas cartográficas *abissais*, que demarcavam o Velho e o Novo mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo”. Essas linhas excludentes, então, impossibilitou a coexistência de saberes do mundo, permanecendo na hegemonia as epistemologias euro-norte-ocidental. As epistemologias produzidas no hemisfério sul, onde se encontram os países colonizados, tal como os da América Latina, são subalternizados.

uma vez que somos e estamos consolidadas/os em hegemonias que ditaram a forma como manusear as pesquisas e, por sermos seres sócio-historicamente situados e culturalmente/ideologicamente construídas/os (BAKHTIN, 2014), acabamos, vez ou outra, nos apegando à herança colonial. Em razão disso, defendo, como a autora, que *romper* com os paradigmas consolidados já há meio milênio é urgente, mas um processo árduo e gradual. A meu ver, precisamos passar a nos movimentar na busca de projetos locais que tragam reflexões sobre esses novos posicionamentos sociais e científicos, para assim caminhar rumo à mudança social. Para isso, acredito na necessidade de nos visualizarmos dentro das pesquisas, sermos críticas/os tanto aos aspectos teóricos e empíricos dos estudos, mas também nos autoquestionamentos sobre a nossa própria prática de pesquisar.

Em diálogo com essas reflexões, Alastair Pennycook, em um artigo publicado em 1990³³, alerta-nos para a necessidade de abordagens críticas dentro das pesquisas na Linguística Aplicada. Falo da Linguística Aplicada porque os estudos contemporâneos dessa área trazem pensamentos que confabulam com uma concepção de mundo pautada na alteridade, no diálogo, na valorização de projetos locais e no princípio ético e humano das pesquisas, dialogando, assim, com o objetivo deste estudo (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006; MOITA LOPES, 1998, 2006, 2010; SIGNORINI, 1998, 2006, 2013; CAVALCANTI, 1998, 2006, 2013; PESSOA, URZÊDA FREITAS, 2016, SILVESTRE, 2017). Dessa forma, então, o que significa produzir pesquisas dentro da Linguística Aplicada Crítica?

Primeiramente, é importante enfatizar que, conforme Pennycook (1998), a Linguística Aplicada tornou-se fruto da era modernista, o que, infelizmente, trouxe uma visão apolítica e a-histórica da linguagem, valorizando a divisão entre sujeito e objeto e a crença na objetividade. Nessa perspectiva, Alastair Pennycook (1998) propõe a pensar em uma Linguística Aplicada Crítica que seja “[m]ais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas” (p. 23). Para ele, ao pensarmos na Linguística Aplicada Crítica não estamos simplesmente adicionando uma ideia crítica à Linguística Aplicada, mas, sim, propondo questionamentos constantes dos pressupostos normativos dela (PENNYCOOK, 2001).

³³ “A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”. Nessa data, publicado em inglês. No ano de 1998, o trabalho foi publicado em português.

Para Pennycook, “[a] LAC [deve ser vista] como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo de conhecimentos.” (2006, p. 67). Ele, no lugar de ver a Linguística Aplicada Crítica como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefere vê-la como “[u]ma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer problematizador” (p. 67).

Conforme as colocações acima, depreendo que a prática de pesquisar, no sentido da Linguística Aplicada Crítica, é inerente às problematizações contínuas das verdades, ou *vontade de verdades* (FOUCAULT, 2014), que permeiam a sociedade. Os estudos da linguagem, nessa perspectiva, não buscam “respostas” ou “receitas” para as problemáticas de língua/gem encontradas na jornada acadêmica ou escolar, mas suscitam práticas de (auto)reflexão e (auto)problematizações que nos fazem trilhar caminhos possíveis para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem de língua/gem nos diversos contextos de formação.

Moita Lopes (2006), compartilhando dessa visão, afirma que com essa postura é necessário que a Linguística Aplicada Crítica traga “[p]ara o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (2006, p. 25). Em outras palavras, é preciso que a Linguística Aplicada Crítica traga para o centro de discussão as histórias locais, subjetividades, as narrativas e conhecimentos de sujeitos subalternizados que, também, proporcionam a cientificidade das pesquisas. Além desse posicionamento, Kleiman (2013, p.41) afirma que a Linguística Aplicada Crítica pode ser entendida como “[u]ma agenda que [...] rompa com o monopólio do saber nas universidades e em outras instituições”, advindas da concepção euro-eua-ocidental³⁴.

Dentro dessas assertivas, a Linguística Aplicada Crítica está para além da preocupação única com os conteúdos estruturais da língua/gem no campo de ensino e aprendizagem escolar. Esse campo interdisciplinar de conhecimento, na verdade, se preocupa com os aspectos discursivos dos sujeitos, com as relações

³⁴ A autora usa o termo euro-eua-ocidental, utilizado por Walsh, como forma de inserir, também, os Estados Unidos como centro hegemônico de produção epistemológica.

sociais e, principalmente, com as relações de poder instauradas na sociedade que geram a marginalização de indivíduos.

Desse modo, na perspectiva dessa área múltipla, o estudo da língua/gem não deve ser apenas de nível estrutural, mas, sim, perpassar uma visão política e crítica de todo o contexto social, histórico e ideológico da sociedade de forma a agregar às/aos alunas/os uma criticidade, a fim de que essas/es estudantes consigam se posicionar, por meio da língua/gem, de modo político, humano e ético, perante os fatos sociais.

Com tal postura, percebo que no âmbito da educação e linguagem precisamos passar a nos envolver em projetos críticos (PENNYCOOK, 1998, 2001; FABRÍCIO, 2006) para que a criticidade e o diálogo sejam, de fato, incrementados nas práticas docentes em língua/gem. Isso se vale, porque, conforme Pennycook (1998), a sociedade está desigualmente estruturada, dominada por culturas e ideologias hegemônicas, o que leva a uma urgência da formação de sujeitos capazes de perceber as colonialidades em seus corpos e cotidianos e partir para um agenciamento político e social de subversão dessas disparidades.

As perspectiva críticas e de(s)coloniais³⁵, por sua vez, são pilares para estimular a visão crítica nas/os alunas/os, uma vez que, por meio delas, há questionamentos constantes das verdades que são (im)postas na sociedade. De acordo Meotti e Oliveira (2017), a educação linguística baseada nessas duas perspectivas traz a possibilidade de construir um mundo com justiça social³⁶, além de estimular a militância. Dessa forma, através das práticas de linguagens vislumbradas pela crítica e a de(s)colonialidade, é possível suscitar reflexões linguístico-pedagógica, que agem para a subversão das hegemonias instaladas no mundo.

A Linguística Aplicada Crítica, nesse sentido, tem uma concepção de imbricar as práticas sociais às práticas de linguagem, tornando-as elementos problematizadores para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas dentro de uma perspectiva ética e política. Nesse viés, ela procura pensar e

³⁵ No estudo, para fins didáticos, separei o viés crítico e de(s)colonial, no entanto, ao longo do texto, veremos que, em algumas partes, há o enlace desses dois vieses porque entendo, a partir de Mignolo (2007), Meotti e Oliveira (2017), que a perspectiva crítica e de(s)colonial se entrelaçam e se complementam. Elas apresentam pontos de intersecções, sendo um deles a problematização/reflexão contínua da vida social de modo a pensar em um mundo mais humano e ético.

³⁶ A justiça social diz respeito à efetivação dos direitos humanos na sociedade. Isso é, o respeito, a liberdade garantida e a (con)vivência equânime entre os povos, culturas e ideologias.

validar o lócus social das/os envolvidas/os nas práticas educativas, a fim de dar um passo à frente nas questões alarmantes de desigualdades na sociedade. De acordo com Moita Lopes (2006), citando Mushakoji (1999, p. 207), a abordagem crítica da Linguística Aplicada pode colaborar “na construção de ‘uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas’ ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade” (p. 86).

Sendo assim, as pesquisas, na Linguística Aplicada Crítica, precisam explorar a linguagem em uso para pensar a confluência da educação e linguagem dentro de uma perspectiva crítica e social dos sujeitos, amalgamando sempre a prática e a teoria na construção do pensamento científico (PENNYCOOK, 1998, 2001). Para isso, é necessário entender a política cultural do ensino de línguas para nos basear em práticas sociais no viés anti-hegemônico, com a finalidade de, por meio da língua/gem, combater as desigualdades sociais.

Não venho, para tanto, assumir um papel de colonizadora nesta pesquisa, no sentido de apenas criticar o trabalho da/o outra/o e criar um discurso salvacionista acerca da presente pesquisa, mas prefiro optar pelo caráter humano e ético das pesquisas (KUMARAVADIVELU, 2006) e, assim, ouvir as vozes daquelas/es que estão em meio à formação docente – me incluindo nesse grupo – e problematizar os desafios de(s)coloniais e da crítica nessa formação. Não se trata “[d]e levar verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los” (MOITA LOPES, 2006, p. 95-96).

Nessa acepção, entendo que há um processo de de(s)colonialidade dentro do constructo desta *pesquisa*, haja vista que, ao não optar pela utilização única de cânones epistemológicos, já se configura como um passo para a de(s)colonialidade do saber e, logo, do poder e ser. Por isso, em processo de de(s)colonialidade do saber, já opto por uma pesquisa pautada em uma prática local e em uma coligação *anti-hegemônica* (KLEIMAN, 2013), valorizando o pluriversalismo epistemológico (WALSH, MIGNOLO, 2018).

Procuro me pautar no pluriversalismo epistemológico (GROSFOGUEL, 2008) no sentido de dialogar não só com as/os autoras/es do norte, mas, também, com as/os autoras/es do sul. Assim, em um processo dialógico (BAKHTIN, 2014), busco, então, (des)(re)construir sentidos sobre a formação inicial de professores/as

de línguas, a fim de problematizar esse processo dentro de uma visão crítica e de(s)colonial.

Com base nas colocações acima, apresento, a seguir, o início das problematizações da educação linguística crítica na formação inicial de professoras/es de línguas, pensando as ações realizadas no/pelo grupo de estudos DIVERSO, como também as percepções que as/os agentes deste estudo tiveram enquanto participantes do PIBID.

2.2 De(s)colonialidade e LAC: perspectivas fundamentais na(s) resistência(s) política e epistêmica na formação inicial de professoras/es de línguas

Concordando com o pensamento de Moita Lopes de que “A esperança não está na ciência ocidentalista de teorias separadas de práticas sociais” (2006, p. 89), agrego a este tópico uma problematização da prática pedagógica em contextos de formação inicial de professoras/es de línguas. Defendo, assim, a ideia de que as ações docentes sob o viés de(s)colonial e crítico desestabilizam a ordem naturalizada de conceitos euro-eua-norte ocidental e abre possibilidades outras no processo de (des)(re)construção de conhecimentos para a prática pedagógica (CASTRO-GÓMEZ, 2007; WALSH, 2007; KLEIMAN, 2013).

De acordo com Castro-Gómez (2007) e Mignolo (2014), as universidades na América Latina vêm sendo guiadas e orientadas a partir de uma construção fincada em dispositivos coloniais, uma vez que as classificações do que é ou não ciência – acrescento, o que é ou não língua/gem (PINTO, 2013) – está determinada pelo conceito ocidental, o qual desqualifica os valores culturais e ideológicos de grupos e locais subalternizados. Para eles, as nossas universidades não abarcam somente uma herança colonial³⁷, mas, sobretudo, contribuem para a reverberação da “[h]egemonia cultural, econômica e política do ocidente” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79), enfatizando, em sua prática, a estrutura triangular da colonialidade: colonialidades do ser, saber e poder³⁸.

Essas colonialidades dentro desses espaços são visíveis na forma como o saber científico e linguístico é repassado, na compartimentalização das áreas de conhecimento, na criação e idealização de cânones que, segundo Castro-Gómez (2007), são “[d]ispositivos do poder que servem para ‘fixar’ os conhecimentos em

³⁷ Subalternização de povos, línguas e conhecimentos advindos do período colonial.

³⁸ Discuto sobre isso em detalhes no capítulo 3.

certos lugares” (p. 84). No ensino de língua portuguesa, por exemplo, a herança colonial trouxe uma hierarquia linguística, na qual suprimiu as línguas indígenas, dentre outras, sobrepondo a língua do príncipe (língua portuguesa) como uma língua única e homogeneizada.

Segundo Santo e Santos (2018, p. 155),

[a] ideia de falantes de ‘língua portuguesa’ [...] está fincada na figura daqueles que se aproximam do sistema linguístico europeu que traduz(iria) a primazia da tradição escrita e gramatical, relegando a níveis de ‘iletrados’, os falantes que não seguem as regras gramaticais dessa língua.

Essa citação leva-nos a perceber que as escolas, infelizmente, configur(ar)am como um dispositivo colonial, que têm permitido em suas bases a eficiência das estruturas coloniais de controle, as quais dita(ra)m o que deve ser, ou não, estudado. O ensino de línguas, nessa concepção, se imbuíu dentro de uma empreitada colonial, que o colocou como um fator estático, pronto e acabado (RAUPP, 2005). Devido a isso, ainda na contemporaneidade sofremos os reflexos dos resquícios coloniais nas práticas discursivas dentro das aulas de línguas, principalmente da língua portuguesa.

Mendes (2012) e Raupp (2005), em tentativas de subversão dessas colonialidades no saber linguístico, abordam que o ensino de línguas deve ser pautado na interação sociocultural, cujos sentidos não são estáticos, mas coproduzidos por meio de relações dialógicas entre os sujeitos. Isso é, uma concepção de ensino vinculada a uma educação linguística que vai além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino (CAVALCANTI, 2013). É um conhecimento baseado em práticas translíngues que visa “[a] intercompreensão entre línguas, um exercício de interação em que há comunicação entre interlocutores e não entre um par que sabe mais e outro que ‘fala tudo errado’” (CAVALCANTI, 2013, p. 215-216).

É fato, portanto, que a educação linguística, dentro da perspectiva das práticas translíngues, exige muito estudo e dedicação das professoras/es em formação, uma vez que é preciso sair da zona de conforto e transgredir para as novas formas de aprendizagem que surgem nesse mundo de diáspora, fronteiras, migração e imigração (CAVALCANTI, 2011). A atitude dela está inerente a posicionamentos sensíveis diante das/os alunas/os e das suas produções

linguísticas e, sobretudo, de observar, em detalhes, o próprio discurso para problematizar os preconceitos que se observa na/pela língua/gem.

A educação linguística crítica, por assim dizer, trilha os caminhos da de(s)colonialidade, pois há, além de outras, uma quebra nas concepções pedagógicas de que o professor é o detentor do saber, bem como enfatiza o estudo da língua/gem atrelado aos aspectos políticos, culturais e sociais (DUBOC, 2018). Nesse viés, a aprendizagem de línguas/gens está contextualmente situada (MATTOS, 2018); os sentidos³⁹ sobre língua/gem são construídos em diálogo com as práticas cotidianas sociais dos sujeitos. É um contexto de aprendizagem em que a crítica e autocrítica (MOITA LOPES, 2006; BORELLI, 2018b) estão presentes, problematizando a língua/gem para a ação social.

Diante de tais colocações, a educação linguística crítica, defendida nesse estudo, se figura em pensá-la articulada a questões filosóficas, sociais, políticas e culturais, problematizando as desigualdades sociais de modo a vislumbrar um mundo melhor (DUBOC, 2018; JORDÃO, 2018; OLIVEIRA, 2018). De acordo com Ferreira (2018, p. 43) “a educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas”. Para Silvestre (2018, p. 257) a educação linguística crítica é um “processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar *movimentos* de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo”.

Tomar tais atitudes dentro da formação inicial torna-se, assim, um ato de resistência política e epistêmica contrárias às configurações coloniais de poder, ser e saber que se presentifica(ra)m nos contextos universitários e escolares. Deve-se, dessa forma, haver desconstruções de paradigmas coloniais por meio de práticas discursivas e pedagógicas interligadas à perspectiva crítica e de(s)colonial nos contextos universitários. No grupo de estudos, onde a pesquisa se imbricou, o professor formador nos deixava reflexões fundamentais para a percepção da criticidade nas salas de aula. Segundo ele, é preciso atentar, porque,

³⁹ Assumo o termo *sentidos* nesse texto em consonância com Vygotsky (1996) e Bakhtin (2014), que o compreende como elemento dinâmico e intimamente relacionado ao contexto de interação viva dos sujeitos. Dessa forma, por compreender que a formação de professoras/es de língua portuguesa está em processo de (trans)(form)ação, defendo a ideia de que a construção dos sentidos docentes está imbuída dentro de um contexto sociocultural e sócio-histórico dos sujeitos que dele participam (alunas/os, professoras/es).

[1]

Onde há passividade, existe o professor como detentor do saber. (DR, 2017)

A passividade, nessa perspectiva, é um elemento catalisador na formação de cidadãos/ãos alienadas/os e receptivas/os perante aos fatos que lhes são (im)postos. Infelizmente, essa prática profissional ainda persiste no sistema educacional brasileiro. Maria, uma das agentes da pesquisa, deixa transparecer em seu discurso esta marca da/o professor/a como detentor/a do saber – perspectiva que está contrária a uma educação linguística crítica. Todavia, propicia a reflexão do poder que a formação de professoras/es, baseada na educação linguística crítica e de(s)colonial, emerge nas futuras práticas pedagógicas. De acordo com ela,

[2]

Nas nossas cabeças no Ensino Médio, nós sempre pensávamos que quem mandava era o professor e ponto final [confirmam simultaneamente]. Não podia, ou não tinha, que questionar nada (SC, 2018).

De que forma vai haver uma aprendizagem num ambiente opressor? A educação, como salienta Freire (2011), precisa acontecer na/para a criticidade e liberdade social. Maria, assim como muitas pessoas, tem dentro de si uma marca de um ensino autoritário em que a/o professor/a é vista/o como detentor/a de todo o saber. Além disso, quando ela afirma que não podia questionar nada, percebe-se a fundamental importância da educação linguística crítica na formação inicial de professoras/es, uma vez que não questionar, não problematizar, não caminha junto ao ideário de educação em que acreditamos. Entende-se, assim, que é por meio da inserção da educação linguística crítica nos espaços de formação docente que podemos combater aos dispositivos de controle (FOUCAULT, 2014) que ainda subjazem nas escolas na contemporaneidade.

A educação linguística, como comentei a partir de Cavalcanti (2011, 2013), está imbricada à “sofisticação”, ou sensibilidade, das/os professoras/es diante das/os alunas/os. Ser sensível, nesse sentido, é escutar, dialogar, intercompreender, comunicar sem estigmatizar as/os outras/os e, principalmente, confluir em uma comunicação em que a diversidade linguística e cultural seja respeitada.

Esse tipo de educação está imbuído, também, na observação dos nossos próprios preconceitos, pois a língua/gem, como afirma Bakhtin (2014), é uma arena de conflito e, sendo assim, está repleta de preconceitos que devem ser problematizados e questionados nas práticas docentes. Pennycook (1998) afirma que precisamos entender a política cultural das aulas de línguas, já que os espaços escolares se fincam na diversidade, por isso são conflituosos. Precisa-se, dessa forma, tomar cuidado com os discursos e as nomeações proferidas nesses contextos para não colaborar no acréscimo das desigualdades, como também na exclusão/evasão escolar.

Nascimento na SC relatou um dos estigmas presentes nas práticas docentes: a nomeação preconceituosa às/aos alunas/os.

[3]

Os piores alunos, os alunos mais difíceis, **de acordo com a professora**⁴⁰, eram os mais motivados e motivavam outros alunos a fazerem as atividades propostas (SC, 2018).

Nos contextos educacionais, normalmente, balizam-se os discursos negativos em torno das/aos alunas/os que apresentam mais dificuldade em aprendizagem. Observa-se que Nascimento, ao dizer *de acordo com a professora*, demonstra estar trilhando os rumos da educação linguística, pois contradiz as “realidades” apresentadas pela professora e afirma que os alunos, que segundo ela eram os piores, foram os que mais estavam motivados a participar. Quando ele opta em dizer *de acordo com a professora*, compreende-se que Nascimento se isenta de nomear as/os alunas/os de difíceis, ou piores, e presume-se que ele não tomaria tal atitude em sua postura pedagógica.

Quantas vezes professoras/es nomeiam suas/seus alunas/os como as/os boas/bons, as/os melhores, as/os piores e as/os mais difíceis, desconhecendo a realidade social e cultural delas/es? Muitas/os são expulsas/os da sala de aula sem ao menos uma conversa para conhecer o porquê das atitudes. Preferimos, muitas vezes, silenciar diante delas/es por pensar que o papel da/o professor/a é simplesmente o de transmitir o conhecimento, sendo que, no viés da educação linguística crítica (CAVALCANTI, 2006, 2011, 2013), as/os docentes não podem se limitar à mera transmissão de conteúdos, mas precisam, sobretudo,

⁴⁰ Os grifos em negrito nos excertos são para enfatizar as partes de discussões que optei problematizar no estudo.

entender a política cultural das aulas de línguas (PENNYCOOK, 1998), de dialogar, intercompreender, provocar a criticidade e viver aquilo que defende nas posturas discursivas e pedagógicas nas salas de aulas e na sociedade (CAVALCANTI, 2013).

Pensando na postura pedagógica, Nascimento, ao falar sobre a sua vivência no PIBID no período das observações das aulas, traz um ponderamento importante sobre as atitudes docentes tomadas dentro das aulas de línguas.

[4]

Teve um dia que mais nos chamou a atenção. Um aluno, tido por **problemático**, chegou à sala de aula e começou a conversar. A professora o mandou calar a boca, ela o **expulsou da sala** (SC, 2018).

Isso legitima os questionamentos anteriores. Os discursos reverberados nas práticas docentes sobre as/os alunas/os são, muitas vezes, pejorativos. Daí, entendo que a formação de professoras/es na perspectiva da educação linguística crítica propicia uma subversão desses conflitos e subsidia no viés de educação para a (trans)(form)ação social (FREIRE, 2011). As/Os professoras/es em formação afirmaram que, enquanto estiveram ministrando as aulas no PIBID, o aluno, tido como problemático, foi o que mais participou das aulas. Por que isso aconteceu?

Nascimento relata que elas/es passaram a conhecer a realidade de tal aluno. Trataram-no de forma igual, procurando estratégias metodológicas que incluíam temas sociais e davam liberdade a ele e às/aos demais alunas/os para falarem. Segundo ele, quando a professora expulsou esse aluno, algo o inquietou:

[5]

Deu vontade de gritar lá de trás: professora, faz isso não! Calma, vamos conversar com ele [todos riem] (SC, 2018).

A educação linguística crítica pode, sim, transformar a prática docente. A perspectiva de ouvir o outro e dar liberdade, dentro princípio da construção da autonomia social (FREIRE, 1996), muda as concepções de mundo e agrega uma visão humanizada à sociedade. É fato, para tanto, que o aspecto crítico e político devem ser mediados nas aulas de línguas (PENNYCOOK, 1998), no sentido de problematizar os dispositivos coloniais, bem como de partir para a implantação de

projetos que trazem uma modificação nas práticas docentes e, logo, nas práticas sociais.

À baila dos estudos de(s)coloniais, entendo que existe no interior de algumas universidades incorporações de novos paradigmas de pensamentos e conhecimentos que podem subverter as colonialidades a partir das posturas discursivas e pedagógicas na sociedade (CASTRO-GÓMEZ, 2007; KLEIMAN, 2013). Falo, portanto, de projetos pluriversais de reflexões e problematizações contínuas de questões sociais nas universidades que contribuem para a de(s)colonialidade do ser, saber e poder imbricadas nos contextos educativos e sociais.

Nessa estrutura colonial nas universidades, há a necessidade da formação de professoras/es críticas/os – tal como vemos nos discursos das/os professoras em formação deste estudo – que subsidia na problematização da língua/gem dentro de uma visão crítica e política (PENNYCOOK, 1998), de modo a colaborar na desestabilização das hegemonias do poder, saber e ser da sociedade. A concepção de(s)colonial e a perspectiva histórica, política e crítica da Linguística Aplicada Crítica podem, assim, vislumbrar esses aspectos para a prática educacional e colaborar no rompimento do “[m]onopólio do saber das universidades [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 41) e partir para um projeto de valorização do pluriversalismo epistêmico e cultural dentro dos contextos formadores.

Moita Lopes (2006), em consonância com esse pensamento, afirma que na contemporaneidade existem muitas/os linguistas aplicadas/os preocupadas/os com projetos que envolvam uma *coligação anti-hegemônica*. Elas/es defendem a criação de um novo pluriversalismo que desafia a hegemonia do Capitalismo e/ou do “[m]ercado da globalização do pensamento único” (p. 86). Acreditam que é preciso pensar o mundo por um olhar não ocidentalista, já que essa “[e]pisteme [...] destruiu outras lógicas de vida social e outras formas de produzir conhecimento” (p. 87). Em razão disso, há alguns projetos, como, por exemplo, os grupos de estudos, como também o próprio PIBID, que surgem como uma possibilidade de inserir novas formas de pensar o contexto educacional a partir de conjecturas críticas.

Silveira (2015), coordenador geral de programas de valorização do magistério da Capes no período de 2011-2015, afirma que o PIBID ajuda

[o] sujeito a buscar novos elementos não postos no cotidiano escolar e, num sentido mais desejável, a buscar novos paradigmas que possam superar os problemas presentes na prática da profissão (p. 366).

É evidente que a argumentação do autor em torno do PIBID está ligada à valorização da docência. No entanto, quando se olha para a afirmação de que esse programa traz à formação inicial de professoras/es novos paradigmas que superem os problemas da profissão, lembro-me do excerto 4 em que Nascimento, aluno do PIBID, demonstra que irá atuar de forma a romper com os paradigmas tradicionais da profissão docente. Ele deseja contribuir com uma educação linguística sob perspectivas críticas e de(s)coloniais e, assim, construir um mundo de respeito, alteridade e valorização das diferenças.

A busca desses novos paradigmas, em grande parte, liga-se a uma coligação *anti-hegemônica* (MOITA LOPES, 2006) de valorização dos aspectos críticos no campo de ensino e aprendizagem de línguas. É fato, no entanto, que as práticas desenvolvidas dentro dos espaços de formação são inerentes ao modo como as/os agentes deste trabalho se envolvem para a construção dos conhecimentos. Precisa-se que as/os formadoras/es ignorem a prática mecânica do *fazer-por-fazer* e partam para o engajamento crítico e responsivo (PENNYCOOK, 2001; BAKHTIN, 2015) no desenvolvimento de reflexões e problematizações contínuas da vida social nas universidades e, logo, nas escolas. Como salienta Rajagopalan (2011, p. 76) “[T]emos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo” e, a partir dele, “[r]einventar formas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 85).

Essa forma de imbricar os estudos da língua/gem aos aspectos da vida social é uma discussão recorrente na perspectiva de(s)colonial – que busca subverter as colonialidades da/na sociedade, que são visualizadas e problematizadas pela língua/gem – e da Linguística Aplicada Crítica. Nessa última, a ideia de língua/gem não se limita à estrutura dos enunciados, mas, sim, perpassa uma instância crítica, política e ideológica à qual subjazem as relações de poder (PENNYCOOK, 1998). Por esse motivo, a concepção de linguagem para a Linguística Aplicada Crítica se liga à concepção de discurso – como uma atividade linguística em ação (FAIRCLOUGH, 2001) –, uma vez que ela a entende como “[f]undamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos.” (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Portanto, tanto a LAC quanto a de(s)colonialidade trazem no cerne de seus estudos problematizações contínuas da vida social. Elas objetivam a construção de uma sociedade baseada na alteridade, confluindo, em um mesmo espaço, a heterogeneidade de saberes e epistemes. Além disso, procuram pautar-se em uma coligação *anti-hegemônica*, a qual vislumbra os saberes, as ideologias, as culturas e conhecimentos de grupos sociais que fica(ra)m à margem do estabelecido.

Os questionamentos fulcrais dessas vertentes estão na constante reflexão e problematização da vida social, “[I]evando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder[...]” (PENNYCOOK, 1998, p. 43) que se instauraram no mundo. Elas entendem os sujeitos como múltiplos e formados dentro de diferentes discursos, buscando refletir sobre as disparidades sociais evidenciadas por fatores de ordem epistêmica, política e discursiva.

Nessa postura, a de(s)colonialidade e a LAC são perspectivas fundamentais na(s) resistência(s) política e epistêmica dentro da formação inicial de professoras/es de línguas. De acordo com Walsh (2012), as práticas de(s)coloniais abrem caminho para outros pensamentos que desafiam a razão única da modernidade ocidental e dos dispositivos coloniais ainda presentes no mundo, além de legitimar saberes que por tempos foram abandonados. A LAC, por sua vez, traz a compreensão da língua/gem no viés político, histórico e crítico, valorizando as trilhas *anti-hegemônicas* para combater e reverter, através do discurso, as incongruências sociais (MEOTTI, OLIVEIRA, 2017).

Assim, as práticas pedagógicas e de linguagens desenvolvidas na formação inicial de professoras/es são entendidas como aberturas de caminhos para o movimento de reflexão-ação no viés da educação linguística crítica e de(s)colonial. Para isso acontecer, no entanto, é preciso do engajamento crítico daquelas/es que estão envolvidas/os nesse trabalho. Isso se vale, porque, a prática do *fazer-por-fazer* dentro desse contexto pode até promover a formação de professoras/es dentro de um viés técnico. Contudo, não promove a concepção de formação de professoras/es visando à (trans)(form)ação social (REZENDE, 2017).

A partir disso, defendo uma educação linguística crítica e de(s)colonial que agencie a resistência política e epistêmica nos espaços de formação. Nessas linhas, no tópico seguinte, há a discussão da importância da linguagem crítica nos

espaços de formação de professoras/es, pensando as dimensões críticas evidenciadas na formação dessas/es agentes da pesquisa. Vejamos.

2.3 Formação crítica de professoras/es de línguas: implicações para o processo de (trans)(form)ação docente

As percepções problematizadas neste estudo se relacionam às concepções críticas, dialógicas e sociais dos estudos da língua(gem) (BAKHTIN, 2014; PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2006, 2013), haja vista que existe um encadeamento teórico dentro dessas perspectivas que se entrelaçam, como, por exemplo, os questionamentos constantes da vida social (MEOTTI; OLIVEIRA, 2017). Para isso, inicio este tópico por algumas discussões acerca das tensões e desafios presentes na formação de professoras/es amalgamada à importância da linguagem crítica dentro dos espaços formadores (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2006, 2013; FREIRE, 2011, 2017, OLIVEIRA, 2017; SILVESTRE, 2017).

Em linhas gerais, histórica e discursivamente, a profissão docente está, ainda, fincada na desvalorização social e política. Na maioria das vezes, aquelas/es que optam por cursar uma licenciatura, na verdade, não queriam o curso, tendo o objetivo de abandoná-lo a qualquer momento. Diante do desafio de encontrar, assim, muitas/os alunas/os desmotivadas/os pelos fatores de ordem social, política, econômica, sistêmica etc. imbricados em tal construção profissional (OLIVEIRA, 2017), encontram-se as/os formadoras/es de professoras/es. Estas/es, dependendo da forma como (inter)agem no ensino, podem reforçar e/ou reiterar os discursos positivos ou negativos que envolvem a profissão.

Destaco aqui, então, a importância da linguagem crítica dentro dos espaços de formação inicial, uma vez que, como afirma Oliveira (2017), “[A] formação inicial [...] seria um lugar social e histórico de definições inerentes à identificação ou não com a profissão” (p. 23). Desse modo, a (des)construção em ser ou não um/a professor/a de línguas vai se basear, em grande parte, nas ações dialógicas e críticas propiciadas pela relação entre professoras/es e alunas/es dentro dos ambientes de formação docente.

À esteira desse pensamento, Freire (2011) afirma que uma formação eficaz se respalda no diálogo e na criticidade, uma vez que, para ele, “[q]uem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado” (p. 25).

A formação de professoras/es se baseia, assim, em uma experiência colaborativa (SILVESTRE, 2017) em que professoras/es e alunas/os constroem e se constroem dentro de trocas culturais, ideológicas, políticas e vivenciais diversificadas, estando sempre em um processo de (trans)(form)ação.

Os espaços de formação inicial, nessa acepção, confluem dentro de diversidades e, por ser assim, podemos considerá-los, fundamentada em Pennycook (1998), como espaços complexos, onde formas culturais, ideológicas e políticas estão em conflitos permanentes. Daí a pertinência de se pautar em práticas de linguagens críticas e éticas (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003), pois acredito que através delas problematizamos as questões de poder dentro das aulas e, assim, contribuímos para a desconstrução dos discursos hegemônicos validados no contexto social.

Para tanto, precisa-se que as/os formadoras/es de professoras/es se conscientizem de que “[o] [...] futuro profissional [não pode] ser ‘ensinado’ a usar técnicas que funcionem” (MILLER, 2013, p. 105), porque entendemos que ser professor/a não consiste em assimilar unicamente técnicas de ensino, mas, sim, em suscitar problematizações e (auto)reflexões sobre a linguagem no mundo social, de modo a desvelar, por meio dela, os sistemas de opressão que nos englobam (MOITA LOPES, 2006; OLIVEIRA, 2017). E podemos fazer isso a partir de uma postura dialógica e crítica dentro dos espaços de formação (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2011; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006).

A/O professor/a em formação necessita, então, construir uma postura profissional crítico-reflexiva para as suas futuras práticas educativas (MILLER, 2013). Nesse sentido, concordo com Oliveira (2017) ao enfatizar que trabalhar com a linguagem crítica propicia à/ao futura/o professor/a o conhecimento e o desvelamento dos sistemas de opressão que o envolvem. Se nos pautarmos em um posicionamento crítico, além da subversão das imagens negativas construídas em torno da profissão docente (OLIVEIRA, 2017), podemos subverter as incongruências sociais (im)postas por sistemas hegemônicos e/ou coloniais instalados na sociedade (KUMARAVADIVELU, 2006).

Quando se focaliza a língua/gem como aspecto dialógico e crítico (BAKHTIN, 2014; RAJAGOPALAN, 2003, PENNYCOOK, 1998) na formação inicial, oportunizamos a essas/es (futuras/os) professoras/es a problematização das suas próprias construções teóricas e vivenciais. Nos encontros semanais no grupo de

estudos, notei que uma das intenções do formador estava em produzir discussões em que alunas/os e professor pudessem, em conjunto, discutir, analisar e problematizar as teorias interligadas à prática. Em vários momentos, o formador tentava aguçar a interação delas/es, dizendo:

[6]

Estou aqui para ouvir vocês! E dialogar a partir do que vocês têm. (DR, 2017).

Acompanhando algumas discussões nas reuniões, percebi que o momento de interação propiciava (auto)reflexões sobre a prática de ser professor/a de línguas, haja vista que se observava, pelas atitudes, empenho e discurso de muitas/os, a satisfação em estarem ali, naquele espaço, não unicamente para aprenderem teorias de ensino, mas principalmente para dialogar, problematizar, perceber os aspectos coloniais instalados na sociedade e, sobretudo, entender que pelas aulas de línguas podiam colaborar para a mudança social.

O formador possibilitava a inserção de questões sociais e políticas nos encontros. Isso ocorria, porque, os momentos de reflexão e problematização eram marcados, não por uma discussão simplesmente teórica, mas por um período de troca de experiências e discussões sobre assuntos de ordem epistêmica, política, social e cultural interligados aos contextos globais e locais. Essa postura do professor, em balizar o ensino mediante as teorias e práticas sociais globais e locais, imbrica-se ao que Rajagopalan (2011, p. 2) afirma em uma entrevista. Para esse pesquisador, é preciso

pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. [...] É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes.

Os assuntos problematizados estavam fincados nos fatores linguísticos, sociais e de(s)coloniais. A teoria, destarte, era (re)construída a partir das vivências e experiências das/os envolvidas/os naquela discussão. Os argumentos, imbricados na percepção crítica e de(s)colonial, possibilitava às/aos (futuras/os) professoras/es a internalização de uma linguagem crítica para si própria/o e para

as práticas educativas. Para Joana, a inserção da crítica modificou a visão de mundo.

[7]

Possibilitou que nós tivéssemos uma visão diferente da que nós tínhamos. [...] a gente aprende a olhar os outros com outros olhos. Saber diferenciar, saber que cada aluno tem sua personalidade e respeitá-la (SC, 2018).

A agente da pesquisa entende o ponto positivo que ela e suas/seus colegas tiveram ao participar do grupo de estudos e do PIBID. Esses contextos, no discurso de muitas/os durante as discussões e sessões reflexivas (DR, 2018), colaboraram ainda mais para a desestabilização das visões de mundo estereotipadas que elas/es tinham. Fato é que essas visões já estavam sendo desconstruídas desde quando começaram a cursar Letras, no entanto, a desestabilização maior ocorreu no momento em que começaram a participar dos projetos pluriversais (DIVERSO e PIBID) no campus onde estudavam, e se inseriram nos estudos da educação linguística crítica e de(s)colonial.

Caio lamenta que as/os outras/os colegas de turma não tenham participado desses ambientes de formação. Para ele, a participação possibilitou a inserção em um mundo diferente e, além disso, trouxe uma bagagem maior para o estágio.

[8]

Nós nos reuníamos todas as terças para estudar e discutir os textos que abordavam a temática crítica e de(s)colonial. [espaço para mudança de ideia] Uma história bem interessante aconteceu quando fomos a uma palestra em Brasília com o tema decolonialidade. Eu virei para a minha professora e disse: nossa, que interessante! Estudei isso no grupo de estudos e quando cheguei aqui já tenho essa noção. E tudo isso, foi graças ao PIBID e a minha participação no grupo de estudos. Os outros colegas que não tiveram essa experiência talvez não tenha noção do que seja esse tema. (SI, 2018).

Esses contextos de formação docente gera(ra)m conhecimentos para além daqueles que estão presentes nas ementas de cursos de licenciatura em Letras; propiciam uma transformação social, intelectual e individual. Além disso, trazem uma mudança nas concepções acerca da docência, pois, das/os cinco agentes da pesquisa, quando foram questionadas/os se iriam ser ou não professoras/es, todas/os disseram que esse era o desejo. E afirmaram que querem provocar mudanças na sociedade através das práticas pedagógicas e discursivas,

uma vez que estiveram expostas/os a uma concepção de educação linguística que caminha no viés *anti-hegemônico*.

Portanto, compreendo que a formação inicial de professoras/es de línguas precisa partir para um desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas (MILLER, 2013), as quais porventura levem à construção de cidadãos/ãos capazes de selecionar, posicionar-se criticamente e politicamente sobre os discursos que lhes são apresentados. Isso é, compreender as teorias linguísticas e as práticas sociais de modo a interligá-las.

Tendo em vista as colocações acima, a formação inicial de professoras/es – quando organizada a partir da educação linguística crítica e de(s)colonial, deixando a prática do *fazer-por-fazer* – propicia mudanças de paradigmas. Isso se vale, porque, as potencialidades instauradas por meio da língua/gem crítica e de(s)colonial modificam as concepções das/os professoras/es em formação acerca da docência, além de contribuir para a (trans)(form)ação docente visando a problematização da vida social, o que legitima a ideia de práticas docentes fincadas nos questionamentos e subversão dos sistemas de opressões que nos envolvem (OLIVEIRA, 2017).

Nesses rumos, a formação inicial de professoras/es, avalizada pela concepção crítica da língua/gem, proporciona dimensões sumamente necessárias para as práticas docentes de língua/gem. Vejamos, assim, no subtópico seguinte, as discussões sobre as dimensões críticas propiciadas na formação inicial dessas/es professoras/es, visualizando pontos que foram percebidos nesse contexto específico de formação. Passemos à análise.

2.3.1 Dimensões críticas propiciadas na formação inicial de professoras/es de línguas

Como mencionado no tópico acima, os discursos referentes à profissão docente abarcam uma desvalorização social, política e econômica (OLIVEIRA, 2017) que faz com que o desprestígio em se tornar professor/a seja ainda maior. A resistência, então, em torno da profissão docente é moldada desde a primeira escolha em se tornar professoras/es, haja vista que muitas/os de nós, ao escolhermos a profissão, sofremos a repressão da sociedade, das/os amigas/os e até mesmo das/os próprias/os profissionais dessas áreas (MICCOLI, 2010).

No entanto, é notável que as percepções acerca da docência vão sendo transformadas no decorrer da formação inicial. Muitas/os acadêmicas/os geralmente desconstruem as concepções de abandonar o curso para outros que socialmente são superiores e partem para uma nova visão da docência. Diante disso, entendo o papel das/os professoras/es formadoras/es como fundamental dentro do processo de desconstrução desses discursos negativos, pois caminhar nesse espaço é encontrar, muitas vezes, crenças negativas sobre ser professor/a (LIMA, 2007).

As (des)(re)construções das crenças da docência, por sua vez, só vão ser subvertidas quando houver um engajamento crítico e de(s)colonial na educação linguística das/os professoras/es em formação. De acordo com Oliveira (2014, p. 33),

[a] formação de professores para a contemporaneidade necessita exceder fundamentos da racionalidade técnica e a doutrina exclusiva dos métodos. Isso não significa retirar a reflexão sobre os métodos da proposta de formação, mas, sobretudo, propor-lhes a crítica ao serem suplementados por outros processos.

Nesse sentido, a postura autônoma e investigativa das/os formadoras/es é sumamente relevante, pois nos contextos de formação docente, para além da racionalidade técnica, necessita perpassar uma visão contextualizada, política e social dos estudos da língua/gem. Entendo, contudo, que não são todos os espaços de formação que propiciam esse engajamento político e crítico nas práticas educacionais. Todavia, as discussões das/os agentes da pesquisa demonstra(ra)m que a formação docente em que estiveram expostas/os entrelaçou-se nas posturas linguísticas *anti-hegemônicas* (MOITA LOPES, 2006).

Vale lembrar que essas/es agentes eram bolsistas do PIBID e como o programa abarca a política de valorização da docência, através do diálogo entre escola e universidade e as/os professoras/es da universidade e da escola, possibilitou, junto aos outros contextos de formação (curso de Letras e DIVERSO), uma ruptura maior com os discursos negativos que desprestigiam a profissão. O PIBID, por exemplo, é um importante ator nessas desconstruções, haja vista que, conforme destacaram algumas pesquisas em torno dele (EL KADRI, 2013; SILVESTRE, 2017; MATEUS, E.; EL-KADRI, M.S.; SILVA, K.A., 2013; MILLER, 2013; MATEUS, E. F.; OLIVEIRA, V.; SODRÉ, C. C, 2015; NASCIMENTO, 2019), o

programa propicia um empoderamento político, epistêmico e discursivo de subversão aos embates negativos que envolvem a profissão docente.

Na sessão reflexiva individual, Nascimento abordou a importância do programa na vida dele. Segundo o agente, no PIBID houve uma mudança no seu desejo de ser professor.

[9]

O pibid é muito importante. Eu fui, realmente, ter a concepção desse programa quando entrei nele. Hoje, me sinto mais preparado para o estágio e, além disso, pude perceber que o que realmente quero é ser professor, **tendo um contato maior com os alunos**. Foi assim: desconstrução e crescimento nesses dois anos de pibid. Recentemente, pude lecionar uma aula e consegui fluir o conteúdo de uma forma mais tranquila devido a minha experiência no pibid (SI, 2018).

De acordo com Nascimento, nos dois anos anteriores, em que participou do PIBID, começou a haver uma desconstrução e crescimento. Para ele, o contato com as experiências e vivências pibidianas, juntamente com o grupo de estudos, trouxeram a concretude do desejo em se tornar professor, além de propiciar desconstruções de paradigmas coloniais em que estava submerso. Na SC, Nascimento provocou uma discussão profícua para a visão de professoras/es do ensino básico.

Conforme o agente, quando ainda era aluno do ensino médio, teve muitas dificuldades de interação com as/os professoras/es por causa do receio de perguntar. A visão do não questionar, que Maria salientou (excerto 2), e da/o professor/a como única/o detentor/a do conhecimento – um ranço colonial (PINTO, 2013) – perpassava as aulas e trazia muitas barreiras nos processos interativos na escola e, logo, na dificuldade de aprendizagem. Por isso, questiono: em que medida isso tem sido amenizado? Quais possibilidades têm para a desconstrução desses dilemas ainda presentes nos campos escolares?

A linguagem crítica e de(s)colonial, como práticas de problematização da vida social e dos valores humanos, é um dos pilares para a desconstrução desses conflitos. Não adianta, a meu ver, prover as/os alunas/os com conteúdos gramaticais e esquecer-se que elas/es têm uma vida social para além dos muros da escola. Em certos momentos, estas/es vão precisar mais de uma análise crítica

dos discursos que lhes são apresentados do que o conhecimento de nomenclaturas gramaticais⁴¹.

Ensinar línguas, subvertendo esses resquícios coloniais mostrados na experiência de Nascimento, é trilhar os caminhos de(s)coloniais e críticos na formação de professoras/es e, a partir daí, provocar nessas/es futuras/os profissionais o desenvolvimento político da língua/gem oral e escrita nos diversos contextos de uso e registro das linguagens. É basear-se na concepção de que professoras/es e alunas/os são co-produtoras/es de sentidos, as/os quais interagem entre si para promover as potencialidades linguísticas nessas aulas e, logo, na sociedade (RAUPP, 2005, MENDES, 2012).

Nesse sentido, as posturas das/os professoras/es formadoras/es acionam dimensões críticas, no sentido de problematização das próprias práticas de atuação e construção docente, e contribuem para a (trans)(form)ação social na educação. As/Os professoras/es em formação mostraram que a educação linguística em que construíram ao longo desse tempo nos contextos de formação no curso de Letras⁴², em Itapuranga-GO, propiciaram mudanças significativas em suas vidas individuais, sociais e profissionais. E assim, em tentativas de organização, discuto, em subtópicos, as dimensões críticas que foram percebidas na formação inicial dessas/es professoras/es, são elas: *concepção de língua/gem, relação teoria e prática e mudanças de paradigmas*.

Em se tratando de formação de professoras/es de línguas, essas categorizações se tornam importantes, pois são dimensões de base para suscitar práticas de mudanças sociais localizadas, o que, a meu ver, precisam ser promovidas nas práticas pedagógicas e discursivas de línguas.

2.3.1.1 Concepções de língua/gem

A questão de língua/gem tem sido bastante recorrente nos campos de pesquisas em diversas áreas. Por tempos, o estudo da língua/gem se restringiu ao conhecimento meramente estrutural, esquecendo-se dos aspectos sociais,

⁴¹ Não estou ignorando o ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, concordo com os PCN (1998) de que o ensino da gramática deve ser realizado, mas dentro da ideia de análise linguística e da contextualização gramatical.

⁴² Falo dos diversos contextos de formação: o próprio curso de Letras, o PIBID e o grupo de estudos.

históricos e ideológicos que a perpassam. É evidente que isso está intimamente relacionado às concepções de língua/gem que foram sendo desenvolvidas desde os estudos pré-saussurianos e saussurianos que estavam mais voltados aos fatores cognitivos, biológicos e estruturais da língua (FARACO, 2004).

Para Marcuschi (2008), o projeto saussuriano, apesar de estar em uma perspectiva positivista, trouxe um novo modo de fazer linguística. Saussure entendia a língua como um fenômeno social, no entanto, privilegiou em seus estudos o sistema e a forma, analisando-os sob um recorte sincrônico. Não podemos, como afirma Marcuschi (2008), dizer que “[S]aussure fechou as portas para a análise do uso, da enunciação, ou do texto, nem mesmo ignorou o sentido [...]” (p. 28), ele simplesmente não tinha essas questões como centrais em seu curso.

Bakhtin e seu círculo (2014) trazem uma crítica implícita a esse posicionamento saussuriano e, ao mesmo tempo, criam uma nova concepção para a análise da língua/gem. Bakhtin, ao contrário de Saussure, valoriza justamente a fala, a enunciação, afirmando a natureza social e ideológica do signo. Para ele, “[a] fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” (YAGUELLO, 2014, p. 14). Nesse sentido, entendo que em Bakhtin a preocupação está relacionada aos aspectos sociais que perpassam a enunciação. Daí que, a historicidade, a ideologia e a cultura, imbricadas nas práticas sociais, estão presentes e têm papéis centrais na análise da língua/gem.

Para Bakhtin/Volochínov (2014) “[a] palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (p. 67), ou seja, é no diálogo com as/os Outras/os que eu me constituo e sou constituída/o. É na interação social que absorvemos a língua/gem e os valores que dela emanam. A língua/gem, assim, ocorre por processos interativos e discursivos, dos quais, advêm relações dialógicas contratuais ou polêmicas, de divergência ou convergência (FIORIN, 2017), sendo, então, uma arena de conflitos.

Nessa concepção, a língua/gem passa a ser vista como um aspecto social, histórico e ideológico, que vislumbra uma concepção de língua/gem voltada às práticas sociais, isso é, a análise do signo linguístico não “[s]eparado da situação social” (BAKHTIN, 2014, p. 63), mas entendido como enunciados

carregados de valores ideológicos ou vivenciais que refletem e refratam os aspectos discursivos-sociais dos sujeitos.

Embora tenhamos entendido que o estudo de língua/gem deve ser fincado nos usos e práticas sociais, observo, pelas pesquisas arroladas sobre a concepção de língua/gem das/os professoras/es de línguas (GERALDI, 1984, 2004), que muitas vezes o ensino está baseado em concepções que desconsideram a interação e o diálogo entre os sujeitos. Os relatos das/os agentes da pesquisa já apresentados, como o de Maria e Nascimento, demonstra(ra)m que ainda persiste em continuar nas práticas escolares posturas pedagógicas que agem para a passividade dos sujeitos.

Dessa forma, a concepção de língua/gem em que as/os professoras/es no período da formação inicial (des)(re)constroem são fundamentais para organizar as futuras aulas de línguas, uma vez que geralmente é através dessa formação que (des)(re)construímos uma grande parte dos saberes que vão ser balizados nas futuras práticas docentes.

O grupo de estudos DIVERSO, por apresentar o objetivo de problematizar a língua/gem integrada à vida social, estudando as práticas interculturais, sócio-discursivas e narrativas de sujeitos e grupos marginalizados, suscitou reflexões profícuas na concepção de língua/gem das/os professoras/es em formação. Além do grupo, pelos relatos das/os agentes da pesquisa, o próprio curso de Letras, no espaço onde fazem a graduação, modificou as concepções de línguas que tinham. Para Maria,

[10]

[A concepção de língua mudou] porque quando eu entrei no curso de Letras, eu não tinha esta noção de língua. **Para mim, tudo era gramática.** Eu não sabia que o estudo de língua abrangia vários outros campos (SI, 2018).

Uma das grandes desconstruções de paradigmas que temos ao entrar no curso é esta: a visão para além da gramática. Observo que Maria pensava que estudar língua era apenas a gramática e essa visão foi praticamente destruída. De acordo com a agente, a mudança de concepção aconteceu pelas leituras que fazia individualmente, mas, principalmente, pela participação no grupo de estudos e no PIBID, já que, através dessas instâncias, compartilhou saberes e (des)(re)construiu outros conhecimentos sobre línguas na sociedade.

A formação inicial torna-se, então, o lugar de definições e de (des)(re)construção de alternativas críticas e de(s)coloniais para o estudo da língua/gem. Se há a visualização da concepção de língua/gem vinculada aos aspectos críticos e de(s)coloniais, logo as práticas pedagógicas e discursivas vão se basear na ideia de educação linguística para a mudança social. O estudo da língua/gem, nesse âmbito, imbuí-se na ideia de discurso e de transgressão, isso é, a resistência dos dispositivos coloniais de controle que subjazem as aulas de línguas e, também, a concepção de ultrapassar os limites opressores de dominação, exercendo, nas posturas pedagógicas, a consciência crítica (FAIRCLOUGH, 2001; MOITA LOPES, 2006; hooks, 1994).

Nos encontros das/os professoras/es em formação havia a problematização contínua da língua/gem. O professor formador, em vários momentos, fazia questionamentos constantes sobre o papel que a língua/gem opera na sociedade, haja vista, também, que esse era o objetivo do grupo.

[11]

O docente ressalta que é preciso problematizar os discursos na escola, observando as questões de gênero, raça e, também, as crenças. Isso porque, tirar os discursos do profundo pode reverberar problematizações no ensino de línguas e provocar uma mudança social. O professor, nessa visão, não é o detentor do saber; ele é coparticipante no processo de aprendizagem de línguas. (DR, 2017).

O relato acima sinaliza a ideia de educação linguística para a (trans)(form)ação social. A inquietação aos estudos da língua/gem no viés humano e de luta pelos grupos sociais marginalizados propicia o desvelamento dos dilemas sociais, dos sistemas de opressão que nos envolvem, elevando o nível da consciência social crítica dentro dos espaços formadores.

Fato é que as/os professoras/es em formação que estão visualizando, lendo e problematizando essas questões dentro de sua formação possuem uma probabilidade maior de não agirem no ensino baseadas/os apenas na concepção da racionalidade técnica (OLIVEIRA, 2014). Provavelmente, vão se basear na concepção de educação linguística para a mudança social. Nisso implica a educação para a liberdade social e crítica (FREIRE, 2017; WALSH, 2007) que almejamos, desde tempos, (re)construir em nosso contexto.

Dessa forma, a concepção de língua/gem é um dos fatores basilares para a prática docente, uma vez que ela possibilita um direcionamento para as

posturas que almejamos problematizar nas aulas de línguas. No entanto, para alcançar esse objetivo, precisamos caminhar rumo ao que Cavalcanti (2013) ressalta: a/o professor/a de línguas “[p]recisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” (p. 215). Isso é, precisamos fincar em um discurso carregado de ação e não simplesmente em um discurso vazio ou mascarado.

A concepção de língua/gem torna-se fundamental na construção de uma consciência crítico-reflexiva para as/os professoras/es em formação, pois, por meio dela, pode-se subverter os dilemas sociais. As/Os agentes da pesquisa, a partir do processo de formação, reformularam suas concepções acerca da língua/gem. Pedro, com um sorriso e brilho nos olhos, afirmou o seguinte sobre o curso de Letras.

[12]

Quando entramos no curso de Letras, parece **que tiramos uma venda dos olhos e passamos a enxergar um mundo que até então era desconhecido.** (SI, 2018).

O que seria enxergar um mundo que era desconhecido? Seria o desvelamento do mundo real? Pelas atitudes no grupo de estudos e pela sessão reflexiva individual, observei que Pedro trata o *mundo desconhecido* como aquele repleto de passividade e alienação. Um mundo carregado de opressões, injustiças sociais, preconceitos com as diversas etnias e imerso a um discurso de ódio. O mundo que precisamos lutar para reconstruí-lo. O agente ao dizer essas palavras enfatiza que a educação linguística na perspectiva crítica e de(s)colonial, apesar de ser a mais sofrida e perseguida por abarcar uma luta *anti-hegemônica* e *antissistema*, proporciona a mudança não só na educação, mas, sobretudo, nas atitudes sociais de subalternização.

Infelizmente, Pedro, assim como muitas/os, conseguiu *tirar as vendas dos olhos* depois de começar a licenciatura em Letras. Eu imagino. Quantas mudanças haveria se essas reflexões fossem suscitadas na educação básica? E se a percepção da língua/gem como poder, ação e desestabilização social fossem adquiridas nos ambientes macrossociais? São atitudes que precisam ser, urgentemente, no mínimo, depreendidas nos nossos espaços formadores. *As vendas nos olhos* precisam ser removidas desde a educação básica, e como

podemos atingir esse espaço e transformá-lo? Acredito que investindo na educação linguística sob perspectivas críticas e de(s)coloniais na formação inicial de professoras/es. E uma das bases, como mencionado, é promulgar concepções de língua/gem críticas que objetivam a mudança social.

Isso porque, se eu adoto uma concepção de linguagem meramente estrutural, logo a visão das/os minhas/meus alunas/os vão estar restritas à língua/gem simplesmente como uma estrutura e posso, por causa disso, colaborar para o apagamento linguístico das outras línguas⁴³ (SANTO; SANTOS, 2018) que compõem o português brasileiro, por exemplo. Além disso, posso restringir a língua/gem a um código de expressão do pensamento e negar o fato de que a língua/gem é “[o] lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas consequências sociais e políticas são definidas e contestadas. [...] o lugar onde nossos sentidos de nós mesmos, nossas subjetividades, é *construída*” (WEEDON, 1987, p. 53).

Estudar a língua/gem, nessas trilhas, é estudar a vida e tudo o que nos envolve. É um processo de interação e transformação social, é poder, é a força motriz para a mudança social; é por meio dela que nos constituímos e somos constituídas/os (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2010). Nesse entendimento, Maria traz uma percepção sumamente importante para as aulas de línguas.

[13]

Temos que ensinar a língua de uma forma mais dinâmica, **que não há uma forma de falar que seja mais certa que a outra**. Eu cheguei ao curso de Letras pensando que iria estudar gramática. Mas, quando eu cheguei aqui, eu pude perceber que Letras é mais interessante do que eu pensava, porque, **estudar linguagem vai muito além das normas. É estudar o social, é ver que tem vidas em jogo**, não é só gramática. E essa visão faz toda a diferença na prática [docente], porque a partir do momento que você tem **essa visão da linguagem damos liberdade para o outro expressar sem medo**. (SC, 2018, MARIA).

Há três pontos a observar na concepção de língua/gem no ensino a partir da asserção de Maria. Primeiro, a questão do monoliguismo. Maria, juntamente com suas/seus colegas, já tem a consciência de que não existe falar

⁴³ Prefiro utilizar línguas no lugar de dialetos, porque, como afirma Pinto (2013), o discurso hegemônico das políticas linguísticas do Estado-nação homogeneizou as práticas de linguagens diversificadas sob o nome de língua portuguesa e rebaixou as outras línguas ao que chamamos hoje de “dialetos”. Vejo assim, a palavra dialeto com uma forma de desqualificação das línguas menos prestigiadas dentro do nosso contexto.

certo ou errado, uma concepção que foi desconstruída na formação inicial. Abro para uma problematização para as aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e médio: e as aulas de variedade linguísticas, que muitas/os professoras/es conclamam como aulas diferentes, não estão possibilitando a reflexão da língua/gem nos vieses socioculturais e ideológicos?

A agente propicia a ideia de destituir a hegemonia linguística nas aulas de línguas, partindo para a valorização das línguas em suas diversas formas e pronúncias. Na prática docente, essa atitude é sumamente importante, pois o preconceito linguístico (BAGNO, 1999) ainda perpassa as aulas e podem sancionar problemas para muitas/os alunas/os.

Segundo, a ideia de que o estudo da língua/gem deve estar atrelado ao social. A professora em formação salienta que estudar a língua/gem *é ver que tem vidas em jogo*. Quais vidas? A vida de todas/os, sem classificação ou hierarquização. O sujeito que fala. Quando Maria utiliza o termo *vidas em jogo*, entendo que essa professora já internalizou a percepção das/os alunas/os nas salas de aulas como construtores de sentidos. Isso se vale, porque, muitas vezes, na prática docente, tem-se a tendência de descorporificar as/os alunas/os, isso é, desconsiderar os fatores físicos, biológicos, psicológicos, culturais e ideológicos que lhes pertencem. As/Os agentes da pesquisa, por estarem expostas/os a essas novas concepções de língua/gem, podem acionar atitudes em suas práticas que colaborarem na transformação social pela educação.

Terceiro, Maria sinaliza que a língua/gem dentro da percepção crítica e de(s)colonial possibilita a liberdade, a ausência do medo, para as/os alunas/os nas aulas de línguas. Às vezes, os estigmas linguísticos na prática educativa acionam medos diversos, dentre eles, as barreiras com a língua/gem oral, a falta de atitude para questionar as/os professoras/es etc. Isso, por sua vez, propicia a passividade de muitas/os alunas/os e promove, também, muitas vezes, a exclusão e evasão escolar. Ter uma concepção de língua/gem que subverta os estigmas sociais e agencie práticas de diálogo, intercompreensão e respeito mútuo entre aquelas/es que estão nesse espaço soma-se às possibilidades de reconstrução de um mundo em que haja a inclusão e o respeito às diversidades.

Joana, ao falar sobre as atitudes que tomaram na prática docente no PIBID, mostra que, por terem se embasado nas concepções de língua/gem vinculadas à vida social, as/os alunas/os gostaram bastante.

[14]

Um dia chegamos à sala e uma aluna disse: 'ah, vocês trouxeram alegria para essa sala. [todos riem] (SC, 2018)

É fato que alguns fatores colaboraram para a aluna dizer isso, tais como: o curto tempo em que lecionaram; as aulas ministradas em grupos e, também, as atividades interativas⁴⁴ que propiciaram. No entanto, percebo que as atitudes linguísticas e pedagógicas das/os professoras/es se vincularam ao viés *anti-hegemônico*. As discussões partiam e agiam para a promoção e valorização da diversidade, da/o aluna/o que compõem a sala de aula.

Diante dessas concepções, entendo que a língua/gem está imbricada em todas as instâncias e contextos socioculturais. Ela nos subsidia na luta e na desconstrução de discursos hegemônicos, como também na construção de um mundo mais humano, baseado na ética (MOITA LOPES, 2006). A língua/gem precisa, então, ser entendida dentro dos valores sociais, como evidenciado na concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2014; FIORIN, 2017), mas, também, dentro de uma visão crítica e de(s)colonial (PENNYCOOK, 1998, 2001; RAJAGOPALAN, 2011; ZOLIN-VESZ, 2016). Crítica no sentido de questionamentos constantes dos fatores históricos, sociais e epistêmicos que atravessa(ra)m a construção da língua/gem. E de(s)colonial como questionamento do universalismo, das relações étnico-raciais, de gênero etc., advindas do projeto moderno-colonial, que perpassam a sociedade em forma de colonialidades (MIGNOLO, 2008).

Entendemos⁴⁵, assim, a concepção de língua/gem atrelada à visão de Pennycook (1998, p. 28), que defende a ideia de que

[s]e ensinarmos, tendo por meta a competência comunicativa, e não explorarmos como o uso da linguagem foi historicamente construído em torno de questões de poder e de dominação, ou como, nos seus usos cotidianos, a linguagem está sempre envolvida em questões de poder, estaremos, uma vez mais, desenvolvendo uma prática de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder.

⁴⁴ As/Os agentes afirmaram que no período em que estiveram no PIBID fizeram atividade para tratar temas sociais, tais como, produções de texto no gênero relato pessoal e cartazes que, por sua vez, foram afixados no corredor da escola. Esses textos foram produzidos baseados em temas como: preconceito racial e bullying.

⁴⁵ Está em 1^o pessoa do plural, porque, pelas discussões e discursos das/os professoras/es em formação, entendo que tanto elas/es como eu estamos tentando nos embasar na concepção de linguagem defendida por Pennycook (1998).

Assim, as concepções de língua/gem em que nos pautamos direcionam as aulas de línguas e, por meio delas, podemos colaborar para a transformação social. Dessa forma, entender a língua/gem como um recurso dialógico, crítico, de(s)colonial e hipersemiótico, que se adapta à realidade das/os falantes (BAKHTIN, 2014; RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 1998, 2001; PINTO, 2016; SANTO; SANTOS, 2018), é uma alternativa para alcançarmos a ideia da educação linguística crítica e de(s)colonial nas práticas pedagógicas e discursivas e agir para a (trans)(form)ação social.

A formação inicial de professoras/es nas perspectivas defendidas aqui é um dos lócus em que há a possibilidade de (des)(re)construção das concepções de língua/gem e do mundo. Vimos que várias desconstruções e reconstruções foram realizadas na vida profissional e individual das/os agentes. Entende-se, dessa forma, que as atitudes fincadas na perspectiva crítica e de(s)colonial, proporcionadas na formação inicial, acionam e desenvolvem modificações em outros contextos de formação. É fato que não conseguimos atingir a todos os públicos, mas, se provocar a mudança em cinco professoras/es em formação, entendo como um passo já construído na reverberação da educação linguística crítica e de(s)colonial.

Essas/es agentes, depois de entrarem em contato com as perspectivas críticas e de(s)coloniais, provavelmente est(ar)ão mais preparadas/os para enfrentar e resistir as injustiças sociais através de suas posturas linguísticas e pedagógicas. A educação, nesse viés, é um lugar de liberdade e não de opressão (hooks, 1994), por isso, devemos, como professoras/es, ter a sensibilidade de escutar as/os outras/os e de promover uma educação linguística sem hierarquização e opressão. E acredito que por meio das concepções de língua/gem, reformuladas na formação inicial, as atitudes pedagógicas e linguísticas podem ser transformadas para uma dimensão mais crítica e de(s)colonial.

2.3.1.2 Relação teoria e prática

Outro ponto de destaque na ação das dimensões críticas no ensino de línguas está no modo como a relação teoria e prática é organizada nas práticas discursivas e pedagógicas. Nos estudos da LAC, por exemplo, obtivemos um

grande passo nessa questão. A partir de Moita Lopes (2010), observo as viradas culturais e linguísticas desenvolvidas por meio das conquistas epistemológicas desta área do saber. A LA era vista, *a priori*, apenas como uma subárea de aplicação dos conhecimentos produzidos na Linguística Teórica, mas, ao longo do tempo, tem conquistado um espaço representativo na luta pelo imbricamento da teoria e prática (MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2011).

No entendimento da fase inicial da LA, a episteme hegemônica – a Linguística Teórica – produzia o conhecimento e à Linguística Aplicada restava a aplicação desses conhecimentos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Contudo, no final da década de 70, de acordo com Moita Lopes (2010), nas pesquisas de Widdowson houve uma problematização maior na questão de teoria e prática, uma vez que a LA passou a ser entendida como uma área que faz “[m]ediação entre a teoria linguística e o ensino de Línguas” (MOITA LOPES, 2010, p. 16). Nessa visão, há uma interligação das teorias linguísticas com as práticas linguísticas desenvolvidas nos campos escolares.

A ideia, então, está em problematizar as questões de linguagem, observadas nos contextos socioculturais e históricos, compreendendo as singularidades, os eventos e os sujeitos que, em vida social, sempre ficaram à margem do estabelecido (MOITA LOPES, 2006). Essa perspectiva para educação linguística se baseia em explorar a língua/gem em uso para pensarmos na confluência da educação e língua/gem dentro de uma perspectiva política, histórica e social dos sujeitos, amalgamando a teoria e prática no processo de ensinar/aprender línguas.

De acordo com Freire (2011, p. 53), “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Assim, a relação da teoria e prática se interconecta com o viés de educação linguística crítica e de(s)colonial, uma vez que a visão transformadora dessas perspectivas estão inerentes ao diálogo, à intercompreensão da língua/gem vislumbradas por práticas de alteridade entre as culturas, povos e línguas (CAVALCANTI, 2011, 2013; MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2011).

Nessa percepção, a relação teoria e prática abre caminhos para a formação de sujeitos capazes de pensar a sociedade de forma coerente, almejando a transformação para si e para outrem. As teorizações, nesse sentido, estão

construídas e reconstruídas a partir das realidades sociais, e acredito que isso é condição necessária para a formação de pessoas sensíveis, emancipadas, solidárias e transformadoras do mundo. Para tanto, para isso acontecer, é necessário “[u]sar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas [...] A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 76).

Na percepção das/os professoras/es em formação, a relação entre teoria e prática é fundamental para a organização das aulas de línguas. No entanto, percebe-se que, mesmo compreendendo a intersecção desses pontos, muitas/os delas/es se veem presas/os à hierarquização desse aspecto, isso é, a teoria está superior à prática. Nascimento, por exemplo, salienta que o diálogo entre a teoria e prática na educação é importante, *uma está ligada à outra, mas, a posteriori*, enfatiza que a teoria é o suporte para ação nas práticas em sala de aula. Vejamos:

[15]

[a teoria e prática] uma está ligada à outra. Quando lemos a teoria, automaticamente já nos dá uma fundamentação de como agir na prática e agir em sala de aula. (SC, 2018).

Embora haja a compreensão da interatividade entre a teoria linguística e ação pedagógica nos espaços escolares, o agente ainda está preso numa colonialidade do saber. Para ele, a fundamentação de como agir na prática escolar é obtida pelas teorias; uma concepção fincada na ideia de que os saberes científicos são mais importantes do que os saberes localizados na prática escolar. Joana, por sua vez, relata que é preciso ter a sensibilidade de adequar as teorias à realidade das/os alunas/os. O que seria essa adequação?

[16]

O segredo não é você ter a teoria e levar a teoria; **é saber adequá-la à realidade dos alunos.** (SC, 2018)

A teoria, de acordo com Rajagopalan (2011), é concebida na prática. Se ela assim está entendida, não há superioridade nelas, ambas se complementam e se entrelaçam. Constrói-se, assim, a ideia de que as/os alunas/os, nas salas de aulas, estão carregadas/os de valores históricos, ideológicos, culturais e sociais, que são instrumentos que temos ao nosso dispor para (re)construir as teorizações acerca da língua/gem. Nesse entendimento, as/os estudantes chegam à escola

com as teorias – vivências e experiências – o que necessita, então, é de reorganizar/problematizar/respeitar esses saberes e construir práticas docentes, balizadas com os conhecimentos adquiridos nas universidades, que se entremeiam à realidade sociocultural das/os alunas/os.

Nesses rumos, a expressão *saber adequar à realidade dos alunos* proporciona uma reflexão-ação fundamental para as discussões desenvolvidas nas formações de professoras/es de línguas. As teorias linguísticas que estudamos ao longo do curso de Letras são aprofundadas, haja vista que o objetivo⁴⁶ do curso é o de formar profissionais capacitadas/os para a ação pedagógica na educação linguística. Todavia, não adianta ter o conhecimento das teorias, unicamente no âmbito da racionalidade técnica, e não saber organizá-la/problematizá-la/analísá-la na prática. Precisamos compreender o imbricamento da prática e da teoria nas aulas de modo a visualizar as realidades linguísticas socioculturais das/os alunas/os e tomá-las como saberes válidos para o estudo de língua/gem nesses contextos.

Além dessa adequação, a partir da fala da professora, compreendo que, muitas vezes, encontramos crenças no ensino de línguas por causa do distanciamento do ensino da realidade sociocultural, uma vez que os sentidos (re)construídos nas aulas se relacionam às práticas sociais (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2014; FIORIN, 2017). E que sentido haveria para as/os alunas/os em estudar algo que se desvincula daquilo que vivem?

As aulas de línguas, assim, se tornam contextos socioculturais complexos (PENNYCOOK, 1998), um lugar de interação (MOITA LOPES, 2006; BAKHTIN, 2014), de produção de conhecimento, de exercício da cidadania, de liberdade (FREIRE, 2017) e um espaço de possibilidade de recuperação da esperança (SOUSA, 1999). As salas de aula continuam sendo, nos dizeres de hooks (1994), um local de possibilidades, e que esperança queremos resgatar e reviver?

Concordo com Freitas (2016) sobre o fato de que o processo de aprendizagem de línguas se compromete com as reflexões das identidades e

⁴⁶ O Curso de Licenciatura em Letras pretende formar profissionais intelectuais com capacidade crítica, reflexiva e com competência linguística, literária e didático-pedagógica para atuar na docência do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas áreas de Língua Materna e Língua Estrangeira e suas respectivas Literaturas.

Disponível em: http://www.ueg.br/exec/consulta_cursos/?funcao=dados_v2&variavel=17&mod=2

práticas sociais. As discussões se imbuem em um campo complexo e instável, pois há a problematização de fatores que desestabilizam os nossos próprios preconceitos. A aula, por meio dessas reflexões, transcende a visão instrumentalista da língua/gem e enfatiza “[a]s múltiplas imbricações da língua com a sociedade, a cultura e a política” (p. 123).

Em se tratando da relação teoria e prática, Nascimento enfatiza que

[17]

Na verdade, **as teorias que nós estudamos são as teorias deles**, o que eles vivem fora da sala de aula. Nós sabemos bem que existem professores que **separam conteúdo escolar da vida social**. Só que **aquilo que o aluno passa fora da sala de aula influencia no conteúdo escolar**. [em tom de indignação] Por que o aluno hoje em dia gosta de ficar mais fora da sala do que dentro? Porque na sala de aula, os professores só passam gramática e gramática. (SC, 2018).

Embora tenhamos conquistado avanços na imbricação da teoria e práticas sociais, principalmente com a perspectiva dialógica da língua/gem (BAKHTIN, 2015; MARCUSCHI, 2008), ainda há ranços coloniais nas aulas de línguas a serem subvertidos; e a separação dos conteúdos com a realidade social é um deles. Conforme Pinto (2013), as aulas de línguas constituem um contexto em que a inclusão linguística, cultural e social deveria se legitimar, não podendo, portanto, serem um espaço de propagação da ideologia da exclusão. Para que essa ideologia não se reverbere, as realidades socioculturais, sócio-históricas e linguísticas das/os envolvidas/os na prática educativa precisam ser visualizadas como saberes válidos para as discussões e problematizações da/sobre a língua/gem nos contextos formadores.

De acordo com Nascimento, a separação entre o conteúdo escolar e a realidade social gera um desconforto às/aos alunas/os, fazendo-as/os preferirem ficar fora da sala de aula do que dentro. A pergunta que surge é esta: como se sentiriam bem em um contexto em que não conseguem obter uma aprendizagem, se sentem excluídas/os? Infelizmente, a percepção do agente é uma realidade dos ambientes escolares, já que a desvinculação dos conteúdos escolares com as práticas sociais colabora para um sistema de exclusão daquelas/es com dificuldade em assimilar os conteúdos linguísticos.

Os espaços de formação de professoras/es são lócus propícios para a transformação desses aspectos. O discurso de Nascimento de que *as teorias que*

nós estudamos são as teorias deles sinaliza a (trans)(form)ação pedagógica que a formação inicial suscitou na vida dele. A afirmativa do agente mostra que estas/es professoras/es em formação veem o estudo da língua/gem na universidade sob aspectos socioculturais, históricos e políticos. A indignação dele com as disparidades dos conteúdos com a prática social pressupõe a ideia de busca por um ensino de línguas baseado na criticidade e na de(s)colonialidade. E vale ressaltar que, uma grande parte dessa reconstrução de sentidos sobre o ensino para elas/es, ocorreu na formação que obtiveram no curso de Letras, no grupo de estudos e no PIBID.

Além disso, o discurso supracitado reafirma o pensamento de Rajagopalan (2011, p. 63) de que “a teoria é concebida na prática”. A teoria linguística, nas percepções acima, está amalgamada à exploração da língua/gem em uso, procurando entender os valores sociais, históricos e políticos que dela emanam (PENNYCOOK, 1998). Provavelmente, as reflexões apontadas por Nascimento surgem por causa das discussões que obteve em sua formação. Nas reuniões do grupo de estudos havia a sensibilização, tanto do professor formador como das/os acadêmicas/os, de se estabelecer uma conexão do que se lia com as práticas localizadas em Itapuranga-GO.

[18]

Nos encontros das/os acadêmicas/os no grupo de estudos DIVERSO pude perceber que há, por parte do professor como das/os participantes do grupo, a preocupação em conectar os textos que leem às vivências localizadas em Itapuranga-GO. Ao discutirem sobre a força do discurso, pensando a questão da espiritualidade, uma acadêmica suscita a reflexão sobre a onda de violência em Itapuranga [mês de abril] e, juntos, discutem as postagens no instagram, facebook e status de WhatsApp com a #prayofitapuranga. (DR, 2017).

O meu foco, no entanto, não é discutir os textos em que as/os agentes dessa pesquisa tiveram contato. Mas aponto esse excerto para visualizarmos que o contexto de formação em que essas/es acadêmicas/es imergiram propiciou a (des)(re)construção dos sentidos sobre a educação linguística. Quando Nascimento aborda (excerto 17) que as/os alunas/os já vêm à escola com a teoria e Maria (excerto 2) diz que desconstruiu a crença que tinha no ensino médio da/o professor/a como detentor/a do conhecimento, essas concepções foram desconstruídas através dos aspectos da educação linguística sob perspectivas críticas em que se pautaram durante a (trans)formação inicial.

Tanto é que Pedro, ao ser questionado sobre as práticas pedagógicas que desenvolveram no PIBID, mostra três atitudes importantes por que temos que nos pautar, se almejamos as práticas pedagógicas e discursivas no viés anti-hegemônico.

[19]

Como éramos uma equipe, já descentralizamos essa questão de professor ser o centro da sala. Usávamos o **diálogo** como base para tudo. Trabalhamos **temas de cunho sociais** com eles. Tudo isso tentando **descentralizar o poder**, pois fizemos rodas de conversa, a fim de debater sobre temas sociais e críticos. (SI, 2018).

As três atitudes apontadas por Pedro – diálogo, temas sociais e descentralização do poder – caminham na concepção sociodiscursiva da língua/gem (BAKHTIN, 2014, 2015) e no posicionamento crítico e político (PENNYCOOK, 1998, RAJAGOPALAN, 2011; MOITA LOPES, 2006) que podem ser suscitados nas aulas de línguas por meio de uma postura anti-hegemônica. O professor em formação avaliza o fato de que as aulas de línguas, baseadas em uma concepção dialógica, transformam os contextos sociais, culturais e políticos, uma vez que a perspectiva dialógica da língua/gem leva “[e]m consideração o gênero, a raça e outras relações de poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 43), o que problematiza as ordens coloniais da/na sociedade.

Outro ponto de destaque está na *descentralização do poder*. As aulas de línguas, pensando a junção da teoria e prática e as concepções de língua/gem na perspectiva política e crítica, produzem uma desestabilização profícua no campo social. Se se compreende a língua/gem como discurso (FOUCAULT, 2014), ou uma forma de ação (FAIRCLOUGH, 2001), logo as práticas de língua/gem vão ser direcionadas à descentralização do poder. De acordo com Cavalcanti (2013, p. 215), nessa visão a/o professor/a precisa ter uma sensibilização, ou uma sofisticação, em relação à produção linguística de cada aluna/o, e essa sofisticação inclui, em suas palavras,

a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas/ e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes.

Essa perspectiva da língua/gem no viés de problematização contínua das realidades individuais e sociais é uma das formas mais fortes de transformação social (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 2014; RAJAGOPALAN, 2011; FAIRCLOUGH, 2001) e de resgate da esperança (FREIRE, 2011; hooks, 1994). Em razão disso, compreendo que as atitudes pedagógicas e linguísticas desenvolvidas, pensando a relação da teoria com a prática vislumbradas no aspecto social e crítico da língua/gem, suscitam um movimento de reflexão-ação na formação das/os professoras/es, e logo na educação básica.

O estudo da língua/gem, dentro dessas concepções, é problematizado, discutido e refletido para um fim social; para um empoderamento linguístico, cultural e histórico das línguas/povos na/da sociedade sem hierarquização e/ou subalternização. Além disso, as/os professoras/es não são vistas/os como detentoras/es do conhecimento; é um movimento de reflexão conjunta em que alunas/os são visualizadas/os como coprodutoras/es de sentidos e não como meras/os receptoras/es da aprendizagem.

[20]

Com as dinâmicas nas aulas, fomos explicando para eles [sobre variação linguística] e foi muito bom os ver **interagindo por livre e espontânea vontade**. Sempre buscamos fazer dinâmicas que envolvessem a todos para manter uma boa interação em sala de aula. Nos últimos dias foi tão legal, pedimos para que todos reunissem e fizessem uma roda para conversarmos e houve muitos questionamentos. **A interação e participação de todos foi excelente**. (CAIO, SI, 2018).

[21]

Eles [as/os alunas/os] **sentiram mais à vontade para conversar e expor suas ideias**. Se esforçaram muito para fazer os trabalhos. (MARIA, SI, 2018)

Diante dos relatos vivenciais de Maria e Caio, percebo que o intercâmbio entre teoria e prática nas aulas de línguas engendra uma (trans)(form)ação no conceito tradicional das práticas pedagógicas. As expressões *interagindo por livre e espontânea vontade* e *sentiram mais à vontade para conversar e expor suas ideias* acionam o pensamento de que com essas posturas nas aulas de línguas há uma descentralização do poder, como salientou Pedro (excerto 19), o que motiva as/os alunas/os a se engajarem nos seus próprios processos de aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, a formação de professoras/es dentro dos aspectos da educação linguística crítica e de(s)colonial propicia uma desconstrução de paradigmas inerentes à língua/gem e, também, à educação. As posturas pedagógicas e linguísticas daquelas/es que optam em se engajar nos aspectos socioculturais, críticos e políticos da educação linguística torna-se os fios condutores de esperanças nas desestabilizações das ordens coloniais no mundo.

2.3.1.3 Mudanças na concepção sobre a docência

A partir da ideia de que a formação de professoras/es (des)(re)constrói paradigmas, discuto neste subtópico sobre as mudanças que tal contexto possibilita na transformação da concepção sobre a docência. Iniciando o estudo, salientei os caminhos que percorri para me tornar professora, afirmei que entrei no curso de Letras com a concepção de que o abandonaria por outro. No entanto, já nos primeiros anos, no decorrer das leituras e discussões, me engajei nos estudos da língua/gem e legitimei que me tornaria professora de línguas. Foram tantos discursos negativos por parte de amigas/os e até mesmo pelas/os profissionais do Ensino Médio, que o ato de decisão em ficar no curso de Letras tornou-se transgressor e resistente.

Em contrapartida, na formação inicial comecei o contato com profissionais que incutiam em mim a concretização do desejo de me tornar professora de línguas. A maioria das aulas estava no viés crítico, o que me distanciava cada vez mais da perspectiva de abandonar o curso por outro. Para mim, a formação inicial foi um lócus de empoderamento social e linguístico para decidir os rumos que tomaria para a minha vida. Hoje, entendo o mundo totalmente diferente; fato que, talvez, não alcançaria se estivesse em outro ambiente. Todas as vezes que entro em uma sala de aula, reafirmo que aquele espaço pode ser sim um lugar de possibilidades, de liberdade, de exercício da cidadania (FREIRE, 2011; hooks, 1994) e essas visões foram em grande parte (re)construídas na formação inicial.

Dessa forma, o contexto de formação de professoras/es de línguas torna-se um lugar de problematizações contínuas das representações históricas, sociais e políticas que envolvem a profissão docente. Pode ser um ambiente de desestabilização das visões estereotipadas e coloniais do/sobre o mundo; um lugar

em que a língua/gem, entrelaçada aos aspectos socioculturais, críticos e políticos da sociedade, se compromete com a transformação social. E entendo que a postura política assumida por aquelas/es que estão na formação de professoras/es de línguas pode fazer uma grande diferença na vida social das/os acadêmicas/os e, logo, em outros contextos de formação.

O papel da/o professor/a, nessas perspectivas, imbui-se não apenas no conhecimento linguístico, mas, sobretudo, no poder transformador da língua/gem enquanto elemento de intervenção política, pois, como defende Rajagopalan (2007, p. 16),

A linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.

O agenciamento da língua/gem para a transformação social propicia o desvelamento dos dispositivos coloniais do mundo e a resistência social e política contra as injustiças sociais. A educação, dentro dessas perspectivas, é um ambiente de mudanças sociais, de liberdade e de visualização para um mundo diferente. Vejamos a fala de Nascimento:

[22]

Em primeiro momento, percebi o quanto um professor é essencial para um aluno, pois **ele pode ajudar a crescer na vida, mas também pode ajuda-lo a se afundar ainda mais**. Ao receber muito apoio de alguns professores na infância, pude me **distanciar de muitas coisas**, haja vista que **a minha infância, adolescência não fora das melhores, por causa de problemas familiares, mas com este apoio pude superar**. E então após ter contato com a sala de aula, por intermédio do PIBID, foi perceptível que **é preciso buscar melhorar e aproximar a relação professor/aluno**. Sei que eu só não vou poder mudar o mundo, **mas eu quero mudar vidas**, e tenho que aproveitar a oportunidade que eu tive para **levar mais oportunidade para os demais**. (SC, 2018)

Nascimento relata a sua vivência e diz sobre os problemas familiares. O agente, talvez, se não tivesse contato com uma educação transformadora e emancipadora (FREIRE, 2017) não conseguiria estar no ambiente em que hoje ocupa. O apoio para o distanciamento de *muitas coisas*, segundo ele, foi encontrado na escola. A sala de aula o ajudou na superação dos problemas

individuais. Aqui, retorno à concepção de que a educação não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos; é um lugar de engajamento político para a transformação social (FREIRE, 2017; RAJAGOPALAN, 2007, 2011; hooks, 1994). Se Nascimento tivesse contato somente com as estruturas linguísticas nas aulas? Se as/os professoras/es que fizeram parte de sua vida não estivessem engajadas/os no poder transformador que a educação propicia na vida das/os alunas/os? Talvez, ele hoje não estaria ocupando esse espaço.

A educação, para Nascimento, transformou-se na força e no engajamento para a mudança de perspectivas. Não apenas na questão da docência, mas, sobretudo, em sua vida. Por esse motivo, o agente sinaliza que o desejo dele no contexto educacional é o de *mudar vidas*. As experiências e vivências o levam à concretização de que, assim como a educação transformou sua vida, poderá transformar outras. O anseio é o de levar oportunidades às/aos demais. Quem são essas/es demais?

Nascimento, um jovem negro, que afirma que a educação o *tirou de outras coisas e que deseja levar oportunidades aos demais*, leva-nos a compreender que as experiências na vida dele se vincularam às desigualdades e injustiças e, por isso, vê na educação a oportunidade de tirar outras/os, que talvez estejam na mesma situação, para novos rumos e perspectivas. Para o agente, o fio condutor de esperança, tanto na vida dele como na de outras/os, está na educação e, na visão dele, precisamos melhorar a relação professor(a)/aluna(o), uma vez que essa relação pode desestabilizar as situações opressoras vivenciadas na sociedade e, assim, ajudar na luta e no combate às injustiças sociais.

À baila desses pensamentos, Maria compreende que o ensino de línguas deve se pautar em uma postura de zelo com as palavras. As/Os agentes da pesquisa, no excerto 5, mostraram que deve haver uma preocupação com a nomeação dada às/aos alunas/os, já que a língua/gem tem a potencialidade de incluir como também excluir as pessoas. Precisamos, nesse sentido, compreender que através de uma palavra podemos mudar as vidas e questiono: para qual sentido? O ensino de língua/gem deve estar baseado num comprometimento com a transformação social (FREITAS, 2016) e, por isso, os aspectos socioculturais, sócio-históricos e dialógicos dos sujeitos precisam ser enfatizados e respeitados.

Nesse ponto, vale ressaltar que o ensino da língua/gem, na concepção bakhtiniana, é intrinsecamente pensado por meio das relações sociais. Eu me

constituo como sujeito a partir do diálogo que construo com as/os Outras/os. Dessa forma, as palavras em interação nas aulas de línguas se tornam uma ponte “lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117) e, por ser assim, as interações são vivas e fincadas em interesses divergentes, sendo, portanto, um espaço em que as lutas entre as vozes sociais estão contraditórias (FIORIN, 2017).

Nessa perspectiva, as aulas de línguas são espaços complexos (PENNYCOOK, 1998) cujos sentidos sobre língua/gem são (des)(re)construídos a partir do diálogo e da interação social de sujeitos que pertencem a grupos sociais diferentes. A palavra, assim, é um elemento que “serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117) e, dessa forma, torna-se uma ação de luta para manter, reproduzir ou desconstruir estereótipos sociais e linguísticos dentro dos contextos escolares. Maria enfatiza que através de uma pequena palavra podemos transformar a vida das pessoas.

[23]

Eu pude perceber que essa é a profissão que eu realmente quero seguir. **Que nós podemos mudar a vida de várias pessoas através de pequenas palavras.** É muito gratificante. (SI, 2018)

A palavra está carregada de valores históricos, ideológicos, sociais e culturais que podem acionar dimensões críticas, como também estereótipos dentro dos espaços escolares. Maria nos leva a perceber que a palavra está interconectada aos aspectos socioculturais e sócio-históricos dos sujeitos e, por isso, deve haver um zelo quanto ao uso dela nos espaços escolares. A palavra, em sua concepção, precisa ser visualizada e problematizada sob a perspectiva de (trans)(form)ação social e linguística, bem como um ato de cidadania e liberdade (hooks, 1994; FREIRE, 2011).

Em se tratando das mudanças das concepções sobre a docência, Joana traz o seguinte posicionamento que se entrelaça às minhas vivências no início deste subtópico:

[24]

Esse receio que temos de não ser professores é um ranço que temos desde o ensino médio. Eu, por exemplo, quando falei que queria ser professora, nossa! Muitos professores me perguntavam indignados, você vai ser professora? **Eu, como professora, quero fazer diferente, quero**

mostrar que vale a pena estar na educação, porque é o pilar que pode mudar o mundo. (SC, 2018)

Joana, ao falar sobre o desejo de ser professora, relata um pouco de sua experiência, evidenciando, também, o discurso negativo que as/os próprias/os professoras/es da educação básica lhe proferiu quando decidiu cursar Letras. Às vezes, os discursos que ouvimos dentro das salas de aulas são os que mais nos desmotivam a cursar as licenciaturas. A repressão e até mesmo a opressão por ser professor/a no contexto atual engendra uma resistência maior por parte daquelas/es que resolvem entrar à universidade para se tornarem professoras/es.

Pelo discurso de Joana, de que deseja fazer diferente ao entrar em contato com as/os (futuras/os) alunas/os, entendo que há esperança nas práticas docentes. Nesse ponto, confirmamos que a formação inicial de professoras/es pode ser um ambiente de desestabilização de concepções construídas na educação básica, uma vez que essas/os acadêmicas/os que estavam principiantes nos estudos críticos e de(s)coloniais da língua/gem já demonstraram vários pontos de mudanças em suas concepções sobre a docência e sobre a vida no mundo.

[24]

Joana: quero poder contribuir não apenas para o ensino de conteúdo, mas contribuir para que cada dia mais eles aprendam sobre respeito e empatia. Ser professor nos dias atuais é ensinar a desaprender, isso é urgente, é político!

Maria: vejo na docência uma oportunidade de contribuir para a construção de um mundo ético, democrático e um novo olhar acerca da diversidade.

Nascimento: vejo na carreira docente um grande exemplo humanizador, pois nós, como professores, podemos mudar o mundo. (SC, 2018)

As sinalizações de Joana, Maria e Nascimento nos induzem à percepção de Rajagopalan (2007, 2011), Freitas (2016), Oliveira (2017) de que a educação linguística é um engajamento político para a transformação social. Para Joana, a imbricação dos conteúdos linguísticos com os posicionamentos políticos no estudo da língua/gem propicia respeito e empatia; Maria vê na docência um ambiente de construção de um mundo ético e democrático; e Nascimento percebe a educação linguística como um exemplo humanizador de mudanças do mundo.

Essas três concepções se alinham à educação linguística crítica e de(s)colonial. Os posicionamentos dessas/es agentes levam-nos à compreensão

de que não estão sendo formadas/os para ensinar línguas dentro de uma conjectura estática, ou “morta”, mas, sim, dentro da perspectiva de (trans)(form)ação que os estudos da língua/gem proporcionam à vida social. Dessa forma, a formação inicial das/professoras/es nas dimensões críticas propicia um poder transformador no tocante à luta e à resistência dos dispositivos coloniais, uma vez que está evidente que as (des)(re)construções na vida das/os agentes e na minha foram realizada em tal contexto.

Para finalizar este capítulo, trago a fala de Joana de que “Ser professor nos dias atuais é ensinar a desaprender, isso é urgente, é político”, já que os apontamentos se entrelaçam à perspectiva de(s)colonial, que é o assunto discutido no próximo capítulo. Nele problematizo as colonialidades e defendo uma educação linguística de(s)colonial nas posturas discursivas e pedagógicas das/os professoras/es.

Passamos, então, a análise do terceiro capítulo.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE(S)COLONIAL: SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS

*Se continuarmos formando professores nos mesmos moldes tradicionais que concebem 'língua' separada dos sujeitos e de suas práticas, as chances de o ensino continuar pautado na mera dicotomia 'língua versus variedade' e 'língua versus gramática' são altas.
(SANTO; SANTOS, 2018)*

Nessa epígrafe, observo a preocupação dos autores na reorganização das práticas pedagógicas no ensino de línguas. De acordo com eles, o ensino deve-se pautar em práticas translíngues⁴⁷ cuja ideia está relacionada ao “[m]ovimento de desnaturalização de conceitos hegemônicos” (p. 158) de línguas, e partir para os desdobramentos performativos que suscitam a socialização da diversidade identitária. Com essa postura, abre-se espaço para a interação de vozes e experiências múltiplas em sala de aula que permitam a (des)aprendizagens outras no contexto de formação.

Com esse pensamento de práticas de linguagens vinculadas a uma coligação *anti-hegemônica* (MOITA LOPES, 2006), como salienta os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998; 2001, 2006, 2010; MOITA LOPES, 2006, 2013; RAJAGOPALAN, 2011, 2013), procuro, neste capítulo, o percurso desafiador, complexo e necessário das trilhas de(s)coloniais para pensar uma educação linguística de(s)colonial a partir da formação inicial de professoras/es de línguas. Compreendo, portanto, que a “[d]e colonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir” (WALSH, 2013, p. 67); “[n]ão é um método a se aplicar senão uma maneira de estar e pensar o mundo” (MIGNOLO, 2014, p. 62) e, sendo assim, está ligada à posturas políticas, éticas e humanas às quais adotamos em nossas práticas docentes (SILVESTRE, 2017; BORELLI, 2018).

Nesse sentido, ao lado das/os agentes da pesquisa, vamos pensar a de(s)colonialidade como uma perspectiva a assumir dentro das posturas linguísticas e pedagógicas nas aulas de línguas. Embora compreenda que ainda est(ou)amos imersas/os à colonialidade do saber, estou me embarcando em um

⁴⁷ De acordo com Santos e Santo (2018), as práticas translíngues têm muito a contribuir, pois “podem provocar deslocamentos na prática pedagógica para que ela passe a considerar o caráter complexo, móvel e híbrido das práticas de linguagens dentro e fora da sala de aula.” (p. 158)

desafio de(s)colonial (BORELLI, 2018) que procura transgredir com a ideia do pensamento único (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007) e problematizar as colonialidades que estão permeadas na sociedade. A partir dos posicionamentos das/os professoras/es em formação, desenvolvo um diálogo sobre as dimensões de(s)coloniais na formação de professoras/es e as possibilidades de mudanças que engendra no processo de aprender/ensinar línguas.

No entanto, antes disso, vamos fazer um percurso histórico sobre a perspectiva de(s)colonial. Vejamos.

3.1 Perspectiva de(s)colonial: contextualização histórica

A perspectiva de(s)colonial gira em torno da construção de saberes provenientes das discussões do grupo Modernidade/Colonialidade (doravante, M/C), formado, no final da década de 1990, por intelectuais latino-americanos⁴⁸, que objeti(va)vam trazer uma releitura histórica, problematizando velhas e novas questões para o (nosso) continente (CASTRO-GÓMEZ, GROSFOGUEL, 2012; BALLESTRIN, 2013). De acordo com Mignolo (2014, p. 62), o processo de(s)colonial não é uma teoria a ser (im)posta. Para ele, a de(s)colonialidade não tem nada a ver com a aplicação de um método a ser seguido, mas com uma postura a se pensar e ser de(s)colonialmente.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), na introdução do livro *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, trazem explicações a respeito desse giro na América Latina, pontuando algumas vertentes das ciências sociais e humanas para refletir acerca da de(s)colonialidade. De acordo com eles, a perspectiva de(s)colonial faz uma análise da cultura entrelaçada aos processos da economia-política, uma vez que, segundo tais autores, as raças consideradas superiores (euro-norte ocidental) ocupam as posições mais remuneradas e as inferiores exercem o trabalho mais pesado, mas menos remunerado. A discussão do grupo M/C, nesse sentido, vai avaliar a questão da geopolítica do poder, enfatizando que a Modernidade imperou na América Latina de forma diferenciada, o que ocasionou em colonialidades que dicotomizam a sociedade entre raças superiores e raças inferiores.

⁴⁸ Grupo organizado pelos estudiosos latino-americanos, dentre eles, Quijano, Arturo Escobar, Castro-Gómez, Grosfoguel, Catherine Walsh, Dussel, Mignolo.

Quijano (2005) afirma que essa problemática advém dos processos de exploração e dominação do Norte sobre o Sul, advindo desde o século XVI pela colonização. O norte⁴⁹, desde o colonialismo, é visto como símbolo do desenvolvimento e o sul, como o atraso. Dessa forma, o grupo M/C entende que a colonização não acabou por completo, ainda hoje presenciamos as estruturas de segregação de raças superiores e inferiores por meio de colonialidades do poder, ser e saber imbricadas na sociedade. Aqueles que detêm o capital coordenam a economia, as epistemes e a política mundial, enquanto as/os outras/os (as/os subalternizadas/os) são silenciadas/os, deixadas/os e apagadas/os.

A primeira descolonização, iniciada no século XIX pelas colônias espanholas, de acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), foi incompleta, pois focou apenas na independência jurídico-política das periferias, deixando intactas algumas relações importantes para convivência humana. Conforme isso, o grupo M/C discorre sobre a necessidade de uma segunda descolonização, chamada por elas/eles de de(s)colonialidade, que complemente a primeira. Essa, por sua vez, objetiva a discussão da hierarquia das múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira não abarcou.

Nesse sentido, o “[g]iro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de forma de vidas-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia” (MIGNOLO, 2007, p. 29-30). É uma constante problematização das relações de poder instauradas na sociedade por meio de uma rede global (Capitalismo), integrada por processos políticos, econômicos e culturais, que mantém o sistema-mundo. É confrontar as hegemonias, não visando à construção de uma única epistemologia, mas levar à reflexão perspectivas outras no sentido de valorização da periferia e dos conhecimentos fronteiriços rejeitados pela cultura euro-norte ocidental.

Esse movimento trouxe, assim, uma reflexão profícua no campo epistemológico, histórico, social e cultural vigente, haja vista que uma série de questões foi levantada no intuito de questionar e de resistir às colonialidades (ser,

⁴⁹ Nesse caso, estamos pensando Norte e Sul em cadeia global.

saber e poder) que atravessam as relações sociais e, muitas vezes, são deixadas de lado. De acordo com Maldonado-Torres (2007, p. 130)

a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação e a colonialidade do saber está relacionado ao rol da epistemologia e às tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser se refere, então, à experiência vivida da colonização e o seu impacto na linguagem.

Essas colonialidades, como afirma Zolin-Vesz (2016), equivalem à manutenção do discurso colonial na contemporaneidade, isto é, na prevalência das categorias de classificação e de exclusão dos “ocidentais” e “não ocidentais”, o que colabora para a (re)produção de hierarquias, como, por exemplo, das matrizes binárias e excludentes que compõem a produção de conhecimentos nos estudos de linguagens.

Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno. Só que, em vez de estar relacionada a um modo de poder entre povos e nações, como no período histórico do colonialismo, ela é inerente às formas “[c]omo o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado” (p. 129). A colonialidade se refere, então, às formas de poder que começaram a definir a matriz espaço-temporal na América, marcada pelo Capitalismo.

Para o grupo M/C, a modernidade imperou na América Latina de forma desproporcional, ocasionando, ao invés da salvação e progresso ditado pelo ideário moderno (MIGNOLO, 2007), as colonialidades do poder, saber e ser que trouxeram formas de dominação e exploração, as quais categorizavam as raças superiores das inferiores. Quijano (2005) alega que as novas identidades históricas e sociais produziram uma ideia de raça associada a papéis e lugares estabelecidos pela estrutura capitalista. Em outras palavras, houve um processo dicotomizado em que as raças consideradas inferiores tiveram que se submeter às superiores, formando papéis hegemônicos que ainda hoje operam na sociedade.

Nesse sentido, entendo que as colonialidades estão imbricadas na sociedade de forma, muitas vezes, oculta (MIGNOLO, 2014), necessitando, portanto, de uma resistência política contra elas nos espaços educativos. Catherine

Walsh (2013), ao falar sobre as pedagogias decoloniais, traz à reflexão o modo como as práticas escolares podem resistir a essas colonialidades e, ao mesmo tempo, possibilitar a re-existência de grupos marginalizados da sociedade. De acordo com a pesquisadora, através da mediação pedagógica, podemos problematizar, por meio de textos verbais ou não verbais, as colonialidades, possibilitando o acréscimo de informações e conhecimentos sobre os dilemas sociais, e assim colaborar na resistência e no empoderamento de identidades sociais subalternizadas.

Pautando-se em Freire e Fanon, a autora problematiza um dos aspectos importantes para pensar o enlace entre o pedagógico e o de(s)colonial. Conforme apresenta, esse enlace se estabeleceu a partir da invasão colonial das terras de Abya Yala⁵⁰. Textos, escritos sob perspectivas transgressivas pelos indígenas, trouxeram aspectos metodológicos – no sentido de organização – de subversão do sistema civilizatório europeu nas terras *andinas*. Nessa visão, os aspectos pedagógico e de(s)colonial, de acordo com Walsh (2013), estão relacionados aos posicionamentos políticos, sociais e humanos que agem para a resistência e re-existência de grupos que foram silenciados ao longo da história.

A concepção, então, de unir pedagogias de(s)coloniais não se relaciona a uma pedagogia estanque, descontextualizada e mesclada a regras do *fazer-por-fazer*, como muitas vezes entendemos no termo. Pedagogia, nas trilhas de Walsh, está para além desse sentido; ela é entendida como prática social e humana de subversão das injustiças sociais e cognitivas. Está atrelada ao aspecto político e crítico de que fala Freire (2004), como “[a]ção política que envolve a organização de grupos e classes populares [de modo a] intervir na reinvenção da sociedade”.

A de(s)colonialidade, por sua vez, não é uma teoria com métodos a ser seguidos, mas uma epistemologia de resistência política dos dispositivos da colonização que se figuram em modos de dominação, invisibilidade e apagamento de outras formas de saber na sociedade (WALSH, 2013; MIGNOLO, 2007, 2014). Com base em Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), entendo que a de(s)colonialidade é imanente a uma necessidade ética e política de problematização de conceitos e teorias vindas como forma de desqualificar os conhecimentos de grupos silenciados.

⁵⁰ Nome indígena para o território americano.

A de(s)colonialidade busca, então, construir alternativas por meio das quais o purismo e o fundamentalismo, característicos das colonialidades, sejam abertos à construção diversificada de epistemes que compõem o mundo (GROSFOGUEL, 2012). Nessa acepção, a perspectiva de(s)colonial é o pensamento que se desprende e se abre a outras possibilidades de conhecimentos e epistemes, diferentemente das validadas pelo conceito europeu (WALSH, 2007).

Dessa forma, a visão de pedagogia de(s)coloniais, neste estudo, liga-se à ideia de questionamentos contínuos nas práticas escolares suscitados a partir de uma visão político-crítica da sociedade. Isso é, (re)surgir práticas de ação, e sobre a ação, que abrem caminhos para a valorização de concepções de mundo outras, vinculadas às perspectivas sociais, críticas e humanas.

Nesse enlace, discuto, no próximo tópico, as percepções das/os professoras/es em formação sobre a de(s)colonialidade.

3.2 De(s)colonizando-se: a perspectiva de(s)colonial na concepção das/os professoras/es em formação

Como relatei no início do estudo, as/os professoras/es em formação eram participantes do grupo de estudos DIVERSO. Nesse grupo, as concepções de linguagens desenvolvidas eram inerentes às perspectivas de(s)coloniais; havia um processo de problematização contínua das hegemonias da sociedade percebidas pelo/no discurso. As discussões, assim, voltavam para as teorias amalgamadas à prática. Havia um cuidado do professor e também das/os acadêmicas/os em analisar os textos teóricos e ligá-los aos fatores locais e globais do nosso contexto, além de propiciar a leitura de textos vinculados aos grupos subalternizados. As teorizações construídas, então, formavam-se a partir de um ambiente colaborativo (SILVESTRE, 2017).

A postura escolhida para o processo de discussão sobre língua/gem e discurso no grupo de estudos possibilitou o contato com a perspectiva de(s)colonial. As/Os professoras/es começaram, dessa forma, a desenvolver os estudos atrelados à ideia de resistência das colonialidades e da reexistência dos grupos subalternizados na sociedade. O desafio, para tanto, seria o processo de “[a]prender a desaprender para poder reaprender” (MIGNOLO, 2014, p. 62);

(des)(re)aprender não somente no sentido profissional, mas, para além disso, a (des)(re)aprendizagem da própria vida social.

Os caminhos, então, de (des)(re)aprendizagem se interconecta(ra)m à possibilidades de reconstrução de um mundo organizado sob paradigmas coloniais. Tarefa que não é fácil trilhar; é um desafio e esforço constante (BORELLI, 2018; SILVESTRE, 2017) de lutas contra a nossa própria história, “[c]ontada da perspectiva de uma história local, aquela da civilização ocidental, uma aberração, de fato, que se constituiu como verdade” (MIGNOLO, 2012, p. ix). Por isso que abandonar os quinhentos anos de história do Brasil e modificar a língua/gem de uma vez não é uma tarefa rápida e fácil. A de(s)colonialidade é, assim, um processo em desenvolvimento (BALLESTRIN, 2013) que, na prática docente de língua/gens, torna-se um esforço e um desafio consciente de busca de alter-(n)ativas⁵¹ para (des)construir sentidos e repensar possibilidades.

Alinhando-me a esses pensamentos, compreendo que, por estarmos em um processo de de(s)colonização, ainda nos vemos, vez ou outra, fincadas/os em ranços coloniais na língua/gem. O que diferencia é que, com essa vontade de ser e pensar de(s)colonialmente (MIGNOLO, 2014), problematizamos a epistemologia colonial e legitimamos outros saberes que por tempos foram silenciados e/ou apagados. Isso, por sua vez, colabora na reverberação de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) e de práticas de língua/gem aliadas a uma concepção anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2016, 2013; PINTO, 2013, 2016; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006; CAVALCANTI, 2013), que trazem questionamentos constantes sobre as hegemonias que se instala(ra)m no mundo e o poder transformador que a língua/gem ocupa na subversão delas. Para Borelli (2018, p. 53),

Pensar e agir decolonialmente se apresentam, então, como uma tomada de postura, como uma abertura para a crítica da epistemologia colonial e para o reconhecimento de tantos outros saberes que foram e ainda são invisibilizados. Legitimar essas vozes não se resume a ceder espaços para que possam se manifestar, é preciso que haja uma escuta cuidadosa desses saberes.

Calcada nessas ideias, discuto as posturas de(s)coloniais (WALSH, 2013) na formação inicial de professoras/es de línguas, enfatizando a de(s)colonialidade enquanto um processo em andamento de crítica radical às

⁵¹ Termo usado por Walsh (2013).

colonialidades e a necessidade urgente da subversão delas para a amenização das injustiças sociais (MIGNOLO, 2007). Aliada a isso, angaria a concepção da educação linguística, uma vez que, de acordo com Bagno e Rangel (2005), a educação linguística reúne um conjunto de fatores socioculturais que engendram a percepção de “[c]renças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem” (p. 63), das quais possibilitam a problematização das práticas de língua/gens dentro das perspectivas de(s)coloniais, do translinguismo (CANAGARAJAH, 2013), da pedagogia culturalmente sensível e da educação transgressiva (MAHER, 2007, hooks, 1994).

Dessa forma, entendo a educação linguística de(s)colonial como uma problematização constante dos dispositivos coloniais de controle nas aulas de línguas. Nisso, submergem os questionamentos da língua/gem articulados às práticas sociais, viabilizando, nesse contexto, discussões linguísticas entrelaçadas aos aspectos socioculturais, sócio-históricos e ideológicos da sociedade. Nesse ponto, as aulas de línguas são visualizadas a partir da concepção dialógica (BAKHTIN, 2014, 2015), crítica (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2011; MOITA LOPES, 2006, 2013), sensível (CAVALCANTI, 2013) e de(s)colonial (WALSH, 2013; SILVESTRE, 2017; BORELLI, 2018), que procura transgredir e resistir aos sistemas opressores no mundo, exercendo a educação linguística para a liberdade e o exercício da cidadania (FREIRE, 2017; hooks, 1994).

Para tanto, tomar a postura da educação linguística de(s)colonial não é algo tranquilo, fácil e objetivo de se produzir. Trabalhar nesse sentido, como afirma Mignolo (2014), exige-nos uma desestabilização das nossas próprias estruturas de aprendizagem; é, de fato, um *aprender a desaprender*. Um exercício de (auto)crítica, (auto)questionamentos e (auto)reflexões constantes sobre as nossas vidas (SANTOS, 2010) e, sobretudo, sobre as nossas práticas docentes.

Pensar e ser de(s)colonialmente torna-se um tanto doloroso, uma vez que é preciso ousar, transgredir/ir além da nossa zona de conforto e partir para a percepção/problematização/reflexão de um mundo fincado em parâmetros coloniais. Nas sessões realizadas com as/os professoras/es em formação, percebi que quando estas/es falavam sobre a de(s)colonialidade traziam em seus olhares um brilho diferente. Para as/os agentes, os estudos na perspectiva de(s)colonial trouxeram mudanças significativas em suas próprias vidas, e o mais latente: a

vontade de repassar esses conhecimentos para outras/os através das aulas de línguas.

De acordo com Maria, quando começou a ler sobre os aspectos de(s)coloniais houve uma mudança em sua perspectiva, pois saiu de sua zona de conforto e passou a visualizar e problematizar as colonialidades em que estava imersa. Joana e Nascimento disseram que, após o contato com a perspectiva de(s)colonial,

[25]

Joana: passamos a entender que **não é só a nossa opinião que é a certa**, que não é só a nossa visão que vale. **Temos que dar oportunidade ao outro.**

Nascimento: cada um de nós temos um ponto de vista e querer **impor um único pensamento a todos** não é legal (SC, 2018).

Na linha de raciocínio das/os agentes, entendo que a fala delas/es se interconecta a três pontos que nos fazem visibilizar posturas de(s)coloniais para a prática pedagógica. Primeiro, a questão da *opinião/visão certa*. Talvez, nas práticas educativas, as/os professoras/es se reconhecem como aquelas/es mais habilitadas/os para emitir opinião. Isso, por sua vez, acarreta a ideologia da exclusão (PINTO, 2013), uma vez que se nos colocamos no lugar da/o detentor/a de todo o saber deslegitimamos os saberes das/os alunas/os, os quais podem ser tão importantes para o desenvolvimento das discussões em sala de aula.

Em segundo lugar, vejo a ideia de *dar oportunidade ao outro*. Nas trilhas de(s)coloniais, dar oportunidade a outro torna-se uma concepção colonial, pois, a partir dos direitos linguísticos (BAGNO; RANGEL, 2005), sabemos que dialogar, ou emitir a opinião, deve ser um direito inalienável de cada cidadã/ão. As aulas de língua/gens, nessa conjectura, precisa ser um espaço em que as opiniões diversificadas sejam respeitadas e o diálogo entre professoras/es e alunas/os sejam, de fato, estabelecido. Precisa-se, voltando à concepção de Borelli (2018), ter uma escuta cuidadosa dos saberes das/os alunas/os e problematizá-los de modo a ajudá-las/os a (re)(des)construírem sentidos sobre o mundo e a repensar as possibilidades que lhes são apresentadas.

Em terceiro plano está a *imposição de pensamento*. Viver em um mundo em que as visões são tão diferentes e em um contexto em que o cerceamento da

língua/gem nos campos escolares⁵², por parte de ideologias políticas, amordaça as/os professoras/es, trazer um viés de de(s)colonialidade que subverte a imposição de um pensamento é propício para repensar as aulas de línguas no Brasil contemporâneo. Mesmo que o poder político atual⁵³ venha tentar impor, por meio de falcatruas, denunciamento e um discurso de ódio, um pensamento ultrapassado que atravessa as mentes de grande parte de nossas/os jovens e adolescentes, precisamos resistir/transgredir/lutar para que a liberdade, pairada em uma educação no sentido freiriano (1996, 2017), seja reestabelecida. E, à esteira do pensamento de Nascimento, entendo que é necessário ouvir cuidadosamente as/os outras/os sem tentar impor um pensamento, mas, por outro lado, caminho na trilha de Joana (excerto 24) de que “ser professor nos dias atuais é *ensinar a desaprender*, isso é urgente, é político!”.

Nesses raciocínios, percebe-se que a formação dessas/es professoras/es propiciou um fator importante para a vida delas/es: a desconstrução de dispositivos coloniais de controle em que estavam submersas/os. Essas três posturas elencadas acima nos levam a compreender que as/os agentes desse contexto de formação estão imbuídas/os em uma educação linguística de sensibilização e de escuta cuidadosa dos pensamentos pluriversais da sociedade. O objetivo para as aulas, na perspectiva delas/es, é que, intervindo na língua/gem de modo político (RAJAGOPALAN, 2007) e de(s)colonial, a educação se pauta(rá) no respeito e empatia pelas culturas, línguas e povos.

Com isso, apreendo que o viés de de(s)colonialidade que as/os agentes defendem se alinha ao processo contínuo de (auto)avaliações, (auto)problematizações das disparidades sociais, epistêmicas e linguísticas que constroem/construíram o mundo. As percepções estão inerentes à problematização das hierarquias das múltiplas relações étnico-raciais, sexuais, epistêmicas, econômicas e linguísticas que foram deixadas pelo período do colonialismo (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOQUEL, 2007; GARCÉS, 2007). Pedro salienta que o pensamento de(s)colonial é

⁵² Vale ressaltar o projeto Escola Sem Partido que, de acordo com Algebaile (2017, p. 70), surge “tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola.” Com isso, cria-se um “clima de vigilância, suspeição, denúncia e punição” nas escolas, gerando, dessa forma, Lei da Mordaça.

⁵³ Desde o início do ano de 2019, vemos as tentativas de ataques, de Jair Messias Bolsonaro, contra a educação no Brasil. As tentativas são de “amordaçar” as/os professoras/es, alegando ser necessário desesquerdizar a educação e expurgar a filosofia de Paulo Freire.

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html

[26]

Pedro: ouvir o surdo⁵⁴. Ouvir outras vozes, ouvir as vozes dos mais desvalorizados, que são inferiorizados por uma série de fatores coloniais. Para mim, é quebrar o que é posto pela sociedade como certo. (SI, 2018)

Quem seria o *surdo*? Infelizmente, a sociedade construiu-se sob a óptica unilateral e universal do mundo, cuja cultura padrão estabelecida como a “correta” foi a ocidental (MIGNOLO, 2012). As outras culturas, ideologias, línguas e povos, que não compõem estruturas importantes do poder (SANTOMÉ, 1995), foram/são relegadas ao longo do tempo. Essa situação, de acordo com Santos (2007), criou uma zona abissal em que os saberes epistemológicos, sociais e culturais das/os subalternizadas/os foram/estão desprezados/apagados/vilipendiados. O surdo de que fala Pedro torna-se, então, as vozes encarceradas, silenciadas e apagadas dos grupos minoritários da sociedade, os quais gritam por justiça social.

Nesse viés, a perspectiva de Pedro é a de crítica radical aos padrões (im)postos como “certos” a se seguir. É a destituição, através dos estudos políticos da língua/gem (PENNYCOOK, 1998, 2011; RAJAGOAPALAN, 2007), das matrizes binárias e excludentes que construíram/podem construir o mundo (ZOLIN-VESZ, 2016). Isso é, suscitar problematizações nas aulas de línguas, levando as/os alunas/os a visualizarem/problematizarem/refletirem acerca das colonialidades que as/os constituem (MIGNOLO, 2014) e partir para um processo de modificação desse sistema cruel que desumaniza a muitas/os.

De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), a perspectiva de(s)colonial surge como propósito de denunciar a dependência de países em desenvolvimento diante da hegemonia euro-eua-ocidental, estabelecidas pela tríade colonial. Por isso, a análise de(s)colonial busca problematizar não somente os discursos hegemônicos em tentativas de rompê-los, mas, sobretudo, discutir a conjectura do sistema-mundo a partir da subversão das concepções políticas, econômicas e, também, discursivas que dita(ra)m o padrão/modelo de mundo “certo” a seguir.

Nessa visão, a de(s)colonialidade é um projeto em desenvolvimento que faz uma releitura histórico-política das disparidades sociais, epistêmicas e econômicas que nos envolvem (BALLESTRIN, 2013). Nos estudos da língua/gem, compreendo-a como uma perspectiva de questionamentos constantes sobre as

⁵⁴ Pedro (2018) utilizou a metáfora *surdo*, mas o surdo em sua percepção são aqueles que são/estão silenciados pelo sistema opressor capitalista e modernos advindo do colonialismo.

formas implícitas (MIGNOLO, 2014) de dominações que subjazem as relações sociais em língua/gem.

A de(s)colonialidade no campo escolar, de fato, é um desafio (BORELLI, 2018) e um esforço (SILVESTRE, 2017) consciente de busca de alternativas para (des)(re)construir sentidos e repensar possibilidades para insurgirem os dilemas da sociedade através de nossas práticas diárias e docentes. Joana defende que a de(s)colonialidade é sair da nossa zona de conforto e ultrapassar as barreiras.

[27]

Eu acredito que no decorrer de nossas vidas nos deparamos com muitos discursos de ódio e homofóbicos. O termo de(s)colonial trata essa questão de sair da zona de conforto em que vivemos. Ultrapassar as barreiras. **Entender que nas escolas muitas coisas estão além das regras e da matriz curricular.** (SI, 2018).

O posicionamento da professora desvela o aspecto social que a de(s)colonialidade pode provocar em nossas práticas docentes. Quando esta aborda sobre *ir além das regras e da matriz curricular*, depreendo que há uma concepção de visualizar a/o aluna/o como sujeitos pertencentes a um contexto sociocultural e identitário diversificado. Então, o que seria uma aula de línguas para além do currículo escolar⁵⁵? Sabemos que o currículo escolar, apesar de ter compreendido em sua estrutura a dialogicidade (BAKHTIN, 2014), a perspectiva dos letramentos (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014), dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2015; MARCUSCHI, 2008) e da produção/compreensão/interpretação de textos orais e escritos dentro da perspectiva sociodiscursiva da língua/gem (BRASIL, 2006) ainda mantem enrijecidos alguns elementos, como, por exemplo, a prevalência de gêneros textuais padronizados.

A pergunta que surge é: os componentes linguísticos, prescindidos de nossas práticas socioculturais e identitárias, não são válidos para as discussões nas aulas de línguas? A língua/gem está entrelaçada à vida e, por ser assim, dela emanam as discussões de gênero, raça e poder, assuntos pertinentes em um viés de educação crítica e de(s)colonial. A percepção de Joana está, dessa forma, no imbricamento do estudo da língua/gem com as práticas socioculturais e identitárias daquelas/es que participam do contexto educativo. Nesse sentido, é preciso ouvir cuidadosamente as concepções das/os alunas, suas ideologias, crenças e línguas

⁵⁵ Falo, portanto, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000) e dos currículos de referências produzidos por cada estado, no nosso caso, Goiás.

de modo a serem, em conjunto, problematizadas, refletidas no intuito de contemplar uma educação linguística para a transformação social.

A função da língua/gem, nesse ínterim, é a de ir além daquilo que está (im)posto nos currículos escolares, entendendo que as práticas discursivas devem estar ligadas à real necessidade linguística das/os alunas/os. De acordo com a professora em formação, é preciso *ultrapassar as barreiras que nos cercam*. Dentro desse aspecto, a tarefa do pensamento de(s)colonial é

desvelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados, e opções decoloniais para permitir que os silêncios construam argumentos para confrontar aqueles que tomam a 'originalidade' como o critério último para o julgamento final. (MIGNOLO, 2009, p. 4)

Além disso, a concepção de “[t]ransceder a epistemologia e os cânones ocidentais” (GROSFOGUEL, 2010, p. 455) para reexistir epistemologias suleadas que foram silenciadas pelo sistema moderno/colonial.

É compreendido, portanto, que a superação das colonialidades no mundo, por meio da de(s)colonialidade, é um projeto urgente (MIGNOLO, 2007), porém, devido à herança colonial em que estamos submersas/os há mais de quinhentos anos, esse processo, apesar da urgência, constrói-se paulatinamente. A língua/gem é um dos meios em que percebemos com mais afinco essa herança. Às vezes, escrevemos, falamos e lemos palavras e frases que, em sua formação, carregam sentidos com marcas coloniais e nem as notamos⁵⁶.

A educação linguística de(s)colonial na formação inicial de professoras/es ajuda a subverter esses resquícios coloniais na língua/gem, pois trilha os rumos da (auto)crítica, da (auto)problematização da sociedade e leva-nos a perceber as colonialidades na língua e a problematizá-las. Pedro afirma que:

[28]

Por exemplo, nós, alunos de Letras, percebemos vários termos completamente coloniais enraizados na nossa cultura. Muitos tomam eles como normais. Mas, ao ter acesso à decolonialidade, começamos a parar e pensar: talvez algumas atitudes não estejam boas. (SI, 2018)

⁵⁶ Por outro lado, a língua/gem, entendida como diálogo, ação e transformação (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2014; FAIRCLOUGH, 2001; FREITAS, 2016), é uma forma de subversão dessas colonialidades na língua. O que precisa é de problematização contínua dessas questões dentro de nossas próprias práticas discursivas e sociais.

Se essas/es professoras/es em formação inicial já estão com problematizações tão aguçadas em torno da de(s)colonialidade, percebo um fio condutor de esperanças na educação linguística no contexto brasileiro. A atitude de Pedro de pensar nos ranços coloniais que fluem na língua/gem é um passo inicial na problematização desses resquícios nas aulas de línguas. É fato, portanto, que, vez ou outra, nos ve(re)mos imbuídas/os em termos coloniais, como vimos, por exemplo, em vários excertos das/os professoras/es que usa(ra)m a palavra “certo”, sendo que esse termo se assenta numa concepção moderna/colonial de polarização entre “certo *versus* errado”. “Certo”, no caso, o padrão euro-eua-ocidental e “errados”, os saberes suleados.

Quantas vezes, ao falar sobre um assunto, nos deparamos com expressões que carregam sentidos coloniais e nos calamos? Quantas vidas estão silenciadas nas práticas educativas por causa da construção do paradigma certo *versus* errado? Quantas/os de nós já vimos e/ou ouvimos estereótipos direcionados à língua informal, ou mesmo os discursos de ódio sobre as diversidades de gênero e raça dentro do contexto escolar e não fizemos nada?

Como já frisei, a formação inicial de professoras/es é um espaço de (des)(re)construção de saberes. E entendo que é nesse ambiente que a língua/gem crítica (PENNYCOOK, 2001) e de(s)colonial pode circular como resistência (MENESES, 2007), desconstruindo, assim, paradigmas coloniais e, ao mesmo tempo, construindo língua/gens de enfrentamento dos sistemas coloniais. Nascimento afirma que,

[29]

[a de(s)colonialidade] é a pessoa agir diferente do que a sociedade impõe. Ela veio com o intuito de mostrar que as coisas podem ser diferentes daquilo que nós imaginamos. **Uma pessoa não precisa pensar do mesmo modo que eu penso e nem agir da mesma forma que eu ajo para viver bem na sociedade.** (SI, 2018)

É evidente que não é fácil deixar os quinhentos anos de história do Brasil e, de uma vez, modificar a língua/gem para uma concepção de respeito, valorização e legitimação da diversidade. Seria utópico falar que isso é possível, no entanto, acredito que está na hora de efetivarmos o pensamento crítico, no sentido de crítica e autocrítica (SANTOS, 2010), nas nossas próprias práticas sociais, linguísticas e educativas. Joana, Maria, Nascimento, Pedro e Caio estão

transitando no novo. Acadêmicas/os que ao longo do curso se depa(ra)ram com perspectivas que lhes possibilitaram o rompimento com paradigmas de suas próprias vidas. Estão empenhadas/os na perspectiva de ser e pensar de(s)colonialmente (MIGNOLO, 2007, 2014), fator que pode pode(rá) reverberar nas (futuras) práticas docentes delas/es, atitudes que ajudam na (trans)(form)ação social da estrutura escolar.

[30]

Joana: a perspectiva decolonial mudou totalmente para mim. Não só na sala de aula, mas em qualquer lugar que eu vá. Nos discursos de ódio, por exemplo, já temos a consciência de que tem algo “errado”, que não pode ser daquele jeito.

Maria: Antes eu tinha alguns preconceitos. A partir do momento em que estudei a decolonialidade, vi que há a diversidade em tudo, minha visão mudou bastante. (SI, 2018)

A de(s)colonialidade propiciou a desconstrução das concepções sobre o mundo para Joana e Maria. A educação linguística sob perspectivas críticas e de(s)coloniais na formação inicial de professoras/es, além de promover uma educação crítica, de liberdade e de exercício de cidadania (FREIRE, 2017), pode abarcar mudança social na vida daquelas/es que estão imbricadas/os nesses processos. Maria desconstruiu os preconceitos; Joana imbuu-se de um pensamento político da língua/gem e, pela sua fala, reconhece que a sua posição agora ultrapassa os limites da sala de aula, tornando-se uma problematizadora das disparidades sociais no mundo não somente no campo escolar, mas para além dele.

Diante dessas asserções, compreendo que o conhecimento dessas/es professoras/es acerca da perspectiva de(s)colonial aconteceu, em grande parte, na formação propiciada pelo grupo de estudos. Defendo, dessa forma, a ideia de que a perspectiva de(s)colonial precisa ser tomada como uma postura pedagógica e discursiva (WALSH, 2013; SILVESTRE, 2017) nas práticas docentes na formação inicial, e não somente em um contexto específico de formação docente como os grupos de estudos. Isso se confirma, porque, a partir daí, podemos provocar mudanças nas (futuras) práticas docentes e, assim, começar a efetivação dos projetos pluriversais (MIGNOLO, 2014) nas escolas e caminhar rumo a uma educação linguística crítica e de(s)colonial. Isso é,

[t]omar espaços nas instituições educativas para difundir um projeto pluriversal que eduque xs estudantes para que compreendam, vejam e tomem consciência da colonialidade do poder em suas vidas diárias e em seus corpos, para assim dar lugar a uma pedagogia decolonial, que não tem a ver com a aplicação de um método, mas com o pensar e ser descolonialmente. (MIGNOLO, 2014, p. 62)

É entendido, portanto, que vivemos imersas/os a uma dominação ideológica, epistemológica e política que operam, de forma oculta (MIGNOLO, 2014), na sociedade, precisando, de fato, de nosso cuidado para não reproduzirmos, nas nossas práticas discursivas, as injustiças sociais (BORELLI, 2018). Essa política de desvalorização dos saberes subalternizados é resquício do colonialismo que hoje, de modo desumano, age em forma de colonialidades e destrói muitas vidas na sociedade.

Quantas/os de nós temos as nossas palavras silenciadas por causa da organização colonial? Quantas vidas estão oprimidas pela imposição de um padrão que não nos representa? Quantas de nós sofremos por sermos mulheres e não ter a legitimidade em nossas falas devido à estrutura binária em que estamos imersas/os? Quantos corpos silenciados por causa dos tons de peles? Vozes encarceradas, vidas apagadas em razão da conjectura colonial. Precisamos fazer (auto)questionamentos diários em nossas práticas, porque, como afirma Maldonado Torres (2007), o processo de de(s)colonialidade começa quando assumi(r)mos posturas dialógicas, autoquestionamento e crítica radical aos padrões estabelecidos pela estrutura colonial.

E é nesse alinhamento de crítica radical que me vejo, junto às/aos agentes da pesquisa, imbuídas/os fortemente em colonialidades, por isso buscamos na de(s)colonialidade alter-(n)ativas para repensar as posturas pedagógicas e discursivas como um projeto de de(s)colonização da sociedade e de nós mesmas/os.

3.3 Práticas de língua/gem de(s)coloniais: dimensões de(s)coloniais propiciadas na formação inicial de professoras/es

Nos tópicos anteriores fiz um percurso do contexto histórico da perspectiva de(s)colonial às concepções das/os agentes sobre essa postura. Os posicionamentos nos levaram a compreender que vivemos presas/os à colonialidades e ser e pensar de(s)colonialmente tornou-se um ato de resistência,

reexistência e de urgência contra os sistemas opressores do mundo. Os estudos de língua/gem, atravessados aos fatores socioculturais e identitários, subsidiam nas problematizações da língua/gem como ação de resistência (MENESES, 2007) e transgressão (hooks, 1994), o que reverbera em uma postura de de(s)colonização nas aulas de línguas.

Amalgamada às concepções das/os agentes da pesquisa, discuto a ação de(s)colonial na formação inicial de professoras/es de línguas, a fim de problematizar as dimensões de(s)coloniais propiciadas na formação dessas/es professoras/es. Ressalto, *a priori*, que não venho assumir o papel de colonizadora e criticar os trabalhos dessas/es agentes. O meu objetivo é suscitar reflexões sobre as práticas de língua/gens na perspectiva de(s)colonial a partir dos posicionamentos de(s)coloniais em que essas/es acadêmicas (re)construíram ao longo desse contexto de formação. Trago, dessa forma, mais as asserções das/os professoras/es sobre a de(s)colonialidade, promovendo uma escuta cuidadosa dos saberes delas/es, a fim de pensar a educação linguística de(s)colonial.

Nessa trilha, abordo duas dimensões de(s)coloniais percebidas na formação dessas/es professoras, são elas: *i) (Auto)problematizações: desconstruções de paradigmas sobre si mesmas/os; ii) Prática d(o/e)cente⁵⁷: posturas de(s)coloniais na (trans)(form)ação educativa*. Passamos à discussão de cada uma delas.

3.3.1 (Auto)problematizações: desconstruções de paradigmas sobre si mesmas/os

Corroborando o pensamento de Walter Mignolo (2014) de que a perspectiva de(s)colonial é um aprender a desaprender para, assim, reaprender, entendo a formação docente, sob o viés da educação linguística de(s)colonial, como um processo de autopercepção, autocrítica, autoavaliação e, sobretudo, autoproblematizações das nossas vidas na sociedade. Os posicionamentos de olhar para si e reconstruir-se de(s)colonialmente, como já mencionei, imbuí-se em esforços e desafios constantes (SILVESTRE, 2017; BORELLI, 2018; PESSOA; SILVESTRE; BORELLI, 2019) na prática docente, uma vez que a ideia de ser e

⁵⁷ Assim como Silvestre (2017), utilizo esse termo, por compreender que a prática docente na perspectiva de(s)colonial está amalgamada a um conjunto de sentimentos, de dor, alegria e ética.

pensar nessa postura exige-nos uma desconstrução de paradigmas sobre nós mesmas/os.

Nessa linha de desconstruções de nós mesmas/os que as/os agentes da pesquisa se mostraram em um processo de desaprendizagem. A maioria disse que após o contato com a perspectiva de(s)colonial não seriam as/os mesmas/os, porque a de(s)colonialidade fez com que visualizassem os próprios preconceitos e transformassem os seus pensamentos. As/os professoras/es iniciaram, então, um processo de tomada de “[c]onsciência de que a análise do padrão colonial de poder é sempre uma análise de nós mesm@s” (MIGNOLO, 2014, p. 63) e partiram para as posturas de “pensar e ser, fazendo descolonialmente (p. 68).

[31]

Tudo [mudou depois da descoberta da descolonialidade], na verdade. Depois que a gente tem esse conhecimento, a gente acaba **olhando para nós mesmos**. No meu caso, **me vi fechado e não me via na sociedade**. A partir do momento em que tive essa percepção, pude me abrir mais, **pude ser EU de verdade**. (NASCIMENTO, SI, 2018).

O agente afirma que a de(s)colonialidade faz com que olhemos para nós mesmas/os, concepção inerente ao que discutíamos nos parágrafos anteriores. No entanto, o que me leva a perceber no caráter transformador da perspectiva de(s)colonial é a fala de que *me vi fechado e não me via na sociedade*. Quantas pessoas se sentem assim? Quantas vidas se fecham por não se visualizarem em um padrão colonial que se estabelece(u) na sociedade? Nascimento, um jovem negro, que pelos discursos (excerto 22) mostra ter vivido uma adolescência complicada por causa de problemas familiares, problematiza uma questão importante na percepção da de(s)colonialidade: a mudança do EU social. O que seria isso?

Vivemos em mundo marcado pelas diferenças. Diferenças que às vezes se tornam justificativas para a repressão/opressão social. Um mundo fincado em padrões coloniais (GROSFUGUEL, 2007), numa zona abissal (SANTOS, 2010), em que as culturas, ideologias, gêneros e raças que não estão padronizadas no viés hetero-cristão-normativo foram/são relegadas/silenciadas. Por causa dessa situação, as minorias sociais, se não houver um contato balizado pelo pensamento crítico, são propícias a viverem/vivermos *fechadas* no mundo, sem escuta das vozes que, contraditoriamente, gritam por justiça social.

Em vista disso, a perspectiva do agente, de afirmar que agora ele pode ser ele mesmo, possibilita a compreensão da de(s)colonialidade como uma atitude que traz a subversão dos *lócus* sociais. A de(s)colonialidade, nessa visão, gera uma vontade de ser e pensar de(s)colonialmente (MIGNOLO, 2014), nas quais transformam as concepções preconceituosa, coloniais e estereotipadas em que vivemos. Nascimento, depois disso, consegue ser ele mesmo. Agora compreende o mundo como um espaço de resistência e atuação social e, para além disso, em grande parte de suas falas, percebe-se o anseio de transformação do mundo pela educação.

Nesses rumos, Caio salienta que, por meio do contato com essa temática, conseguiu romper com a colonialidade do ser em sua vida.

[32]

Nossa, mudou muita coisa. Eu posso dizer que **não sou o mesmo, ou sou EU mesmo agora**. Ao começar estudar esse assunto, pensei: “ah, quer saber?! Vou ser eu mesmo!”. Por exemplo, **eu usava meu cabelo curto e achava que ele era isso, depois dessas novas descobertas, passei a usar ele comprido e descobri que é cacheado...** Eu estou amando! Então, acredito que eu pude ser eu mesmo depois de começar estudar a descolonialidade. (SI, 2018)

Assim como Nascimento, Caio se desconstruiu mediante aos estudos de(s)coloniais. A ênfase do professor, ao dizer *ou sou EU mesmo agora*, leva-me a depreender os rumos que a de(s)colonialidade figuram na vida das pessoas. Quando ele traz essa expressão, a conjunção de alternância *ou* conduz-me a perceber a polarização em que vivemos: de um lado, os padrões hegemônicos; de outro, as nossas vontades. Caio, antes de conhecer a perspectiva de(s)colonial, era uma pessoa que tentava se adequar aos padrões, como ele mesmo exemplifica ao dizer sobre o cabelo, agora, depois de pensar e ser de(s)colonialmente, se identifica como ele mesmo, uma pessoa de cabelos cacheados que, veementemente, reconstruiu sua identidade social através da de(s)colonização do ser.

Vejo, a partir desses excertos, que a de(s)colonialidade proporcionou aos professores uma desconstrução dos paradigmas sobre si mesmos. Olhando para o excerto 30, observo que na vida de Joana e Maria ocorreu o mesmo. As quebras/rupturas com as colonialidades que as cerceavam. Dessa forma, imbricando essas desconstruções para as práticas docentes, as/os professoras/es,

por conseguirem desconstruir-se, provavelmente balizarão as suas futuras práticas docentes sob as perspectivas políticas que subjazem a língua/gem.

O ensino de línguas, nessas posturas, vai ser guiado para a liberdade, resistência e exercício da cidadania (FREIRE, 2017; MENESES, 2007), o que reverbera em uma educação linguística crítica e de(s)colonial que subsidia às/aos alunas/os não somente na apreensão dos conteúdos linguísticos, mas para o exercício político-social da língua/gem na (des)(re)construção da sociedade.

Em vista disso, compreendo que a prática docente da/o professor/a de línguas, baseada na educação linguística de(s)colonial, trilha os rumos do que Cavalcanti (2013) aborda em relação à/ao docente: “[p]recisa vivenciar o que ensina” (p. 215). A ideia de (auto)problematizações propiciadas pela dimensão de(s)colonial na formação inicial produz essa (trans)(form)ação docente vinculada ao que se vive, uma vez que a quebra de paradigmas de nós mesmas/os modifica as nossas maneiras de ser e pensar o mundo. Se assim nos reconstruimos, a possibilidade de subverter as incongruências sociais nas aulas de línguas se torna mais ativas.

Nesse sentido, as aulas de línguas são um espaço de resistência social e de reexistência de identidades sociais subalternizadas. A aula com a perspectiva de (des)(re)construção de paradigmas de nós mesmas/os transforma, primeiramente, nossas (re)ações perante o mundo e subsidia-nos em assumir, “[n]a qualidade de intelectuais e professor[as]es, [...] posturas morais e críticas, a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

É evidente, portanto, que aprender a desaprender não é uma atividade fácil, mas, sim, um desafio. Quem opta por entrar nesses rumos se conscientiza das modificações, sofrimentos e transformações que terão no decorrer de suas vidas. De fato, saímos de nossa zona de conforto e ousamos partir para um mundo em que os problemas sociais são desvelados. Daí que as (auto)problematizações no nosso trabalho implica(rá) em uma necessidade de assumir as posturas críticas e de(s)coloniais e levar esperanças para esse mundo marcado pelas disparidades.

As atitudes de(s)coloniais nas aulas de línguas acionam mudanças sobre nós mesmas/os. Passamos a ser, perceber e agir respeitosamente com as/os outras/os. Vivenciamos, assim, transformações humanas que nos ajudam a visibilizar e a desejar lutar por um mundo em que as diversidades sejam

respeitadas. Posturas que, na atual situação, se torna difícil, complexa e dolorosa. Em razão disso, no subtópico seguinte, aponto as posturas de(s)coloniais na (trans)(form)ação educativa como uma prática d(o/e)cente, por entender que as práticas docentes no viés da de(s)colonialidade está para além de uma profissão técnica, se imbuí em emoções diversas e isso, às vezes, nos desestabilizam.

3.3.2 Prática d(o/e)cente: posturas de(s)coloniais na (trans)(form)ação educativa

Como afirmei no subtópico anterior, a prática docente, na perspectiva crítica e de(s)colonial, traz uma d(o/e)cência, haja vista que trilhar os caminhos anti-hegemônicos não se torna algo fácil e apazível de lidar. No entanto, no que afirma Freire (1996), a educação deve vir para a (trans)(form)ação social e, se almejamos uma sociedade baseada nos princípios éticos, humanos e críticos, precisamos investir em posturas docentes que viabilizam modificações sociais. Nesse sentido, ao lado das/os agentes, defendo que as posturas de(s)coloniais suscitam (des)aprendizagens na docência que colaboram para a (trans)(form)ação educativa e social.

A priori, precisa-se compreender que a de(s)colonialidade na formação inicial de professoras/es proporciona a percepção das aulas de línguas dentro de uma autonomia docente⁵⁸. Ao longo da sessão reflexiva individual, notei que os posicionamentos das/os professoras/es estavam vinculados a aspectos de autonomia docente. Foram vários momentos em que falaram sobre a importância da pesquisa, do diálogo e da (re)criação de um ambiente democrático nessas aulas. Essas posturas, assim, me levaram a perceber que o acesso à perspectiva de(s)colonial abaliza o ensino mediante a uma autonomia docente. Joana, por exemplo, defende que a de(s)colonialidade na prática educativa proporciona o alcance de visões diferentes na docência.

[33]

Proporciona ao professor **visões diferentes**, principalmente na sala de aula. E **atender e entender o aluno na sua individualidade e sua crença**, pois cada um merece respeito. (SI, 2018)

⁵⁸ O termo usado está vinculado ao sentido de autonomia de Paulo Freire (1996), como prática crítica, revolucionária, dialógica, de intercompreensão, de liberdade e exercício da cidadania.

A agente traz uma asserção pertinente para compreender as aulas de línguas: *atender e entender o aluno na sua individualidade e sua crença*⁵⁹. O que seria essa postura? Joana nos leva a perceber que as aulas de línguas estão imbricadas em um espaço complexo onde a multiplicidade cultural e ideológica se faz presente (PENNYCOOK, 1998). Essa atitude, por sua vez, imbui-se em pensar a/o aluna/o como um sujeito sócio-histórico e sociocultural que possui diferentes formas de ver e pensar o mundo. Nisso implica a necessidade de haver, nas salas de aulas, o respeito mútuo; um espaço em que alunas/os e professoras/es aprendam juntas/os e a alteridade, de fato, seja praticada.

Mais adiante, Joana apresenta a sua indignação concernente à autoridade da/o professor.

[34]

Uma coisa que me incomoda muito é a autoridade que alguns professores adotam de **querer estar acima dos alunos**. Embora eu ache que ele precisa sim de ter controle da sala, conquistar respeito, **mas eu acredito que ele precisa mostrar autonomia e não autoridade**. (SI, 2018).

Joana faz a distinção entre autonomia *versus* autoridade. Para a agente as/os professoras/es de línguas necessitam construir uma prática pedagógica ligada à autonomia. Isso é, uma prática docente que acione uma liberdade consciente, democrática, crítica, baseada no respeito e autonomia (FREIRE, 1996). A pressuposição de Joana parte para o entendimento das aulas de línguas como práticas de diálogo, intercompreensão e valorização cultural/ideológica/social dos sujeitos nos espaços educativos, fator importante para a descolonização do saber, poder e ser da/na sociedade.

Quando afirma sobre o incômodo que tem da/o professor/a querer estar *acima dos alunos*, mostra a sua insatisfação com a autoridade escolar. Indago: é possível propiciar mudanças em um ambiente autoritário? Retomo a fala do professor formador (excerto 1) de que “onde há passividade, existe o professor detentor do saber” (DR, 2017) e, adendo a isso, entendo que se há autoridade, existe a passividade, a opressão e o medo. E com essa concepção o processo de aprendizagem estará preocupado com a transformação social?

⁵⁹ Devo salientar, no entanto, que às vezes, em meio ao desgaste profissional, às exigências curriculares, ao tempo, enfim, ao sistema escolar, essas percepções culturais, que são tão (ou mais) importantes passam despercebidas nas aulas de línguas.

Para essas/es professoras/es em formação inicial, as aulas de línguas precisam ser um ambiente que desenvolva posturas de(s)coloniais, uma vez que, a partir disso, poderão repensar as práticas sociais e linguísticas que agem para a subalternização e modificá-las a fim de validar a justiça social. Por isso, necessitamos, como defende Pennycook (1998, p. 43), “[s]er mais humildes e prestar mais atenção às muitas concepções alternativas de linguagem e aprendizagem ao invés de apregoarmos as nossas ideias como sendo as melhores e as mais atualizadas”.

A postura de(s)colonial, nessa perspectiva, transforma-se em práticas problematizadoras das epistemologias eurocêntricas, abrindo espaço para confrontar as heranças coloniais que circulam nos contextos de aprendizagem de línguas (MIGNOLO, 2005; SANTO, SANTOS, 2018). Com isso, o processo de aprendizagem de línguas se constitui como práticas sociais discursivamente orientadas, através “[d]as quais os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos” (SANTO, SANTOS, 2018), mas, sim, (re)construídos de modo dinâmico nas relações sociais e fincados em posicionamentos éticos, políticos e críticos (ROCHA, MARCIEL, 2015).

[35]

[a postura de(s)colonial] é essencial, visto que alguns alunos são difíceis de lidar. E a maioria dos professores sempre opta por colocá-los para fora da sala, por achar ser uma medida de rápido recurso, mas quando percebemos essas diferenças [pela descolonialidade], **passamos a ver o aluno com outros olhos**. (MARIA, SI, 2018).

Maria, na expressão *passamos a ver o aluno com outros olhos*, problematiza a questão do olhar que direcionamos às/aos alunas/os. É fato que a língua/gem está imbricada em um conjunto de semioses, por isso, o olhar é também uma forma de comunicação nas práticas pedagógicas. Com ele, eu posso ajudar, ou excluir, as/os alunas/os da aprendizagem de línguas, uma vez que os posicionamentos que trago para as aulas pode ser fator de exclusão social e linguística. Quantas vezes nomeamos as/os alunas/os como boas/bons, fracas/os, fortes e medianas/os, desconhecendo as suas vivências? Na fala da agente, entendo que a de(s)colonialidade como estratégias pedagógicas nos ajuda a entender a/o aluna/o em suas singularidades (MOITA LOPES, 2006), o que

proporciona um olhar mais aprofundado sobre as ideologias e identidades sociais que eles possuem e que podem, ao longo tempo, reconstruí-las.

Como podemos ver, a de(s)colonialidade é uma postura de problematização/reflexão/ação contínua das nossas práticas sociais. Levando-a para a prática educativa, ela, tal como afirma Maria, propicia uma modificação no modo como olhamos as/os alunas/os. Passamos a visualizá-las/os como sujeitos ativos que podem transformar o mundo através de posturas que foram desconstruídas ao ter acesso a estratégias de(s)coloniais no ensino de línguas. Além disso, abarcamos projetos pluriversais que caminham na trilha anti-hegemônica, propiciando a visualização/transformação/modificação das colonialidades que estão presentes em nossos corpos e cotidianos (MIGNOLO, 2014). Para Maria, a de(s)colonialidade na prática educativa é

[36]

É um modelo com lacunas, aberto a novas possibilidades. (SC, 2018)

Entende-se, assim, que as dimensões de(s)coloniais na formação inicial vão além de uma subversão dos paradigmas sociais e docentes. Elas imbricam-se à modificação individual. Ou seja, nos transformam em agentes sociais e políticos que, pelo estudo da língua/gem, veem na resistência, transgressão e reexistência alter-(n)ativas para o exercício da liberdade, autonomia e esperança para a sociedade atual (WALSH, 2013; hooks, 1994; FREIRE, 1996, 2017; FREITAS, 2016). Nesse sentido, o que seria uma aula de línguas em perspectivas de(s)coloniais?

[37]

Nascimento: é ensinar a língua e adequá-la à realidade do aluno, entendendo as realidades de cada um.

Maria: é unir o social [minorias, realidades socioculturais] com as metodologias elaboradas.

Nascimento: deixar os alunos falarem. Estar aberto as novas opiniões. (SC, 2018)

Maria e Nascimento sinalizam três pontos que a perspectiva de(s)colonial aciona na prática docente de professoras/es de línguas: *adequação da língua à realidade da/o aluna/o; o estudo da língua/gens sob os aspectos socioculturais; espaço de vozes nas aulas de línguas*. A primeira e segunda asserção traz o entendimento do estudo da língua atrelado à realidade social

das/os alunas/os. Isso é, possibilitar nesses espaços alter-(n)ativas (WALSH, 2013) linguísticas que se imbricam aos contextos a que pertencem as/os estudantes. A terceira, por sua vez, enfatiza um ponto de tensão nas práticas escolares: a visualização das/os alunas/os como sujeitos problematizadores e questionadores.

Nesse ponto, há a ênfase das aulas de línguas como um ambiente democrático, de exercício da cidadania e de liberdade (hooks, 1994; FREIRE, 1996, 2017). Nascimento ao abordar sobre o espaço de vozes, delibera uma problematização sumamente necessárias para nós, professoras/es de línguas, isso é, a concepção da descentralização do poder (Pedro excerto 19), da sensibilidade com os saberes das/os outras/os (CAVALCANTI, 2013) e a escuta cuidadosa dos saberes das/os alunas/os (BORELLI, 2018). Precisamos, assim, abandonar a ideia ultrapassada de que sabemos tudo e partir para a abertura, conforme Nascimento, de novas opiniões. Ou seja, ouvir as/os alunas e, assim, em conjunto (des)(re)construir sentidos sobre as língua(s)/gens nas práticas escolares.

Por que, então, formar alunas/os com posturas de(s)coloniais?

[38]

Nascimento: aumentar a criticidade.

Maria: diminuir os preconceitos.

Joana: acima de tudo, aumentar o respeito, a humanidade. (SC, 2018).

Se almejamos uma mudança nos contextos sociais, precisamos passar a reformular, reorganizar as nossas aulas de modo a vislumbrar aspectos que desestabilizem os preconceitos, a alienação e a passividade nos contextos escolares. E, conforme Nascimento, Maria e Joana, a perspectiva de(s)colonial ajuda nesse sentido, pois ela, como estratégia de ensino, colabora no *aumento da criticidade, na diminuição dos preconceitos e, logo, no acréscimo do respeito*. Isso se vale, porque, ser e pensar de(s)colonialmente é uma atitude primeiramente individual. Buscamos, a partir dela, as desconstruções das ordens coloniais que se figuram em nós mesmas/os e, assim, trilhamos os caminhos das de(s)colonialidades do saber, poder e ser continuamente. Uma luta social no tocante à valorização das diversidades epistêmicas, culturais, ideológicas e linguísticas dos contextos globais e locais.

É fato, no entanto, que não estou colocando este estudo como um parâmetro a ser seguido, até porque, como foi salientado, não existem fórmulas ou

regras de ser professor/a. As práticas d(o/e)centes são reconstruídas ao longo das nossas vivências enquanto professoras/es e pesquisadoras/es. Esta(re)mos em constante (des)aprendizagem. O objetivo do estudo, nesse sentido, foi/é o de propiciar reflexões sobre a educação linguística crítica e de(s)colonial a partir de um contexto de formação de professoras/es em que essas investidas críticas e de(s)coloniais tem propiciado mudanças.

Entendo, no entanto, que trilhar esses caminhos é um processo doloroso, paulatino e muito necessário. Mas, como afirma Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) o caminho é longo, o tempo é curto e as alternativas não são muitas. Mais do que como uma opção teórica, a descolonialidade parece estar posta como uma necessidade ética e política nas ciências sociais e, acrescento, nos estudos da língua/gem.

(AUTO)REFLEXÕES: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA E DE(S)COLONIAL

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um local de possibilidade. (bell hooks)

Pensar a educação linguística nos dias atuais é uma atitude de responsabilidade, resistência, transgressão e problematização constante das nossas individualidades e das posições (des)(re)construídas diante da sociedade. Estamos trilhando um caminho em que as posturas políticas e críticas da língua/gem se tornaram urgentes. Vivemos em uma polarização social, marcada por grandes retrocessos educacionais, em que a desigualdade, o discurso de ódio e as assimetrias se valida(ra)m na mente de muitas/os jovens e adolescentes.

E, assim como bell hooks (1994), entendo que a sala de aula, apesar de estar ainda fincada em uma estrutura moderno/colonial, continua sendo o *lócus* de possibilidades, de reconstrução, de exercício de liberdade e, sobretudo, um ambiente propício para a de(s)colonização (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOUEL, 2007). Nesse sentido, advogo *por uma educação linguística crítica e de(s)colonial*, por acreditar nas possibilidades de desestabilizações e mudanças que essas posturas figuram na prática docente.

Acredito que essas alter-(n)ativas, para aquelas/es que desejam ser agentes de transformação social, nos dão ânimo para enfrentar os percalços na nossa formação e a realizar os nossos trabalhos. Por outro lado, não posso ser negligente e criar uma utopia de que este trabalho seja fácil, tranquilo e aprazível de se produzir. Ser professor/a, embora seja cativante, é estar constantemente em um ato de d(o/e)cência, resistência e desobediência, uma vez que o contexto histórico mostra a estrutural desvalorização da/o professor/a e isso interfere diretamente em nossas escolhas. Como aborda Maria,

[39]

É inegável que a complexidade que atinge o âmbito educacional me traz inseguranças, porém, tenho muita vontade de seguir com essa profissão e contribuir para uma educação de qualidade. (SC, 2018)

No ano de 2018 e 2019, os desafios para a docência se entremearam a sentimentos de instabilidade. Posso ver no discurso de Maria a insegurança de *ser ou não ser* professora. Infelizmente, muitas/os estão assim, vivendo, às vezes, com

medo da complexidade que atingiu o âmbito educacional. Nisso, podemos lembrar que, desde 2004, a educação sofre com as tentativas destrutoras da liberdade escolar por meio de um movimento chamado Escola Sem Partido. As investidas de tal movimento procuram angariar forças no aspecto social, jurídico e político para implementar as ideologias conservadoras e, assim, excluir a liberdade de ensinar. E, lamentavelmente, o Escola Sem Partido veicula presunçosamente nas ideologias políticas do governante atual do Brasil, o que gera uma instabilidade emocional, social e jurídica para aquelas/es que optam em cursar uma licenciatura.⁶⁰

No entanto, vejo neste estudo a ideia de que, através dos estudos críticos e de(s)coloniais, podemos, mesmo em meio a essa complexidade, ser agentes de mudanças na sociedade e, assim, vislumbrar um mundo pautado na ética e alcançar outras/os para o contexto educacional.

Nesse ponto, a formação inicial de professoras/es de línguas se torna um espaço conivente para a desestabilização dos discursos negativos que envolvem a profissão docente e, junto a isso, a possibilidade da subversão desses discursos através das atitudes pedagógicas críticas e de(s)coloniais nesses contextos. Os posicionamentos das/os agentes da pesquisa demonstraram que os contextos de formação em que participaram (grupo de estudos, PIBID e o próprio curso de Letras) suscitaram modificações para além das concepções sobre a docência; há, perpassada a isso, a desconstrução de paradigmas sobre si mesmas/os.

Nisso, compreendo que o grupo de estudos DIVERSO se tornou um projeto pluriversal (MIGNOLO, 2014) em que as colonialidades foram problematizadas. A esperança que nos move é que estas/es licenciandas/os continuem defendendo com propriedade a educação linguística crítica e de(s)colonial, uma vez que, a partir dessas (des)(re)construções, elas/es podem angariar a outras/os para pensar as práticas de linguagens na sociedade e repensar as possibilidades que lhes são apresentadas dentro de um viés prático, ético, responsivo e democrático (RAJAGOPALAN, 2011; KUMARAVADIVELU, 2013; FREIRE, 1996).

⁶⁰ Análise realizada a partir do livro organizado por Gaudêncio Frigotto: *Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade* (2017).

Há, porém, ainda um caminho largo e, ao mesmo tempo, urgente a se percorrer na problematização das perspectivas críticas e de(s)coloniais de educação linguística na formação inicial de professoras/es de línguas. Um desses desafios, observados pelos posicionamentos das/os agentes, está no fato de que as desestabilizações mais aprofundadas ocorreram pela participação delas/es em contextos de formação extracurriculares (grupo de estudos e o PIBID). É evidente que isso, para essas/es cinco professoras/es, é positivo, uma vez que ao terem contato com tais posturas provavelmente balizarão as suas práticas educativas e linguísticas dentro dos vieses críticos e de(s)coloniais.

No entanto, imagino as/os outras/os acadêmicas/os do curso de Letras que não participaram de tais contextos e que, por isso, provavelmente, sairão com perspectivas da docência em língua/gem diferentes das/os professoras/es que participaram do grupo de estudos e do PIBID, já que durante a pesquisa percebeu-se que as/os agentes deram uma ênfase maior a esses contextos específicos, em comparação ao curso de Letras. Corroborando o referido aspecto, Caio (excerto 8) lamenta o fato de as/os licenciandas/os, de sua turma, não terem tido contato com essas perspectivas. Ele afirma que seria bom se todas/os as/os acadêmicas/es de Letras entrassem em contato com as perspectivas que se assume nos grupos de estudo e, também, no PIBID. Nesse sentido, inquieta-me:

- Como a formação inicial poderia engajar num currículo que lidasse com essas perspectivas?
- De que forma acionar demandas críticas e de(s)coloniais que atendam a todas/os licenciandas/os do curso de Letras?

As travessias para essas posturas nas formações de professoras/es de línguas são discussões (re)pensadas ao longo do tempo (CAVALCANTI, 2013; KLEIMAN, 2013; CASTRO-GÓMEZ, 2007). Para tanto, conforme Castro-Gómez (2007), precisamos, urgentemente, ter um olhar (auto)crítico para a construção dos saberes docentes e linguísticos que estão legitimados nos contextos universitários, uma vez que, de acordo com o pesquisador, as universidades na atualidade ainda reproduzem formas violentas de colonialidades do ser, saber e poder, necessitando, assim, de uma de(s)colonização de suas estruturas.

O autor, nesse sentido, indaga o que significa descolonizar as universidades na América Latina. Para ele, o primeiro passo é trazer uma *educação do povo*, isso é, trazer os saberes sociais e usá-los nas práticas universitárias de modo a ouvir e respeitar as diferenças e, além do mais, legitimá-los como saberes importantes na construção da cientificidade. Outro ponto ressaltado pelo pesquisador é a *educação para a humanidade*, ou seja, a formação de professoras/es precisa ser capaz de transformar as atitudes das/os futuras/os profissionais para lidar com uma educação que reconstrói a sociedade moralmente. Tarefa complexa, dolorosa, mas imediata.

Sendo assim, Castro-Gómez (2017) nos ajuda a pensar caminhos possíveis para partir para a de(s)colonialidade dentro da universidade. Para ele, precisamos transdisciplinarizar e transculturalizar as universidades, a fim de que as diferentes formas de culturas e de conhecimentos dialoguem respeitosamente nas universidades, sem haver a hierarquização deixada pelas colonialidades. Ao lado disso, Walsh (2013) defende que a de(s)colonialidade das universidades acontecem por meio de práticas pedagógicas que fazem questionamentos constantes dos aspectos sociais e desafiam a razão única da modernidade, construindo e insurgindo pensamentos outros para as discussões científicas nesses ambientes.

Trazendo essas asserções para os estudos da língua/gem, entendo que a LAC, por abalizar a crítica, o olhar cuidadoso e problematizador sobre os sujeitos que estão subalternizados, apagados e silenciados, traz ponderamentos fundamentais à construção de saberes docentes de língua/gem vinculados a uma concepção anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006, 2010, 2013; PENNYCOOK, 1998, 2001; CAVALCANTI, 2011, 2013). As licenciaturas em Letras, nesse sentido, precisam visualizar as diversidades dialógicas, socioculturais, sócio-históricas e semióticas dos sujeitos da sociedade com mais afinco (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; PINTO, 2013). Além disso, entender que a língua/gem é ação e poder (FAIRCLOUGH, 2001; RAJAGOPALAN; 2011) e, por isso, podem manter ou subverter os discursos estereotipados e coloniais que estão fincados no mundo.

Para isso, as licenciaturas precisam se embasar em concepções ousadas, de provocações, de estímulos, de resistência e desobediência das ordens coloniais engendradas nesses contextos. Deve-se, dessa forma, suscitar (auto)reflexões e (auto)problematizações em salas de aulas, tendo o caminho da

(auto)crítica como posicionamentos basilares à organização de nossas práticas pedagógicas e linguísticas. Defendo que, se caminhamos na postura de resistência, podemos, sim, colaborar para a transformação de um mundo em que, ainda hoje, paira a desigualdade, pois, como afirma Spivak (2002, p. 173), no mundo de crise, é preciso conectar “[o] potencial da crise e da esperança em resistências de todas as formas”. E é isso que almejamos!

Termino, então, acreditando que os sentidos das aulas de línguas na formação inicial de professoras/es possam ser (des)(re)construídos a partir das (auto)problematizações sobre a educação linguística crítica e de(s)colonial. Que possamos seguir nos desafiando e esforçando cada dia mais para a expansão de práticas de língua/gens baseadas na concepção anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006). Além disso, seguirmos o diálogo, a intercompressão e as práticas translinguísticas nas nossas aulas (CANAGARAJAH, 2013; PINTO, 2013) e, sobretudo, que as nossas atitudes/posturas em sala de aula sejam de escuta cuidadosa dos saberes sociais daquelas/es que compõem a educação, valorizando, assim, as perspectivas socioculturais e sócio-históricas dos sujeitos. Enfim, que sejamos problematizadoras/es das questões sociais nas salas de aulas e continuemos nas trilhas críticas e de(s)coloniais, sendo, portanto, resistentes e desobedientes aos dispositivos coloniais de controle que subjazem a/na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola Sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: 2017. p. 63-74.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.1, 2005, p. 64-81.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: HUCITED editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf> Acesso em: 16/11/2017.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de Inglês**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 137-146.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014**. v.1. Brasília, DF: CAPES, 2014.

BULCHOLTZ, Mary. The Politics of Transcription. **Journal of pragmatics**, v. 32, p. 1439-1465, 2000.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n.34, 2011, p. 885-911.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translanguagual Practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizar la universidad la hybris del ponto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Multilinguismo, transculturalismo o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 2011-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOL, M. S. Z; CELANI, Maria Antonieta Alba. (orgs.). *Linguística Aplicada*: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: 2017. p. 7-16.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: sage Publications, 2013.

DUARTE, Elisandra Rios da Silva Pamponet; OLIVEIRA, Hélvio Frank de. A dupla habilitação no curso de Letras: implicações Linguísticas e formadoras. **Signótica**. V.30, n.4, 2018, p. 675-701.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24.

EL KADRI, Michele Salles. Retratos do movimento universidade-escola no interior do PIBID como prática social. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. São Paulo: Pontes, 2013, p. 105-129.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 39-46.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, James Deam Amaral. **Aula de Língua Portuguesa e identidades de gênero e raça: diálogos e deslocamentos.** Goiânia-GO: Editora UFG, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade.** Rio de Janeiro: 2017.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.

GROFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluralismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

GROFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GROFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial. **Contemporanea,** v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012.

hooks, Bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** New York: Routledge, 1994.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 69-80.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013. p.39- 58.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-20.

LANKSHEAR, Collin; KNOBEL, Michele. Análise de dados verbais na pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 223-249.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47/3, p.1-8, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, S; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATEUS, Elaine Fernandes; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. São Paulo: Pontes, 2013.

MATEUS, Elaine Fernandes; OLIVEIRA, Vincius; SODRÉ, Camila Christiane Clivati. "O PIBID me salvou": a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. **Revista X**, v. 1, 2015, p. 32-51.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 25-38.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia *et al.* **Rosae**:

linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 667-678.

MENESES, Maria Paula. Corpus de violência, Linguagens de Resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 177-214.

MEOTTI, Juliane Prestes; OLIVEIRA, Hêlvio Frank de. Linguística aplica e perspectiva Decolonial, crítica e queer. In: LUTERMAN, Luana Alves; POZZOBON, Maria Margarete; SILVA, Valéria Rosa da. **Educação linguística e Formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas: Pontes, 2017. p. 99-112.

MICCOLI, Laura Stella. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas da eficiência à reflexão crítica e ética. . In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. (org) **Linguística Aplicada na Modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p.99- 121.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p.25-46.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, v. 26 (7-8), p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender: um diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. **Revista del IICE/35**, 2014.

MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo. **Trayectorias de re-existencia**: ensayos em torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, sentir y el creer. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

MIGNOLO, Walter D; WALSH, Catherine. **On Decoloniality**: concept, analytics, praxis. Durham and London: Duke University press, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? **Intercâmbio. Uma publicação de pesquisa em Lingüística Aplicada.** Puc- SP. 1990.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v.10, n.2, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da.(org.) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 86-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. Disponível em: <https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf> Acesso em: 08 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Pibid Inglês: formação inicial de professores e letramentos – outros sentidos para English Everywhere. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, ahead of print, 2019.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista escrita online, PUC-GO**, n. 19, 2014.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. *Esculpindo a profissão docente.* Anápolis: Editora UEG, 2017.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Língua/Linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 119-128.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino de língua materna. **Revista Odisseia**, n. 3, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. A LA dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, Alastair. **Criticalapplied linguistic:** a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Língua Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org) **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

PENNYCOOK, Alastair. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marcos Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Linguística aplicada**, v. 16, n.1, p, 133-156, 2016.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópico**, v. 17, n.2, p. 342-360, 2019.

PINTO, Joana Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **O português do século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 120-143.

PINTO, Joana Plaza. Língua-em-movimento, mobilidade e globalização. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. (org.) **Linguagens e descolonialidade: arena de embates de sentidos**. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-43.

PLUMMER, Ken. Critical humanism and Queer theory: living with the tensions postscript 2011 to living with the contradictions. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 407-441.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005, p. 107-130.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma Linguística crítica. **Línguas e Letras**, Cascavel, PR, v. 8, n. 14, p.13-20, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Entrevista com Kanavilli Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista de letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, 8^o ed. Estudos Linguísticos, 2011/02.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org) **Linguística Aplicada**

na **Modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-161.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Uma conversa com kanavillil rajagopalan: fascismo, transformação social e o trabalho a partir da linguagem como práxis. **PERcursos linguísticos**, v. 8, n. 18, 2018.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Letras e artes**, v. 13, n. 2, 2005, p. 49-58.

REZENDE, Tânia Ferreira. Posfácio. In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes, 2017, p. 279-289.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. **Revista Porto das Letras**, v.04, n.1, p. 174-202, 2018.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T. A.**, v.31, n.2, 2015, p. 411-445.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito; SANTOS, Kelly Barros. A invenção do monolingüismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARANGI, Srikant. Applied Linguistic and Professional Discourses Studies. **Veredas On-line – Linguística Aplicada das profissões**, v. 16, n.1, 2012, p. 1-18.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua, **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004, p. 90-99.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p. 354-368, mai./ago. 2015.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes, 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 251-261.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: reserch and indigenous peoples. 2nd ed. New York: Zed Books, 2012.

SPIVAK, Gayatri C. The rest of the world. In: ZOURNAZI, Mary. **Hope**: new philosophies for change. Annandale: Pluto Press, 2002. p. 172-190.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?**. Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZOLIN-VESZ, Fernando. **Linguagens e descolonialidade**: arena de embates de sentidos. Campinas: Pontes, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: : CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WEEDON, Chris. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Oxford, UK: Blackwell, 1987.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: HUCITED editora, 2014, p. 11- 19.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de conversas da Sessão Reflexiva Individual

1. O que é língua para você?
2. A sua concepção de língua mudou ao entrar no curso de Letras? O que te mobilizou a essa mudança, foi a prática em grupo, como o acesso ao PIBID, ou foram os estudos de modo individual que te possibilitou isso?
3. O que é descolonialidade? Quando vocês passaram a ter conhecimento dessa perspectiva e o que mudou após tal descoberta?
4. Qual a sua percepção sobre a descolonialidade na prática educativa? O que, ao ser ver, ela possibilita ao fazer docente?
5. Nas aulas que vocês observaram, qual a percepção você teve acerca da (des)colonialidade na prática dos outros professores/as? Se possível, cite exemplos do que você observou.
6. Nas aulas ministradas, vocês utilizaram a perspectiva de(s)colonial. Qual a metodologia ou a forma que vocês fizeram para tentar agregar essa perspectiva para as aulas de Língua Portuguesa. Relate sua experiência.
7. Em sua concepção e, também, pela sua participação e experiências no PIBID, qual a importância desse programa para a formação e/ou transformação docente?
8. Quais os desafios e tensões vocês encontraram enquanto alunos engajados na pesquisa durante o tempo que estiveram no PIBID?
9. Narre um pouco da sua vivência, enquanto aluno do PIBID, abordando os desafios/tensões/valores/importâncias que vocês encontraram nesse programa. Além disso, narre as perspectivas (des)coloniais que você percebeu na prática dos professores de LP na escola-campo e nas práticas de vocês enquanto professores na escola-campo.

Apêndice B – Roteiro de perguntas da Sessão Reflexiva Coletiva

- 1 Sobre a perspectiva decolonial. O que é? Quais efeitos dela na formação de vocês?
- 2 O que pensam sobre a língua/gem e a sociedade?
- 3 Durante os encontros do grupo e do PIBID, vocês iam com que perspectiva para o trabalho em sala de aula?
- 4 Ser docente para vocês é um estado ou algo permanente?
- 5 Você deseja seguir a profissão docente? Justifique sua escolha.
- 6 Se sim, o que te motivou a escolher essa profissão? Explique sua decisão.

Apêndice C – Questionário inicial**Pseudônimo:** _____**Idade:** _____**Gênero:** _____

Apêndice D – Transcrição da SC

O que esse programa possibilitou para a transformação e ação de vocês enquanto docentes no ensino?

Joana: Possibilitou que nós tivéssemos uma visão diferente da que nós tínhamos quando entramos. Uma experiência única e que nem todos têm ou terão. No estágio já teremos uma facilidade maior de lidar com os alunos. As experiências que vivenciamos em sala de aula, levamos para a vida como profissionais. O que a gente aprende a olhar com outros olhos. Saber diferenciar, saber que cada aluno tem sua personalidade e respeitar.

Você disse diferente, em que sentido diferente?

Joana: Porque não é todo mundo que tem essa experiência, e nem todo mundo que tem essa vontade de seguir essa profissão. Depois que nós entramos no Pibid, o nosso foco é trabalhar como professora, para poder contribuir com tudo que eu aprendi com o pibid para a educação.

Vocês tinham noção que seriam professores antes de entrar no programa?

Nascimento: Não imaginávamos como seria quando entramos, todos tinham um certo receio de entrar em sala de aula e no dia a dia em contato com os alunos, assistindo as aulas da professora, nós fomos fazendo atividades com os alunos e interagindo com eles no processo de decolonialidade, e observamos que a turma gostava das nossas aulas. Com a interação, tivemos muitos resultados gratificantes. E foi o PIBID que nos proporcionou essa oportunidade de estar por dentro desse tema e expandir nossos conhecimentos até então limitados. Com o programa, tivemos a possibilidade de entender a decolonialidade na prática, pois estudávamos a teoria e levamos à prática. Foi através do programa que o nosso desejo por lecionar foi despertado. Tivemos a oportunidade de perceber que muitos alunos eram oprimidos em casa e não a oportunidade de chegar lá e contar o que estavam passando, e foi com o programa que proporcionamos essa oportunidade a eles.

Joana: Esse receio que temos de não ser professores é um ranço que temos desde o ensino médio. Eu, por exemplo, quando falei que queria ser professora, nossa!!!, muitos professores me perguntavam [indignados], vc vai ser professora?. Eu como professora, quero fazer diferente, quero mostrar que vale a pena estar na educação, porque é o pilar que pode mudar o mundo.

Maria: Tivemos a oportunidade de perceber que muitos alunos eram oprimidos em casa e eles não tinham a liberdade de chegar na escola e demonstrarem o que estavam passando. E foi com o programa que proporcionamos essa oportunidade a eles, eles se sentiram mais incluídos.

Como foi essa noção de sala de aula pra vocês. Na hora da discursão era tudo vida, ou vocês seguiam algum protocolo? Vocês se sentiam ensinando a respeito de língua ou só falando de coisas aleatórias da vida?

Nascimento: Como os nossos temas discutidos eram todos sociais, nos permitiu esse contato mais íntimo com eles. Trabalhamos redação como relato pessoal,

produção de cartazes para painel e deixamos expostos no pátio para reflexão de todos. Com isso colocamos as matérias junto a temas sociais.

Joana: a nossa intenção, com a produção de cartazes, não era deixar aquilo ali somente nas salas, mas levar isso a todos do colégio. Então, colocamos esses cartazes no mural da escola e pudemos ver, na hora do intervalo, muitos alunos passando perto e lendo as frases de reflexão e dialogavam um com o outro sobre a temática do cartaz.

Essa concepção de chegar e saber identificar o aluno e entender as diferenças de cada um veio a partir de que momento na vida de vocês? Foi na graduação, depois de entrar para o PIBID ou foi ainda enquanto vocês estudaram no ensino regular?

Maria: Nos grupos de estudo foi o momento em que tivemos essa noção de sala de aula. Nas nossas cabeças no ensino médio nós sempre pensávamos que quem mandava era o professor e ponto final [confirmam simultaneamente], não tinha que questionar nada.

Essa atitude de vocês, então, foi no sentido de experimentação? De mudar a forma como vocês vivenciaram no ensino médio? Como acham que esses alunos viam vocês enquanto docentes?

Maria: Eles se sentiram mais à vontade para conversar e expor suas ideias. Se esforçaram muito para fazer os trabalhos,

Nascimento: Os piores alunos, os alunos mais difíceis, de acordo com a professora, eram os mais motivados, e motivavam outros alunos, a fazer as atividades propostas.

Joana: Acho que esses alunos mais indisciplinados nos ajudaram, porque os outros alunos viam isso e estimulavam mais a fazer as atividades propostas.

Isso mudou a concepção de vida de vocês do que é ser professor?

Maria: Sim, ter essa noção de que o aluno precisa falar e que precisamos estar atentos e dispostos a ajudar, nós nunca imaginávamos. Teve um aluno, por exemplo, que, através dos relatos, falou das dificuldades dele em casa. Vimos isso como uma forma de ajudá-lo.

Quais os desafios e tensões que vocês encontraram enquanto alunos, engajados na pesquisa, no tempo em que estiveram no PiBiD relacionados a essa questão de teoria e prática?

Nascimento: Uma está ligada com a outra. Quando lemos teorias automaticamente isso já nos dá uma fundamentação de como agir na prática e de como agir em sala de aula.

Joana: O segredo não é você ter a teoria e levar a teoria, é saber adequar a teoria à realidade do aluno.

Os alunos tinham teoria já ou vocês que forneceram a eles?

Maria: Acho que temos que fazer essa relação de uma forma mais dinâmica.

Nascimento: Até mesmo porque eles não entendem o que nós aprendemos aqui, eles não têm noção desse conteúdo.

Mas, o que eles trazem, da prática social, para a sala de aula não há teoria?

Nascimento: sim, tem. Na verdade, as teorias que nós estudamos falam que eles têm sim. Nós sabemos bem que existem professores que separam conteúdo escolar da vida social. Só que nós sabemos que aquilo que o aluno passa fora da sala de aula influencia no conteúdo escolar. [em tom de indignação] Por que o aluno hoje em dia gosta de ficar mais fora da sala do que dentro? Porque na sala de aula, os professores só passam gramática e gramática.

Como vocês entenderam essa realidade de que a escola é ainda muito tradicional, Muito conteúdo pouca dinâmica? Foi com o Pibid ou com as leituras de teorias separadas.

Joana: Foi através do PIBID, pelas etapas de observação e intervenção. Foi importante principalmente essa fase de observação, pois nos possibilitou ver o que os alunos gostavam de falar. Até então ninguém tinha essa noção de que os alunos eram tão oprimidos. E ter esse contato com essa temática de decolonialidade nos proporcionou ver o que os alunos se sentiam mais à vontade em conversar. A questão de disciplina e autoridade. E perceber a reação dos alunos enquanto estivemos com eles.

A questão de ser professor dá para adotar esses métodos em sala de aula ou vocês acham que é métodos que devem ser adotados só em projetos?

Nascimento: Creio que dá, a aula se torna até mais fácil e fluida porque os alunos participam e interagem mais.

Pensando na realidade do professor, vocês acham que dá para o professor fazer essas fases de diagnosticar, analisar e intervir na realidade de um professor?

Joana: é complicado. Quando o professor é efetivo ele provavelmente terá que se esforçar mais para ter essa postura de observar os alunos e saber destacar as necessidades decoloniais de cada um deles.

Vocês falaram tanto de Decolonialidade, explique um pouco sobre essa ação?

Nascimento: É desmistificar as amarras que são impostas desde os primórdios do nosso contexto social. Nós acreditamos que ser decolonial é modificar o padrão de beleza, de certo e errado, e mostrar que o aluno no contexto educacional precisa ser ouvido. Que nós como professores devemos levar ouvidos e não vozes. Que não somos superiores a eles. Da mesma forma que ensinamos também podemos aprender com eles. É uma questão de igualdade que traz mais facilidade na interação em sala de aula. E mostrar para o aluno e também entender que não somos nós que temos que dá oportunidades a eles e sim que é direito deles perguntar.

Quando vocês tiveram conhecimento dessa postura decolonial, como foi esse revisitar pra vocês? Dói, não dói, é bom, ruim...

Maria: No começo dói porque temos que sair da zona de conforto, mas a partir do momento que passamos a nos envolver, temos outros tipos de olhares, não somente através da nossa visão individual.

Joana: passamos a entender que não é só a nossa opinião que é a certa, que não é só a nossa visão que vale. Temos que dá oportunidade ao outro.

Nascimento: pois o que é certo pra mim pode não ser certo para ele. Cada um de nós temos um ponto de vista e querer impor o meu pensamento a todos é errado.

Como foi participar da vida desses alunos como colaboradores e teoricamente proporcionar para eles essas mudanças?

Nascimento: Não foi difícil, porém o que nós observamos foi que os professores tentavam ser decoloniais, mas como a didática deles eram antigas, e às vezes os alunos tinham até mais conhecimentos sobre alguns assuntos recentes como, por exemplo relacionados a mídia, os professores entendiam que o aluno estavam querendo saber mais que eles.

Os professores ou vocês que tem esse medo?

Nascimento: nós não temos esse medo.

Experiência de nascimento: tinha medo de perguntar enquanto aluno do ensino médio.

Como vocês veem o PIBID e o estágio a partir de agora? Tem alguma relação ou são só experiências.

Nascimento: É com certeza uma oportunidade ímpar de chegar lá no estágio e fazer tudo com mais segurança.

Como organizariam o PiBiD se fosse parte do curso de vocês?

Nascimento: os quatro anos do curso. Seria interessante, por exemplo, o primeiro semestre do primeiro ano trabalharmos teoria e seguir os demais com a prática - o contato com a sala de aula.

Joana: Politicamente falando, também seria interessante inserir dentro da escola-campo, assuntos que abordassem tudo o que nós aprendemos. Porque por mais que os professores que estão lá sejam capacitados, os tempos, o ensino muda, a gramática, tudo está sujeito a mudanças e as vezes eles não têm essa noção. Acreditamos que inserir palestras, mesa-redonda abordando esse viés com os docentes seria uma forma de agregar uma percepção mútua.

Nascimento: O mundo está em constante transformação e o professor precisa saber levar isso pra sala de aula.

Maria: O momento na sala de aula é um momento de troca de informação, e o professor precisa estar antenado, precisa levar as novas informações do mundo, tornando a aula até mais dinâmica.

Joana: o pibid para mim só intensificou a vontade em ser professora.

Maria: Para mim tb. O pibid me deu a oportunidade de saber mais um pouco sobre a realidade escolar.

Joana: Talvez com a experiência de Pibid as pessoas passem a querer ser professores [falam ao mesmo tempo em tom de confirmação].

Ser docente para vocês é um estado ou algo permanente? Durante os encontros em grupo no PIBID, vocês iam com que perspectiva?

Joana: Trabalhar em conjunto, pensar em didáticas para levar pra sala, decidir quem ia falar quem ia abordar tal assunto na frente, quem ficaria responsável por cada parte, o trabalho em grupo foi bem gratificante.

Então, vocês acham que ser professora lá sozinha já é mais difícil?

Nascimento: o conjunto dá mais força sim.

Joana: um dia chegamos na sala e uma aluna disse: ah, vocês trouxeram alegria para essa sala aqui [risos].

A concepção de linguagem de vocês mudou ao entrar no PiBiD ou na aula de linguística? Como vocês veem a língua ensinada na escola?

Maria: Temos que ensinar a língua de uma forma dinâmica, que não há uma forma de falar que seja mais certa ou mais errada que a outra, mas que existe várias formas de comunicação e que se nós entendemos não está errado. Eu cheguei aqui no curso de Letras pensando que iria estudar apenas gramática, mas Letras ultrapassa essa visão. Aqui, nós estamos não apenas normas, mas a língua vinculada ao social. E ter essa visão na prática faz toda diferença. A partir do monte que temos essa visão pós-moderna damos liberdade para o outro se expressar sem medo de achar que está certo ou errado.

Agir nessa perspectiva de língua na escola é fácil? A escola já vivia isso?

Nascimento: fácil não é, mas...

Os alunos entendiam isso com uma perspectiva nova ou eles assustavam com essa concepção de língua que vocês ensinavam?

Nascimento: Eles achavam estranho porque, para eles, nós chegávamos totalmente diferentes. Éramos quase da mesma idade.

Vocês seguiam a forma da professora ou não, pensando a concepção de língua?

Joana: A professora procurava levar temas atuais, mas a metodologia dela parece que oprimia um pouco os alunos. A forma de dominar.

E vocês tentaram romper com isso?

Todos: Sim

Mas era uma postura pedagógica ou uma postura de língua?

Nascimento: Talvez ela agisse assim por causa de algo imposto.

Joana: talvez o período de formação dela foi anterior, precisa reatualizar.

Nascimento: teve um dia que mais nos chamou a atenção. Um aluno tido por problemático chegou a sala de aula e começou a conversar. A professora o mandou calar a boca, ela o expulsou da sala.

Maria: e engraçado que esse foi o aluno que mais participou das aulas.

Nesse momento vocês já estavam estudando decolonialidade, como foi ver isso?

[todos riem]

Nascimento: deu vontade de gritar lá de trás: professora, faz isso não! Calma, vamos conversar com ele.

Vocês não tiveram momento para falar com a professora sobre isso?

Nascimento: Não tivemos espaço.

Joana: eu acho que ela, por ser uma professora já formada, não aceitaria nossa fala.

Como o pibid poderia, então, colaborar na formação contínua dessa professora?

Joana: por isso, eu acho interessante, na escola abrir espaço para eles.

Nascimento: a carga horária da professora também pode ser pesada para ela.

Joana: o pibid possibilitou a criticidade em todos os âmbitos de nossas vidas.

Isso é bom ou ruim?

Nascimento: depende o ponto de vista.

Pra finalizar, o que seria uma aula de língua sobre perspectivas decoloniais?

Joana: É ensinar a língua portuguesa e adequar isso a realidade do aluno. Entendo as realidades de cada um.

Maria: É fazer um casamento do social (minorias, realidade de cada um) com a metodologia elaborada.

Nascimento: Dar oportunidades para os alunos falarem, sem fugir do conteúdo da aula e pensar em didáticas em sala de aula, mas sempre estar aberto a novas opiniões.

Por que formar alunos decoloniais?

Nascimento: aumentar a criticidade.

Maria: diminuir os preconceitos.

Joana: acima de tudo, aumentar o respeito, a humanidade.

Maria: é um modelo com lacunas, aberto a novas possibilidades.

Você deseja seguir a profissão docente?

Joana: Sim, pretendo. Com a experiência do estágio, apenas firmei a minha escolha

como futura docente, foram experiências únicas e motivadoras. De certo modo quero poder contribuir de forma significativa para o ensino de línguas.

Nascimento: Sim. Vejo na carreira docente um grande exemplo humanizador, pois, nós como professores podemos buscar melhorar cada dia mais o método de ensino das escolas, buscando atualizá-la com o desenvolvimento e evolução da

sociedade e das tecnologias, infelizmente alguns professores mais antigos não buscam se atualizarem conforme a o que se vê nos alunos hoje.

Maria: Sim, pois vejo na docência uma oportunidade de contribuir para a construção de um mundo mais ético, democrático e um novo olhar acerca das diversidades. É inegável que a complexidade que atinge o âmbito educacional me traz inseguranças, porém, tenho muita vontade de seguir com essa profissão e contribuir para uma educação de qualidade.

O que te motivou a escolher essa profissão? Explique sua decisão.

Joana: Como dito anteriormente as experiências vividas no estágio me motivaram mais ainda a querer ser professora. Tendo em vista que para mim, essa é uma profissão singular, não preciso ser igual a ninguém, posso ter a minha própria forma de ensinar, usando metodologias que ao meu ver facilite a aprendizagem dos alunos. Quero poder contribuir não apenas para o ensino de conteúdo, mas contribuir para que cada dia mais eles aprendam sobre respeito e empatia. Ser professor nos dias atuais é ensinar a desaprender, isso é urgente, é político!

Nascimento: Em primeiro momento, percebi o quanto um professor é essencial para um aluno, pois ele pode o ajudar a crescer na vida, mas também pode ajudá-lo a se afundar ainda mais, ao receber muito apoio de alguns professores na infância pude me distanciar de muitas coisas, haja vista que a minha infância, adolescência não fora das melhores, por problemas familiares, mais com este apoio pude superar. E então após ter contato com a sala de aula por intermédio do PIBID, foi perceptível que é preciso buscarmos melhorar e aproximar a relação professor/aluno, sei que eu só não vou poder mudar o mundo, mas eu quero mudar vidas, e tenho que aproveitar a oportunidade que eu tive para levar mais oportunidade pra os demais.

Maria: Desde minha infância eu tinha vontade de ser professora, sempre brincava de escolinha com as minhas primas. Não me via exercendo outra profissão, mas foi no início do meu ensino médio que fui fortemente influenciada por uma professora de Língua Portuguesa.

Apêndice E – Transcrições das SI

Participante: **Maria**

O que é língua pra você?

Língua é um meio de comunicação entre as pessoas.

A sua concepção de língua mudou ao entrar no curso de Letras?

Muito!

E o que te mobilizou a essa mudança? Foi a prática em grupo como o acesso ao PIBID, ou foram os estudos que você fez de modo individual?

Os estudos que eu fiz individualmente me ajudaram bastante, mas o fator principal foi ter entrado para o grupo do PIBID, pois eu pude compartilhar outros conhecimentos com os meus colegas.

Em que sentido a sua concepção de língua mudou depois que você entrou para o curso de Letras?

O principal motivo foi porque eu não tinha essa noção de língua portuguesa, para mim tudo era gramática. Eu não sabia que o estudo de língua portuguesa abrangia vários outros campos.

Agora para pensarmos no processo decolonial, que foi o que ponto chave do grupo de estudos de vocês, o que é Decolonialidade de acordo com o que você já estudou?

Decolonialidade é uma ruptura colônia que quebra certos preconceitos. A linguística por exemplo, eu acredito que seja decolonial, por não considerar nenhuma fala superior a outra no âmbito da sociolinguística.

Quando você passou a ter conhecimento dessa perspectiva decolonial?

A partir dos primeiros grupos de estudo.

O que mudou após essa descoberta?

Antes eu tinha alguns preconceitos. A partir do momento que eu pude observar que há diferenças, minha visão mudou bastante.

Qual a sua percepção sobre a decolonialidade na prática educativa?

A prática educativa é essencial, visto que alguns alunos são difíceis de lidar e a maioria dos professores sempre optam por colocá-los para fora da sala por acharem ser uma medida de rápido recurso, mas quando percebemos essas diferenças passamos a ver o aluno com outros olhos.

Na prática de observação que vocês tiveram em sala de aula, qual foi a percepção que você teve acerca da colonialidade ou da decolonialidade na prática dos outros professores?

Eu pude perceber que a professora fala muito de decolonialidade, querendo ou não ela fala sobre as diferenças. Embora ela tenha um bom posicionamento em relação a isso, em um determinado momento, um aluno estava atrapalhando muito a aula, e ela preferiu mandar ele sair. Ao analisarmos esse aluno, percebemos que ele tinha vários problemas, por exemplo: ele tinha perdido a mãe. Apesar de a professora ter um posicionamento aparentemente bom, ela não soube lidar com essa situação.

Nas aulas que vocês ministraram, que usaram perspectivas decoloniais, qual a metodologia e a forma que vocês utilizaram para tentar agregar esse ponto de vista nas aulas de língua portuguesa? Relate um pouco da sua experiência.

Uma aula bastante interessante que nós fizemos foi a respeito do racismo. Dividimos o quadro em dois lados e colamos um cartaz branco e um preto. Perguntamos para os alunos “qual era a primeira coisa que vinha na cabeça deles ao verem esses cartazes”. A maioria associou a cor branca a coisas boas e a preta a coisas ruins. A partir disso começamos a refletir e discutir com eles o porquê desse pensamento. Eles saíram de aula com outra visão.

Em sua concepção, e também pela participação e experiência no PiBiD, qual a importância desse programa para a formação e/ou transformação docente?

Traz muitos resultados positivos, porque é quando você entra em contato com os alunos, que você para e pensa “é isso que eu quero?” ...a partir daí você descobre o valor que tem essa profissão.

Na faculdade nós estudamos muita teoria, e tem um período de associação entre teoria prática, então como foi essa relação de dicotomização para vocês na prática enquanto alunos?

Muito difícil! Quando nós estamos aqui, teoria é uma coisa, quando vamos praticar em sala de aula é muito complexo.

Mas vocês acham que conseguiram?

Sim!

Quais os desafios e tensões que vocês encontraram enquanto alunos, engajados na pesquisa, no tempo em que estiveram no PiBiD?

Foi muito transformador. Coisas que pensamos que nunca existiriam nos fizeram abrir os olhos. Foi muito gratificante.

Para encerrarmos, narre um pouco a sua vivência enquanto aluna do PiBiD, mostrando o processo da decolonialidade que vocês partiram na prática na

escola campo, como também a importância do projeto pra você que participou desse programa, consciente de que ele pode fechar?

É horrível pensar nessa ideia, porque é gratificante falar “eu fiz parte do PiBiD”, pois foi a partir daí que eu pude perceber que essa é a profissão que eu realmente quero seguir. Que nós podemos mudar a vida de várias pessoas através de pequenas palavras. É muito gratificante mas também é muito doloroso saber que pode acabar.

E quanto aos alunos, quais foram as perspectivas decoloniais que vocês concluíram?

No começo até eles admitiram que eram um pouco racistas, que discriminavam as pessoas. A partir do momento que começamos a conversar com esses alunos, percebemos um retorno positivo, eles começaram a refletir e repensar sobre esse tipo de preconceito. Disseram que as aulas foram bem dinâmicas, com metodologias diferentes, sem desgastes.

Participante: **Joana**

Qual a sua concepção de língua e linguagem?

É difícil definir mas, eu acredito que é através da língua que nós podemos nos expressar. E como futuros se não, já professores, ter uma linha de pensamento com os alunos.

A sua concepção de língua mudou ao entrar no curso de Letras?

Sim, mudou totalmente. Porque quando não temos esse estudo específico sobre língua e linguagem, nós imaginamos uma coisa totalmente diferente. É um pouco até difícil de explicar para as pessoas que não têm noção sobre esse campo de estudo. Eu por exemplo, quando comecei estudar Letras, queria sair falando para todo mundo “o que é linguística”, “as concepções de língua e linguagem” ... e não é tão simples, é preciso muita leitura.

E o que te mobilizou a essa mudança? Foi a prática em grupo como o acesso ao PIBID, ou foram os estudos que você fez de modo individual?

Acho que, os dois. Mas o PIBID me incentivou a uma pesquisa individual maior.

Agora para pensarmos no processo decolonial, que foi o que ponto chave do grupo de estudo de vocês, o que é decolonialidade de acordo com o que você já estudou?

Eu acredito que, no decorrer da nossa vida nos deparamos com muitos discursos de ódio e muitas atitudes homofóbicas. O termo decolonial trata essa questão de sair da zona de conforto em que vivemos. Ultrapassar barreiras. Entender que nas escolas, muitas coisas vão além das regras e da matriz curricular.

Quando você passou a ter conhecimento dessa perspectiva decolonial? O que mudou após essa descoberta?

Mudou totalmente pra mim, não só na sala de aula mas em qualquer lugar que eu vá. Em qualquer discurso de ódio por exemplo, nós já teremos consciência de imediato que está errado, que não pode ser daquele jeito.

Qual a sua percepção sobre a decolonialidade na prática educativa?

Eu acredito que todo professor deve ser decolonial. Um dia eu ouvi uma professora dizer: “quando você tiver trabalhando em uma escola, no círculo de professores, terá docentes que irão pensar diferentes uns dos outros, então devemos ficar calados e só ouvir”, eu particularmente acho errado, porque se for para somar, para contribuir na aprendizagem, quando vemos que algo ou alguma situação está errada, temos que nos pronunciar.

O que a seu ver a decolonialidade possibilita ao fazer docente?

Proporciona ao professor visões diferentes, principalmente na sala de aula. E atender e entender o aluno na sua individualidade e sua crença, pois cada um merece respeito. Todo professor precisa desse entendimento para ir além.

Na prática de observação que vocês tiveram em sala de aula, qual foi a percepção que você teve acerca da colonialidade ou da decolonialidade na prática dos outros professores?

Eu só tive acesso as aulas da professora de português e ela é uma excelente professora, adota a pratica decolonial com certeza, mas como todo professor e ser humano sempre deixamos algumas lacunas abertas. Em relação a outros professores, eu ouvi alunos dizer que não eram tão decoloniais, deixavam transparecer a sua crença, querer impor aos alunos sua concepção de vida.

Já a respeito da colonialidade, uma coisa que me incomoda muito, é a autoridade que alguns professores adotam de querer estar acima dos alunos. Embora eu acho que eles precisam sim, ter controle da sala, impor respeito, mas eu acredito que eles precisem mostrar autonomia e não autoridade.

Nas aulas que vocês ministraram, que usaram perspectivas decoloniais, qual a metodologia e a forma que vocês utilizaram para tentar agregar esse ponto de vista nas aulas de língua portuguesa? Relate um pouco da sua experiência.

Num primeiro momento, criamos rodas de conversa, expomos um assunto sobre bullying, explicamos o que era e como acontecia, passamos vídeos e textos motivadores para reflexão, e damos a deixa para eles dizerem o que pensavam, quem deles já tinha passado por isso e o que achavam da situação, se já tinham praticado com alguém. Mas diferente de muitos professores, nós relatamos fatos que já haviam acontecido conosco, quais soluções buscamos para que isso mudasse. Indicamos leituras, filmes, tudo para ajudá-los. Foi uma experiência muito boa, eu percebi que alguns alunos mais tímidos só resolveram falar a partir da minha voz, outros não falaram mas se dispuseram a escrever. Foi muito gratificante.

Em sua concepção, e também pela participação e experiência no PIBID, qual a importância desse programa para a formação e/ou transformação docente?

Eu acredito ser importantíssimo. Já ouvi de muitas pessoas, que ter esse contato com o PIBID, no estágio por exemplo, te dá um destaque bem maior, e não só por isso, mas principalmente pelas leituras que temos nos encontro semanais. O contato em sala de aula nos proporciona ver o desenvolvimento dos alunos no decorrer da nossa participação como envolvidos. É um incentivo que nada paga.

Quais os desafios e tensões que vocês encontraram enquanto alunos, engajados na pesquisa, no tempo em que estiveram no PIBID?

No começo foi um pouco desafiador, no primeiro ano de PIBID nós estávamos no primeiro ano da faculdade, foi um pouco difícil, mas com o tempo cada um dos seis

discentes do nosso grupo, desenvolveu uma maneira diferente de observar, ensinar e aprender com os alunos.

A questão da teoria e prática enquanto pessoas que estiveram no PiBiD, você acha que houve essa separação didática ou que houve uma inclusão entre teoria e prática no processo de aprendizagem?

Eu acredito que teve a inclusão de teoria e prática juntas. O que estudamos na teoria toda semana em grupo, podemos presenciar na prática dentro das escolas. As nossas leituras foram bem direcionadas para essa questão de saber lidar com os alunos.

Para encerrarmos, narre um pouco a sua vivência enquanto alunos do PIBID, abordando os desafios que vocês tiveram ao longo desse tempo no programa e mostrando o processo da decolonialidade que vocês partiram na prática na escola campo, como também a importância do projeto pra você que participou desse programa, consciente de que ele pode fechar?

Como já dito anteriormente, para nós todos é muito gratificante ver como os alunos estavam quando nós chegamos e como eles continuaram progredindo depois que nós saímos. Alguns alunos que vieram do nordeste ficaram meio acanhados a princípio, porque o sotaque é diferente, não que os outros alunos estivessem praticando algum tipo de preconceito linguístico com eles, mas eles se sentiram envergonhados e excluídos por não fazer parte desse contexto regional. Com as dinâmicas nas aulas, fomos explicando para eles e foi muito legal ver eles interagindo por livre e espontânea vontade. Sempre buscamos fazer dinâmicas que envolvessem todos para manter uma boa interação em sala de aula. Nos últimos dias foi tão legal, pedimos para que todos reunissem e fizessem uma roda pra conversarmos e não houve questionamentos. A interação e participação de todos foi excelente.

A respeito da prática decolonial com os professores da escola, acredito que seja necessário tanto para nós discentes quanto para os docentes, uma leitura mais aprofundada sobre o assunto. Devemos diariamente fazer uma auto avaliação e refletir nas nossas ações como professores, procurar ouvir mais os alunos o que tá sendo bom, ruim, o que pode melhorar... criar uma relação de amizade, de ouvinte, pois muitas vezes a sala de aula é o único refúgio que o aluno encontra. Temos que ser um professor pesquisador e estar sempre atentos as atitudes dos alunos, saber o que acontece no meio familiar deles, quais são os problemas que eles enfrentam, do que eles precisam. Muitas vezes a única coisa que eles precisam é de um bom diálogo. Eu acredito que o aluno tem autonomia para ser o que quiser na vida mas o professor influencia muito também. Práticas como gritar com o aluno e colocar ele para fora da sala, ao meu ver, só piora a situação, pois o aluno vai se sentir ainda mais excluído.

Participante: Caio

O que é língua pra você?

Língua é um conjunto de códigos que nós seres humanos temos para produzir comunicação, seja ela verbal ou não-verbal.

A sua concepção de língua mudou ao entrar no curso de Letras?

Sim, bastante, porque quando estudei no ensino médio, eu não tinha metade do conhecimento que passei a ter ao entrar para o curso de Letras.

E o que te mobilizou a essa mudança? Foi a prática em grupo como o acesso ao PIBID, ou foram os estudos que você fez de modo individual?

Acho que um pouco dos dois, porque precisamos ter um pouco de autonomia nos estudos mas ao mesmo tempo quando compartilhamos algo na prática, tudo fica mais interessante.

Agora para pensarmos no processo decolonial, que foi o que ponto chave do grupo de estudo de vocês, o que é Decolonialidade de acordo com o que você já estudou?

Para mim é de extrema importância, como vivemos num mundo ainda tão cheio de preconceitos, que você não pode ser quem quer ser, acredito que a decolonialidade como teoria desconstrói muitos padrões.

Quando você passou a ter conhecimento dessa perspectiva decolonial? O que mudou após essa descoberta?

Após o grupo de estudos do PIBID. Nós nos reuníamos todas as terças e quartas para estudar e discutir os textos que abordavam essa temática.

Uma história bem interessante aconteceu quando fomos a um evento em Brasília com o tema Decolonialidade e como já tínhamos estudado sobre isso, eu já tinha uma noção. E tudo graças ao PIBID, se levar em conta que alguns alvos da minha turma não tem noção do que seja esse termo.

Quando você passou a ter conhecimento dessa perspectiva decolonial? O que mudou após essa descoberta?

Nossa, mudou muita coisa. Eu posso dizer que não sou o mesmo ou que sou EU mesmo agora, porque querendo ou não, eu não me encaixo nos padrões. E ao começar estudar esse tema eu pensei “ah, quer saber, vou ser eu mesmo!”, por exemplo: eu usava meu cabelo curto e achava que ele era isso, depois dessas novas descobertas, passei a usar ele comprido e descobri que é cacheado... eu estou amando! Então, acredito que eu pude ser eu mesmo depois de começar estudar a Decolonialidade.

Qual a sua percepção sobre a decolonialidade na prática educativa? O que a seu ver, a ela possibilita ao fazer docente?

No meu ponto de vista, quando o professor começa a trabalhar essa temática em sala de aula ele começa a ter uma visão mais ampla e conseqüentemente passa a

ser mais compreensível como os alunos. Eu acredito que a decolonialidade é muito importante no ensino-aprendizagem, tanto para nivelar essa igualdade entre aluno e professor quanto para a aula, tudo fica mais dinâmico e agradável.

Na prática de observação que vocês tiveram em sala de aula, qual foi a percepção que você teve acerca da colonialidade ou da decolonialidade na prática dos outros professores?

Por mais que os alunos não tenham voz em sala de aula, eu achei as aulas muito passivas, alunos calados e professores falando continuamente, alunos reclamando que só ficava na teoria que as aulas eram monótonas, o professor era sempre o centro das atenções. Com o processo de decolonialidade os alunos ficaram mais participativos. Foi um choque para nós porque foi uma mudança súbita. Os alunos passaram a se aceitar mais depois dessas aulas.

Nas aulas que vocês ministraram, e usaram perspectivas decoloniais, qual a metodologia e a forma que vocês utilizaram para tentar agregar esse ponto de vista nas aulas de língua portuguesa? Relate um pouco da sua experiência.

Nós usamos muita metodologia, o nosso foco era quebrar todas as barreiras de tradicionalismo. Usamos Datashow, vídeos, músicas, produção de cartazes, tudo isso para trazer mais o aluno para o contexto. Falávamos um pouco da teoria, mas o nosso intuito maior era ouvir todos eles.

Em sua concepção, e também pela participação e experiência no PIBID, qual a importância desse programa para a formação e/ou transformação docente?

O PIBID me instigou essa vontade maior pela docência. A princípio não temos essa noção, quando eu tive meu primeiro contato com a sala de aula foi encantador. Hoje eu posso ver que eu pude fazer a diferença na vida de alguns alunos, e tudo isso foi através do programa. Eu penso que esse programa deveria ser para todos e não apenas para uns seis. Se é um curso de licenciatura, todo mundo deveria ter essa experiência antes do estágio, pra criar bagagem e quando chegar lá, não ter um choque tão grande dessa realidade.

A questão da teoria e prática enquanto pessoas que estiveram no PIBID, você acha que houve essa separação didática ou que houve uma inclusão entre teoria e prática no processo de aprendizagem?

A princípio eu acho que teve muita teoria, porque ainda estávamos conhecendo os alunos mas depois conseguimos fazer essa junção entre uma e outra, as aulas foram bem produtivas.

Para encerrarmos, narre um pouco a sua vivência enquanto alunos do PIBID, abordando os desafios que vocês tiveram ao longo desse tempo no programa e mostrando o processo da decolonialidade que vocês partiram na prática na escola campo, como também a importância do projeto pra você que participou desse programa, consciente de que ele pode fechar?

Por trabalhar a decolonialidade, já é um desafio nessa sociedade tão colonial. As vezes a gente tinha medo de chegar na escola e abordar assuntos tão polêmicos, o tempo foi muito curto, queríamos ter falado mais, vimos o medo no olhar dos alunos ao falar desses assuntos. Para nós foi um desafio mas foi gratificante. Quando nós – alunos do PIBID – descobrimos sobre decolonialidade, ficamos maravilhados e queríamos que os alunos sentissem essa sensação também. O PIBID não só proporciona um benefício pra mim que sou bolsista com também para muitas outras pessoas, principalmente em sala de aula.

Participante: Nascimento

O que é língua para você?

São os valores que eu e as pessoas organizam para manterem o diálogo entre se e serem compreendidas, tanto nos gestos como nas falas.

A sua concepção de língua mudou ao entrar no curso de Letras?

Na verdade, antes de entrar no curso de letras eu não tinha nem concepção do que seria língua, e nem sabia defini também o que seria isso. Mas, a partir do momento que entrei, comecei a estudar e compreender um pouco mais de Saussure e vários outros escritores que fizeram diferença, e tive a percepção que a língua é uma totalidade que faz a comunicação, tanto seja na fala quanto nas diferenças. Aprendi também que não se deve privar as pessoas de se falar do seu jeito e do seu modo. E que é querer impor uma coisa que se dizem correto, mas que na verdade não julga nada nem define a pessoa que ela seja.

E o que te mobilizou a essa mudança? Foi a prática em grupo como o acesso ao PIBID, ou foram os estudos que você fez de modo individual?

Na verdade, foram os dois. A partir do momento em que tive a interação com o PIBID, pude participar dos grupos de estudo e tive acesso as leituras, eu percebi que não seria certo eu julgar uma pessoa por ela falar “errado” ou “escrever errado” porque se tiver entendimento, ou seja, se ela falou algo e eu entendi então quer dizer que ela está certa, pois eu compreendi o que ela me quis falar. Então, por isso acredito que mudou completamente minha percepção, já que antigamente nós errávamos muito e ainda queríamos julgar quem “errava”, com essa vivencia eu pude perceber a diferença disso.

Agora para pensarmos no processo decolonial, que foi o que ponto chave do grupo de estudo de vocês, o que é Decolonialidade de acordo com o que você já estudou?

Bom, para mim a decolonialidade ou decolonialidade é a pessoa agir diferente do que a sociedade impõe. Pois, não quer dizer que o certo para mim pode ser certo para você, mas o certo para mim pode ser errado para você e vice e versa. Então, a decolonialidade surgiu, na minha percepção, ela veio com intuito de mostrar que as coisas podem ser diferentes daquilo que nós imaginamos, uma pessoa não precisa pensar do mesmo modo que eu penso e nem agir da mesma forma que eu ajo para viver bem e/ou correto na sociedade.

Quando você passou a ter conhecimento dessa perspectiva decolonial?

A partir do momento que entrei no PIBID, que eu tive esse conhecimento e puder ler um pouquinho a mais sobre o assunto.

O que mudou após essa descoberta?

Tudo, na verdade. Depois que a gente tem essa personalidade diferente, a gente acaba olhando para nós mesmo, e no meu caso, me vi fechado e não vi o eu mesmo perante a sociedade. Mas a partir do momento em que eu tive essa percepção, pude me abrir mais, pude ser eu de verdade, trazer o meu interior e mudar minha personalidade totalmente e ser eu era de verdade sem querer mostrar o que eu não sou para a população para a sociedade, e sim ser eu na sociedade.

Qual a sua percepção sobre a decolonialidade na prática educativa?

Bom, a decolonialidade na prática educativa é a mais essencial é o que mais precisa com urgência ser inserida nas escolas. Pelo fato que os professores vêm passando os alunos e também nós temos alto grau de desistência dos alunos chegarem em sala de aula e acharem a aula chata, acharem uma coisa diferente do que eles imaginavam. Então, eles preferem ficar nas ruas do que na sala de aula, pois na rua eles conversam com mais gente, conversam com pessoas diferente e não é aquilo que alguém fala que é certo e pronto. O professor tem que ter essa noção de decolonialidade também e entender que o fato não é de dar apenas voz aos alunos, mas assim dar ouvido deixar os alunos falarem e a gente ouvir. A partir do momento que você faz isso dentro de sala de aula, o aluno começa a interagir mais com você e com essa interação você acaba trazendo a personalidade do aluno para dentro de sala de aula e ele pega a interação dentro da sala de aula, então ele começa a querer aprender, ele começa a pensar, a raciocinar, a sua criticidade aumentar e assim acaba que o desenvolvimento da aula seja maior. Já que eles se acham bem fora de sala de aula porque todos o abraçam e ninguém o julga o que está fazendo. Agora, se tem que ficar calado, sem querer impor alguma coisa, um padrão que ele ache certo, porque dentro da sala de aula o professor normalmente que não é decolonial, ele priva o aluno de conversar, de falar dentro da sala de aula e acaba que aquilo vai trazendo um sério transtorno para criança ou adolescente que priva ele de falar dentro de sala de aula. Já que ele calado, sem falar nada, muitas vezes dão sono, muitas vezes dormem dentro de sala de aula, muitas vezes nem sentem vontade de ir para sala de aula, preferem ficar fora ficar na rua, e muitas vezes para chamar atenção em sala de aula, fazem bagunça, algum tipo de arruaça para chamar atenção e mostrar ao professor que ele não aceita aquilo que o professor tenta impor para ele. Então, para mim, a decolonialidade na prática educativa é o professor tendo que agir desta forma, mudando seus preceitos, mudando seu estilo de aula, trazendo coisas diferentes, já que hoje em dia temos muitos meios de comunicações, a internet que é um meio que chama muita a atenção dos alunos, as novas tecnologias para trazer esse aluno para mais perto.

Na prática de observação que vocês tiveram em sala de aula, qual foi a percepção que você teve acerca da colonialidade ou da decolonialidade na prática dos outros professores? Se possível cite exemplos:

Bom, teve muitas vezes que o professor queria impor ao aluno que ele fizesse algo. Mas, teve uma vez, que foi a que mais me marcou, nós estávamos assistindo a aula de uma professora determinada do colégio e nesta aula tinha um aluno que ele queria fazer muita graça dentro de sala de aula e chamar atenção, tanto dos alunos quanto da professora; ele saiu da sala antes da professora chegar e então a professora chegou, e ele entrou; a professora estava corrigindo a tarefa e quando terminou de corrigir o aluno foi conversar com ele, quando então ela o repreendeu e o colocou pra fora de sala de aula falando para ele ir para a secretaria; então, depois quando começamos a interagir em sala de aula eu pude conhecer esse aluno conversei com ele mais e por incrível que pareça em nossas aulas ele foi quem mais se dedicou a entregar os trabalhos, a fazer as coisas que a gente propunha; isso porque demos ouvido e voz para ele fazer as coisas dentro da matéria. Percebi que esse comportamento dele era porque ele não tinha convivência com mãe, nem com o pai, inclusive um acompanhamento de psicólogo em sala de aula seria uma boa, ele morava com a avó que o deixava fazer o que queria e percebi que isso influencia no comportamento da criança.

E a decolonialidade, você percebeu alguma coisa referente aos outros professores?

Nós não assistimos aula de outros professores, mas eles relataram que teve uma professora de matemática que era totalmente diferente dos demais professores e os alunos gostava muito da aula dela. Ela chegava com uma postura diferente, não passava só o conteúdo, mas conversava com os alunos e também não se queixava de dinheiro, muitos alunos reclamam que alguns professores reclamavam disso. Ao meu ver, isso é um grau de decolonialidade dessa professora que interagiu com os alunos.

Nas aulas, vocês utilizaram uma perspectiva decolonial?

Sim

Qual a metodologia ou a forma que vocês fizeram para tentar agregar essa perspectiva nas aulas de Língua Portuguesa? Relate sua experiência

Nós começamos com um projeto de produção textual nós levamos relato pessoal para eles fazerem, tanto oral quanto escrito; mas pedimos que eles não ficassem acanhados com os outros alunos, nós como professores tomamos a dianteira e antes mesmo deles falarem as verdades deles, nós mesmo falamos do que vivemos e quais experiências nós tivemos. Com o professor falando despertou a vontade desses alunos de falarem também. Houve muitos relatos orais de bullying e logo depois os incentivamos a escreverem também um relato para incentivar a produção de texto. Trabalhamos também questões raciais, levamos um vídeo em que uma pessoa negra e outra branca fingiam roubar um carro, mas que na verdade esse carro estava no nome da pessoa negra; o branco recebeu até ajuda mas para o negro chamaram até polícia. Depois desse vídeo os alunos poderiam falar o que quisessem a respeito desses assuntos.

Em sua concepção, e também pela participação e experiência no PIBID, qual a importância desse programa para a formação e/ou transformação docente?

PIBID é muito importante. Eu fui realmente ter a concepção do PIBID quando eu entrei no projeto. E me sinto mais preparado para o estágio e eu pude perceber também que o que eu queria ser mesmo enquanto professor e ter um contato maior com os alunos. E foi assim, desconstrução e crescimento nesses dois anos de PIBID e recentemente eu pude lecionar uma aula melhor para os meninos e aprendi a fluir melhor o conteúdo em sala de aula.

Para encerrarmos, narre um pouco a sua vivência enquanto alunos do PIBID, abordando os desafios que vocês tiveram ao longo desse tempo no programa e mostrando o processo da decolonialidade que vocês partiram na prática na escola campo, como também a importância do projeto pra você que participou desse programa, consciente de que ele pode fechar?

Bom, ao decorrer dos dois anos do PIBID a parte mais densa são as leituras, porque precisamos ter muita fundamentação teórica para aumentar a possibilidade de interagir com o aluno. Mas foi gratificante porque quando eu fui para sala de aula pude perceber que essa fundamentação serviu de base eu melhorar dentro de sala de aula como professor, sendo um diferencia em sala de aula. E aí com esse grau de decolonialidade eu pude pegar mais afinidade com os alunos, percebi que os alunos gostaram e nos apoiavam no que a gente propunha. Já os professores coloniais que seguem a mesma base do século XIX do século XX os alunos não gostam tanto das aulas. Eu gosto de falar também, que alguns professores tentando desvincular as coisas que acontecem fora da sala de aula com as que acontecem dentro de sala de aula, e isso não dá para acontecer dado que os comportamentos dos alunos dentro de sala vêm da sua vivência de fora dela. Então, o papel fundamental do professor decolonial é vincular a teoria com o cotidiano desses alunos a fim de incentivar esse aluno a aprender esse conteúdo de forma prazerosa. Creio eu que com esses professores novos, novos de idade mesmo, estão levando para sala de aula essa personalidade diferente. O PIBID teve papel fundamental no meu processo de crescimento profissional, porque eu quero ser professor, e foi graças ao PIBID que eu pude ter essa certeza; no início eu entrei no curso só para me preparar para algum concurso mas com o PIBID eu vi que não, que na verdade eu quero mesmo é ser professor; eu tenho vontade de trazer os alunos mais para sala de aula e estudar mesmo para dar a esses alunos o melhor para que eles peguem gosto para estudarem de verdade não porque são obrigado pelos pais. O PIBID mudou totalmente a minha forma de pensar.

Participante: Pedro

O que é língua para você?

Bom, a concepção de língua e linguagem foi completamente destruída do que eu tinha antes depois que eu comecei a cursar o curso de Letras. Língua para mim agora se refere ao um dialeto que um determinado povo fala e isso para mim é língua. Língua Inglesa, Língua Portuguesa é o que um determinado país fala; agora linguagem é algo que envolve mais... isso é complexo para eu definir... acho que abrange tudo, a língua está dentro da linguagem. Depois que gente entra no curso a gente abre os conceitos fica até um pouco difícil de definir assim.

A sua concepção de língua mudou ao entrar no curso de Letras?

Bastante. Quando a gente entra no curso de Letras parece que tira uma venda dos seus olhos e abre para um mundo que até então era desconhecido

E o que te mobilizou a essa mudança? Foi a prática em grupo como o acesso ao PIBID, ou foram os estudos que você fez de modo individual?

Um pouco dos dois, o estudo em grupo ajuda bastante desenvolver uma série de conhecimentos, mas acho que a busca individual também contribui para o crescimento próprio da pessoa, o conhecimento da pessoa. Então acho que foi um conjunto dos dois, o trabalho em grupo com o PIBID meio que desmistificou a questão de sala de aula que a gente havia formado quando começou o curso de Letras e a gente tendo esse contato com os alunos em sala de aula nos prepara para o trabalho com a docência.

Agora para pensarmos no processo decolonial, que foi o que ponto chave do grupo de estudo de vocês, o que é Decolonialidade de acordo com o que você já estudou?

É ouvir o surdo. Ouvir outras vozes, ouvir as vozes dos mais inferiorizados, que são inferiorizados por uma série de fatores decolonialidade para mim é quebrar o que é posto pela sociedade como certo o que nos é imposto que é o certo, para mim é isso... ouvir o surdo.

Quando você passou a ter conhecimento dessa perspectiva decolonial?

Eu ouvi pela primeira vez no grupo de estudo, pois até então eu não tinha ouvido o que era e isso mudou o jeito como observo as coisas. Por exemplo, a gente de língua portuguesa, alunos de letras, são vários termos que você que quando você começa a pensar vê que eles são completamente coloniais termos até preconceituosos que estão enraizados dentro da nossa cultura e tomamos esses termos como algo normal. Mas, ao ter acesso a esse conteúdo decolonial começamos a parar e pensar "talvez algumas atitudes não estejam tão certas assim".

Qual a sua percepção sobre a decolonialidade na prática educativa?

A decolonialidade na prática educativa possibilita como professor enxergar a realidade da sala de aula, começamos a prestar atenção nos alunos dentro da sala de aula que as vezes são inferiorizados a maioria das salas existem preconceitos; quando começamos a ter essa visão decolonial dentro da sala de aula abre muitos os olhos.

Na prática de observação que vocês tiveram em sala de aula, qual foi a percepção que você teve acerca da colonialidade ou da decolonialidade na prática dos outros professores?

Decolonial nas práticas dos professores nenhum, claro que tem uma série de fatores, mas quando pegamos o professor que já está trabalhando a 10, 15, 20 anos dentro da sala de aula, alguns, não se preocupam em expandir seus conhecimentos dentro da sala; e como esses estudos são recentes, posso dizer que decolonial por parte dos professores nada. Já colonial é perceptível, o professor assim tem a postura que ele quem manda, que sempre tem a voz ativa em sala são vários exemplos dessas atitudes.

Cite esses exemplos de práticas coloniais:

Quando o professor quer ser o detentor do conhecimento ali. O saber do professor é superior ao saber dos alunos, acredito que isso é o mais gritante.

Nas aulas que vocês ministraram, que usaram perspectivas decoloniais, qual a metodologia e a forma que vocês utilizaram para tentar agregar esse ponto de vista nas aulas de língua portuguesa? Relate um pouco da sua experiência.

Como equipe, nós já decentralizamos essa questão do professor ser o centro da sala a gente usava o diálogo como base pra tudo para eles saberem o que achavam referente a um determinado assunto, trabalhamos temas de cunho sociais com eles; tudo isso decentralizando o poder, pois fazemos rodas de conversas a fim de debater sobre determinado assunto, desmistificando assim, essa ideia de professor ranzinza para os alunos. Porque uma das principais queixas dos alunos para a gente no primeiro momento que investigamos foi essa postura de mandar os alunos calarem a boca, faz isso, e não deixava eles falarem. O nosso foco, dentre muitos outros, era decentralizar o poder.

Quais os desafios e tensões que vocês encontraram enquanto alunos, engajados na pesquisa, no tempo em que estiveram no PIBID?

Os primeiros desafios foi enfrentar uma sala de aula, porque a gente estava só com teorias e quando pegamos a prática alunos assim foi um grande desafio por todos nós. A tensão maior é você estar ali dentro de sala de aula sem o professor regente e as vezes surgiu alguns questionamentos sobre como usar a perspectiva decolonial, mas sem perder o controle da sala com conversas ou até mesmo se surgisse alguma briga.

Vocês, no PIBID, perceberam essa relação de teoria e prática? Perceberam que elas eram coisas diferentes ou conseguiram unir as duas coisas em sala?

Acredito que conseguimos unir as duas coisas e atingir o objetivo inicial que tínhamos.

Em sua concepção, e também pela participação e experiência no PIBID, qual a importância desse programa para a formação e/ou transformação docente?

Todo o aluno que está fazendo uma graduação em licenciatura deveria ter essa experiência antes. Sabemos que nos últimos anos temos o estágio, porém o PIBID te coloca dentro da sala de aula logo nos primeiros anos do curso, e para mim foi muito importante esse contato para fixar realmente meu desejo de dar aula. Muitas pessoas quando pega o estágio acaba percebendo que não é isso que quer fazer da vida, e o PIBID me mostrou ser esse divisor de águas mesmo para qualquer docente em formação.

Para encerrarmos, narre um pouco a sua vivência enquanto aluna do PIBID, mostrando o processo da decolonialidade que vocês partiram na prática na escola campo, como também a importância do projeto pra você que participou desse programa, consciente de que ele pode fechar?

O nosso primeiro ano no PIBID, o foco do trabalho não era na perspectiva de decolonial, trabalhávamos de outras maneiras em sala de aula; mas como dissemos sobre as tensões e tudo, foi difícil, não foi fácil ir para frente de uma sala de aula desempenhando o papel de professor e ainda levando essa função de decolonialidade que vai contra tudo que estávamos acostumados e como foi nos ensinado desde pequeno; é um desafio muito grande, porém é um saldo muito positivo e acredito que o PIBID, ainda mais nessa perspectiva decolonial, foi um divisor de águas mesmo; muitos desafios, mas a recompensa de estar dentro da sala de aula e abrir a mente dos alunos, compartilhar outra visão com os alunos é incrível, ver o aluno convivendo bem por contra própria sabendo que ele pode ter outra conduta, trabalhando a questão do bullying em sala de aula, mostras que uma “simples” brincadeira que faz com os colegas as vezes pode machucar a outra pessoa e os riscos que pode trazer a essa pessoa. É gratificante os relatos dos alunos e tudo.

Apêndice F – Plano de estudo do grupo DIVERSO

Grupo de Estudos DIVERSO

(Discursos de Diversidade, Diferença, Decolonização, Valorização e Resistência Sociais) Em andamento desde 2016

Objetivos específicos:

- Estudar a linguagem integrada à vida social sob perspectivas críticas e/ou decoloniais de conhecimentos;
- Estudar práticas interculturais, sócio-discursivas e narrativas de sujeitos e grupos marginalizados, excluídos e resistentes.

Atuais participantes:

1. André Luiz Martins de Lima (PIBID-UEG)
2. Daniel Bruno Silva Rodrigues (BIC-UEG)
3. Edivaldo Luiz de Souza Júnior (PIBID-UEG)
4. Elisandra Rios da Silva Pamponet (PPGIELT-UEG)
5. Hélivio Frank de Oliveira (UEG)
6. Jackeline Fernanda Ferreira Ribeiro (G-UEG)
7. Joscemar Teixeira de Moraes Júnior (POSLLI-UEG)
8. Juliana Simões de Moura (G-UEG)
9. Larissa Rodrigues Moraes (PIBID-UEG)
10. Leandra Helen Pires Assunção (G-UEG)
11. Marcela Italo Rodrigues e Silva Bianco (UEG)
12. Mayk Antunes de Faria (G-UEG)
13. Neide Aparecida Campos Arataque (SEDUC-GO)
14. Paulo César Nascimento (PIBID-UEG)
15. Rosely Lopes de Freitas (PIBID-UEG)
16. Ruister Rodrigues da Mata (PIBID-UEG)
17. Stéphanhy Pikhardt Martins (PPGIELT-UEG)
18. Vanderlene Ferrassoli Santos (UEG – São Miguel do Araguaia)

nc.arataque@hotmail.com; giovanna-costa10@hotmail.com;
 paulocesar_pc_157@outlook.com; danielbruno_silva@outlook.com;
 halef007coelho700@hotmail.com; edivaldo_jr7@outlook.com;
 helviofrank@hotmail.com; jackefernanda@live.com;
 josecacildo.vieirasilva@gmail.com; kets.lainne.oficial@gmail.com;
 odairbaltazar@gmail.com; ruistherdemello@gmail.com; mitalobianco@gmail.com;
 sammyalvesd@gmail.com; lissinha.morais17@gmail.com;
 rosely-freitas@outlook.com; lissandra_faria@hotmail.com

Data, Horário e Local:

Prédio da UEG Itapuranga, Laboratório de Línguas, às terças-feiras, das 13h30 às 16h30.

CALENDÁRIO 2017/1

DATA	ATIVIDADE
07/03	<p>Introdução à decolonização</p> <p>BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. <i>Revista Brasileira de Ciência Política</i>, n. 11, p. 89-117, 2013.</p> <p>MIGLIEVICH-RIBEIRO, A. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológico à cosmovisão moderna. <i>Civitas</i>, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.</p> <p>Responsável: Todos/as</p>
21/03	<p>Teoria Social do Discurso</p> <p>FAIRCLOUGH, N. <i>Discurso e mudança social</i>. Brasília: Editora da UnB, 2001. p. 89-131.</p> <p>Responsável: Paulo César</p>
04/04	<p>Identidade/s e Discurso</p> <p>MOITA LOPES, L. P. Socioconstruccionismo: discursos e identidades sociais. In: _____.</p> <p><i>Discursos de identidades</i>. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.</p> <p>Responsável: Kets Laine</p>
18/04	Semana do Curso de Letras (apresentação e discussão de trabalhos)
25/04	JILAC (apresentação e discussão de trabalhos)
02/05	<p>Relações de poder</p> <p>SOUSA, K. M. O cuidado de si na prática educativa: a resistência na sociedade da visibilidade. <i>Revista Solta a Voz</i>. Belo Horizonte, v. 19, n.1, p. 93-109, 2008.</p> <p>Responsável: Ruister</p>
16/05	<p>Linguística Aplicada (Crítica)</p> <p>MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). <i>Por uma linguística aplicada indisciplinar</i>. São Paulo: Parábola, 2008. p. 13-44</p> <p>Responsável: Edivaldo</p>
30/05	<p>Linguística Aplicada (Crítica)</p> <p>KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). <i>Linguística Aplicada na modernidade recente</i>. São Paulo: Parábola, 2013. p.39-58.</p> <p>Responsável: Larissa</p>

13/06	<p>Linguística Aplicada (Crítica)</p> <p>TAKAKI, N. H. Influências das práticas de espiritualidades no ensino e pesquisa de línguas: uma emergência na Linguística Aplicada. In:ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. São Paulo: Pontes, 2013. p. 111- 132.</p> <p>Responsável: Rosely</p>
27/06	1º SINTA UEG ITAPURANGA (apresentação e discussão de trabalhos)

CALENDÁRIO 2017/2

DATA	ATIVIDADE
09/08	<p>Linguística Aplicada (Crítica)</p> <p>TAKAKI, N. H. Influências das práticas de espiritualidades no ensino e pesquisa de línguas: uma emergência na Linguística Aplicada. In:ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. São Paulo: Pontes, 2013. p. 111- 132.</p> <p>Responsável: Rosely</p>
23/08	<p>Linguística Aplicada (Crítica)</p> <p>TEXTO.</p>

	Responsável: Stephany
06/09	XVII Semana de Letras – Itapuranga-GO (apresentação e discussão de trabalhos)
20/09	Linguística Aplicada (Crítica) TEXTO. Responsável: Jackeline
04/10	Linguística Aplicada (Crítica) TEXTO. Responsável: Patryck
18/10	CIELIN – Congresso Internacional de Estudos da Linguagem – Brasília-DF CEPE – Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão UEG – Anápolis—GO (apresentação e discussão de trabalhos)
01/11	Linguística Aplicada (Crítica) TEXTO. Responsável: Elisandra
22/11	Linguística Aplicada (Crítica) TEXTO. Responsável: Joscemar

Apêndice G – Tabela do tempo

Agente da pesquisa	Tempo
Joana	19 min
Maria	10 min
Caio	20 min
Nascimento	29 min
Pedro	17 min
Sessão Coletiva	53 min