



CURRÍCULO E PRESSUPOSTOS DECOLONIZADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS DA UEVA



CURRICULUM AND DECOLONIZING ASSUMPTIONS IN THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS AT UEVA

José Raymundo Figueiredo LINS JR.
Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | O AUTOR

RECEBIDO EM 14/09/2022 • APROVADO EM 24/04/2023

DOI: <https://doi.org/10.47295./mgren.v12i1.408>

Resumo

Com base nas experiências enfrentadas pelos professores da Educação Básica, durante a pandemia do coronavírus SARS-COV-19, o objetivo deste artigo é discutir o papel do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) no que diz respeito ao desenvolvimento de multiletramentos na formação inicial dos futuros professores de línguas. Trata-se de uma pesquisa de natureza interpretativista, que parte da análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a fim de identificar novas inserções do conceito no documento que prescreve as práticas formativas do/no curso. Os dados foram interpretados à luz da análise do discurso crítica (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) e do conceito de decolonialidade (SANTOS, 2009), necessário para repensar a educação brasileira nesse novo contexto mundial. Como resultado, percebemos que ainda há uma forte influência de concepções não-dialógicas no ensino brasileiro, independentemente do nível, e que a formação de professores acaba sendo menos influenciada pelos discursos da prescrição – que tende a apresentar-se mais progressista – do que pelos conteúdos abordados ou pelas práticas docentes realizadas. Por fim, este estudo atualiza ou reforça, ainda, achados de

pesquisas anteriores desenvolvidas no mesmo curso (LINS JR., 2019; LINS JR.; MORAES, 2022; 2023).

Abstract

Based on the experiences faced by basic education teachers during the coronavirus pandemic, this study aims to discuss the role of the Language course at Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) regarding the development of multiliteracies in the initial teacher education. This is an interpretative research, which analyses the Teacher Preparation Programme of the course, in order to identify possible practices of literacy in such course. Data were interpreted based on Santos's (2009) concept of decoloniality, necessary to rethink Brazilian education in this new world-wide context, and analysed through the critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 1992; 2003). As results, we realize that there is still a strong influence of non-dialogical conceptions in Brazilian teaching practices, regardless if in basic education or in teacher education, and that teacher training ends up being less influenced by prescription discourses – which tends to be more progressive – than by the contents studied or by the teaching practices carried out. Finally, this study updates or reinforces findings from previous researches developed in the same course (LINS JR., 2019; LINS JR.; MORAES, 2022; 2023).

Entradas para indexação

Palavras-chave: Formação docente. Decolonialidade. Projeto Pedagógico de Curso.

Keywords: Teacher education. Decoloniality. Teacher preparation programmes.

Texto integral

Primeiras palavras

Em uma pesquisa¹ realizada entre agosto e outubro de 2020, cujos dados ainda não foram publicados, professores de vários componentes curriculares, níveis e etapas de ensino, e de instituições públicas ou particulares, forneceram informações que estabeleciam uma relação entre o desgaste físico e mental durante o primeiro semestre de pandemia da covid-19 e a (falta de) familiaridade com que a tecnologia precisou ser aplicada à educação compulsoriamente. Os relatos apresentavam desde as dificuldades de planejamento e execução das aulas até a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, quando disponível a possibilidade de justificar suas escolhas às respostas fornecidas através de um questionário estruturado, os participantes sempre se referiam a falhas na formação inicial ou continuada.

Como professor de um curso de Letras, e responsável pelas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado, foi identificado que as práticas de (multi)letramento(s) acadêmico(s) ainda são um entrave para os futuros professores de línguas, devido a uma formação inicial norteadas por “disciplinas” embasadas, na sua grande maioria, por modelos teóricos,

¹ Atividade do grupo de pesquisa que coordeno no Núcleo de Pesquisas em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Formação Docente (NUPELINF), com parecer favorável definitivo do CEP/UVA, sob o nº 5.132.038, de 27/11/2021.

metodologias e processos avaliativos descontextualizados e desatualizados, reforçando um caráter colonizador no potencial de desenvolvimento da profissionalidade docente. Essa constatação foi identificada, inicialmente, em uma pesquisa de doutoramento (LINS JR., 2019) que mostrava, nos discursos dos alunos do último ano da formação em Letras na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA²), dificuldades na compreensão de conceitos específicos da área, e, mais especificamente, em como torná-los objetos de aprendizagem na Educação Básica (doravante EB). Mais tarde, a pesquisa foi estendida para um estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada (UECE), que resultou na análise de movimentos retóricos em textos simples nos alunos de Letras da UEVA, através da produção de diários de leitura como prática de letramento para retomar o que Tardif (2014) denomina conhecimentos específicos, no caso, os linguísticos, e desenvolver saberes experienciais e profissionais (LINS JR.; MORAES, 2023).

Por fim, essa última análise nos conduziu a uma segunda pesquisa de pós-doutoramento³, em fase final, na Universidade Aberta de Lisboa (UAb), a fim de identificar (in)coerências entre o que é expresso no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEVA, no seu texto de apresentação das seções e o que é encontrado nas disciplinas que compõem a grade curricular da formação inicial nas duas habilitações oferecidas: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Assim, os dados já publicados nos permitem entender que o documento, por mais que se mostre, discursivamente, centrado nas demandas dos ingressos no curso, ainda é fortemente marcado por um modelo ultrapassado e fundamentado em princípios de uma formação de bacharéis e não de professores para a Educação Básica.

Portanto, entender a relação entre as queixas dos professores que se sentem “perdidos” – sobretudo nos primeiros anos do exercício profissional –, por falhas durante suas formações, e os documentos que prescrevem essas formações é a justificativa primeira desse texto. Enquanto percurso metodológico, optamos por uma pesquisa interpretativista, na tentativa de

conhecer a sociedade melhor, tanto em suas faces quantitativas, quanto sobretudo qualitativas. Em sua complexidade dramática, não linearidade exuberante, a sociedade se manifesta e esconde, salta e se anestesia a torto e a direito, irrompe e submerge cá e lá, de tal sorte que, quanto mais sabemos, sabemos principalmente que nada sabemos, como dizia Sócrates. Aprendemos também que o melhor resultado da pesquisa é alimentar a discussão, não acabar com polêmicas. (DEMO, 2008, p. 22).

Isso significa não nos limitarmos a um construto teórico-metodológico unificado, por isso a escolha pela Análise do Discurso Crítica (ADC), que vê, em contextos sócio-históricos específicos, estruturas de poder naturalizadas, concebida, assim, como “a análise das relações dialéticas entre o discurso

² Embora a sigla oficial ainda seja UVA, há um movimento interno dentro da instituição, em debate no processo da nova estatuinte (<https://www.uvanet.br/sipe/estatuto.php>), com o qual eu concordo, defendendo a inclusão da vogal que a represente como instituição pública de âmbito estadual.

³ Realizado na área de Estudos Portugueses, sob a orientação do professor Dr. Mário José Filipe da Silva.

(incluindo a língua, mas também outras formas de semiose, como a linguagem corporal ou imagens visuais) e outros elementos de práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 205. Tradução nossa⁴).

Assim, a ADC ultrapassa os limites do formalismo para elevar as análises linguísticas para a dimensão das práticas sociais. Nas próximas seções, apresentamos: (i) os conceitos de letramentos, letramentos acadêmicos e multiletramentos, (ii) uma análise do discurso do documento que prescreve a formação dos futuros professores de línguas formados pelo curso de Letras da UEVA, e (iii) uma discussão para modelos de formação de professores a partir de uma perspectiva descolonizadora. Por fim, concluímos que as queixas apresentadas por professores participantes da pesquisa realizada em 2020, independentemente do período em que se formaram, continuam reverberando nos discursos de professores em formação, nos dias atuais, como demonstram os dados das pesquisas anteriores.

Alfabetização e (multi)letramentos

A partir da compreensão que alfabetização e letramento(s) são conceitos distintos e não lineares, pois, enquanto o primeiro “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”, o segundo se refere ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24), defendemos que o letramento ultrapassa o ambiente formal de aprendizagens, a sala de aula, sendo, inclusive, anterior ao próprio processo de alfabetização. Assim, o indivíduo vai se constituindo com as diversas experiências das quais participa, ou seja,

o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário é um conjunto de práticas sociais profundamente associada à identidade e posição social. É a abordagem do letramento como prática social que fornece o modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento nesses contextos, e não há confiança nas noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento que dominam o discurso contemporâneo sobre letramento. (STREET, 2012, p. 78).

Isso quer dizer que associar práticas de escrita e leitura a intervenções formais de aprendizagem é, além de reduzir significativamente as possibilidades de dar e perceber sentidos aos diversos contextos que nos rodeiam, uma forma de estabelecer que os indivíduos escolarizados/letrados reproduzem modelos de uma cultura ocidental que hegemoniza conhecimentos, o que, aparentemente, os colocaria em uma posição de superioridade em relação aos indivíduos não-

⁴ No original, “analysis of the dialectical relationships between discourse (including language but also other forms of semiosis, e.g. body language or visual images) and other elements of social practices”.

escolarizados/letrados, reforçando, entre tantos preconceitos, o linguístico (BAGNO, 2007). Para Kleiman (1995, p. 27) esses argumentos fortalecem tais preconceitos, “chegando a criar até duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem”.

Uma vez definidas as concepções que intitulam a seção, partimos para a ampliação do termo. Hoje, além das diversas práticas humanas que envolvem os processos de leitura e de escrita, encontramos também práticas que são intermediadas por recursos tecnológicos. Essa variedade de práticas, não apenas inviabilizou o uso do termo no singular, como, também, não dá conta do termo pluralizado (letramentos), permitindo-nos discutir, atualmente, sobre multiletramentos, termo que se origina em estudos de Street (1995; 2007) e, no Brasil, Rojo (2009), para quem

o conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108-109).

Sobre essa questão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera, para o componente de Língua Portuguesa, que a compreensão dos multiletramentos

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos. (BRASIL, 2018, p. 70).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais passam a adquirir sentidos distintos, de acordo com as experiências dos seus usuários. Da mesma forma, para o componente de Língua Inglesa, o documento identifica os multiletramentos como uma possibilidade de inserção ao mundo digital,

no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2018, p. 242).

Trazer o documento que norteia e embasa a educação escolar brasileira é significativo para que possamos compreender os contextos formativos dos futuros professores de línguas, pois como esperar que esses docentes entendam – e ponham em prática – a proposta do documento, se a formação que tiveram (e ainda têm) vai de encontro a essa proposta?

Rojo (2012, p. 29) acredita que é possível implementar uma pedagogia dos multiletramentos na EB. Porém, para isso, a escola precisa ser capaz de possibilitar seus alunos a se tornarem criadores de sentidos, e “para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”. A mesma ideia é compartilhada por Alarcão (2001) e muitos outros pesquisadores que pensam a educação a partir de uma perspectiva pós-moderna, assunto a ser tratado um pouco mais à frente, quando apresentarmos o conceito de decolonialidade (que, antecipamos, não será estendido nesse artigo).

Na próxima seção, trazemos um recorte de discussões acerca da formação docente, a partir da perspectiva que considera teoria e prática como componentes necessários para a autonomia e criticidade docentes e analisamos um modelo comum de formação de professores, tomando como referência discursos que sustentam (ou não) as práticas de professores formadores e a própria proposta da formação oferecida pelo curso de Letras da UEVA.

Formação de professores de línguas para práticas de multiletramentos na EB

Com a instituição da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), se dá um novo paradigma na formação de professores no Brasil. Isso acarreta mudanças significativas na visão da formação docente, uma vez que não deveria haver supervalorização dos conhecimentos teóricos ou práticos, mas ambos deveriam estabelecer o diálogo entre esses tipos de saberes, ou seja,

uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 23).

Mais recentemente, para atender as demandas da BNCC, o Conselho Nacional de Educação define as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a EB e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores (BNC-Formação) que tem como alguns dos princípios norteadores,

[o] reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser

ministrado; [o] fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; [e o] aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros. (BRASIL, 2019, p. 4).

No que se relaciona aos cursos de Letras, o lugar da teoria linguística e das teorias literárias não deveriam mais ser o eixo norteador das práticas, pois sem a devida compreensão do *locus* onde se dá a transposição didática, a teoria se esvazia de sentido. Da mesma forma, não devemos pensar que a prática deva ser o ponto de partida, pois sem o devido conhecimento, o processo de reflexão é inexistente. É nesse aspecto que os documentos acima apontam para a importância da *prática como componente curricular* que se diferencia das disciplinas de Prática de Ensino e da regência supervisionada dos estágios.

Trata-se, portanto, de um compromisso que deve estar implícito em todas as disciplinas do curso de Letras, envolvendo procedimentos de observação, registro, reflexão e problematização, desde o início da licenciatura, a fim de promover o engajamento do licenciando com a futura profissão, o reconhecimento de seu espaço laboral real, e, conseqüentemente, a revitalização da valorização profissional. Sem isso, os futuros professores podem continuar acreditando que a escola é um sonho fascinante, mas distante daquilo que o seu trabalhador – o professor – foi preparado para executar. Simplificando, estaremos formando futuros professores

“magnetizados” por uma escola idealizada, com poderes “extraterrestres”, capaz de transformar os burros em inteligentes, os subalternizados em cidadão capacitados para a cobrança e usufruto dos seus direitos, os silenciados e emudecidos em pessoas aptas a se comunicar de maneira elegante, os desajustados e mal-amados em jovens enamorados que preparam seu futuro com a expectativa de melhores empregos. (LINHARES, 2011, p. 25)

Resta-nos, agora, investigar como a prática reflexiva processual é estimulada desde o início do processo de formação de professores de línguas na nova estruturação curricular do curso de Letras da UEVA, enquanto *prática como componente curricular*, conforme proposto pela BNC-Formação.

O PPC de Letras da UEVA: uma análise crítica

A ADC advém de uma perspectiva materialista da linguagem, mas o que melhor caracteriza essa corrente da análise do discurso é o fato de que o mais importante é participar do evento discursivo analisado, seja para expandir a consciência crítica dos sujeitos envolvidos, seja para proporcionar-lhes

ferramentas para a análise de discursos próprios e alheios. Nesse sentido, torna-se uma análise engajada e com finalidades políticas.

Entendemos o discurso como uma prática social, com uma estrutura tridimensional, conforme proposto inicialmente por Fairclough (1992):

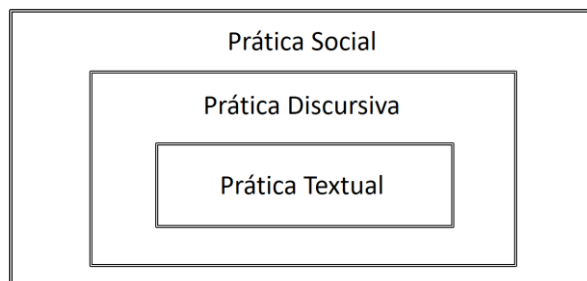


Figura 1 – Modelo Tridimensional do Discurso

Fonte: Fairclough (1992, p. 73).

Enquanto *prática textual*, devemos atentar para as unidades gramaticais (semântica, sintaxe, fonética, por exemplo) que não podem ser reduzidas às unidades linguísticas em nível frasal, mas envolvem, também, a posição, intenção do emissor e receptor, meio em que é difundido etc. (pragmática). Como *prática discursiva*, nos referimos aos modos de produção, difusão e recepção dos textos em um determinado contexto, o que nos faz entender que não há a possibilidade de encontrar duas interações idênticas em um mesmo contexto, pois os papéis desempenhados pelos sujeitos estarão sempre em contraposição, mesmo nos casos de intertextualidade. Por fim, a *prática social* é que nos permite identificar elementos ideológicos nos discursos, considerados, inicialmente, como relações dominantes e hegemônicas. Atentemos, ainda, para o fato de que esse modelo serve a princípios basicamente didáticos, dada a impossibilidade de sua indissociabilidade.

Dessa forma, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social [...] firmemente enraizada em estruturas sociais materiais” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 66. Tradução nossa⁵). Isso implica dizer que a língua não é um mero construto sintático, compartilhado por um grupo de pessoas, mas uma entidade complexa, contraditória e em constante conflito, visão também defendida pela perspectiva dialética da linguagem (BAKHTIN, 2011; 2015). Enquanto documento representativo de um grupo específico, no caso, colegiado de professores de um curso de ensino superior, o PPC se configura como esta entidade.

O PPC analisado neste estudo contempla a última reforma aprovada pelo colegiado do curso, em 2019, implementado no ano seguinte. Tomamos como base os termos: (i) letramento (e seus derivados) e (ii) adjetivos derivados de reflexão e autonomia, a fim de perceber, respectivamente, (i-a) estratégias de referência e nomeação, considerando o tema que tratamos neste estudo, a prática de multiletramentos na formação docente, e (ii-a) estratégias predicativas, considerando como os adjetivos poderiam atribuir estereótipos e valores de traços

⁵ No original, “the discursive constitution of society does not emanate from a free play of ideas in people’s heads but from a social practice which is firmly rooted in and oriented to real, material social structures”.

positivos esperados na formação inicial. A seleção dos termos foi feita via ferramenta de localização em editor/leitor de texto, que gerou os exemplos apresentados abaixo.

A figura 2, abaixo, apresenta como o tema é referenciado no curso de Letras da UEVA: percebemos 16 ocorrências de termos derivados de *letramento*. A maioria se encontra na parte de anexos do PPC de Letras da UEVA, contendo os componentes curriculares, com suas ementas, conteúdos programáticos sugeridos e bibliografias. Destas, apenas uma ocorrência é verificada no conteúdo programático de uma disciplina obrigatória ao longo de quatro anos de formação inicial. As demais ocorrências se dão: (a) em repetições em uma disciplina optativa, tratada como Seminário Temático, que é ofertada em uma semana do semestre letivo, substituindo as aulas das disciplinas regulares, (b) em parte do título de disciplina e, com maior ocorrência, (c) em referências de obras indicadas em algumas disciplinas. No texto de apresentação do PPC, identificamos apenas uma ocorrência, e, ainda assim, limitando-se ao ambiente formal e a órgãos de políticas educacionais, e associando-se, contraditoriamente, ao conceito de cidadania, no que diz respeito aos usos dos ambientes formais e informais de aprendizagens.

Se analisado apenas na perspectiva formalista, os dados abaixo nada diriam, além de que há a presença – ainda que limitada – de disciplinas dessa natureza. Mas, baseado em discursos que se entrelaçam (por exemplo, os dados obtidos na pesquisa realizada *on-line*, no que diz respeito a falhas na formação docente e a prática dos multiletramentos, e outras pesquisas já publicadas sobre a questão), o texto reflete, também, uma afinidade (ou não) que os professores do colegiado têm em relação aos multiletramentos e sua importância para a formação dos professores que se formam na UEVA.

Categoria:

(multi)letramento(s)

| | |
|--|---|
| <p>TEXTO DOS ANEXOS LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA</p> | <p>(16) = 9 referências bibliográficas;</p> <p>(a) Conteúdo programático: A1 - Gêneros textuais em ambientes virtuais e <u>multiletramentos</u>. (Disciplina obrigatória: Prática de Ensino II: Novas Tecnologias e Ensino de Línguas). A2 - <u>Letramento</u> visual; Gêneros multimodais e <u>multiletramentos</u> (Tópicos em Gramática do Design Visual – disciplina não obrigatória).</p> <p>(b) Ementas: B1 - Propõe-se discutir em que medida aspectos prosódicos e aspectos das convenções ortográficas em produções escritas se configurariam como marcas linguísticas do trânsito do sujeito escrevente por práticas de oralidade e por práticas de <u>letramento</u>. (Estudo das relações entre escrita e prosódia por meio da análise de dados de escrita – disciplina não obrigatória) B2 - Introduzir a perspectiva multimodal de análise de textos como estratégia de <u>multiletramento</u>. Capacitar os alunos a lerem criticamente, bem como produzirem textos multimodais. (Tópicos em Gramática do Design Visual – disciplina não obrigatória).</p> <p>(c) Parte de título de disciplina: Introdução à oralidade e ao <u>letramento</u> (2 ocorrências)</p> |
| <p>TEXTO DOS ANEXOS LÍNGUA INGLESA</p> | <p>(11) = 3 referências bibliográficas;</p> <p>A3 - Multimodalidade e <u>multiletramentos</u> (Disciplina obrigatória: Princípios do Estágio Curricular Supervisionado IV)</p> <p>B2 - Desenvolvimento da prática docente e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio, através de estratégias e materiais didático-pedagógicos com foco na habilidade de leitura e no <u>multiletramento</u> (Disciplina obrigatória: ECS-III).</p> |
| <p>TEXTO DO PPC LÍNGUA PORTUGUESA TEXTO DO PPC LÍNGUA INGLESA</p> | <p>(1) Os problemas relacionados ao mundo da aquisição rudimentar do <u>letramento</u>, seja em nível de leitura ou numérico, devem ou, pelo menos deveriam, receber mais atenção dos governantes bem como de suas IES, pois um bom exercício da cidadania se inicia e termina dentro de casa, na rua, nas relações que cada indivíduo trava no seu dia a dia, do chão da escola ao piso da Academia (SOBRAL, 2018, p. 12)</p> |

Figura 2 – Estratégias de referência e nomeação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, o gênero PPC, para o curso de Letras da UEVA funciona como um dos aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio de eventos sociais, ou seja, o que está representado no documento reflete apenas um momento de uma sequência maior de relações que acontecem entre os professores do curso e o uso, por exemplo, de tecnologias digitais.

De acordo com Fairclough (1992, p. 88), correntes distintas da análise do discurso tendem a classificar ideologias como uma propriedade das estruturas sociais, através de códigos ou construções, por exemplo. Assim, a ADC, ao mesmo tempo em que tem “a virtude de mostrar que os eventos são limitados por convenções sociais”, possui “a desvantagem de [...] privilegia[r] a perspectiva de reprodução ideológica em vez da de transformação, tendendo a representar convenções como mais claramente delimitadas do que realmente são”.

Nesse sentido, não defendemos que os dados encontrados nesta pesquisa são um conhecimento-verdade fixo, inquestionável, mas, apenas uma possibilidade de discussão sobre um problema real, com a intenção de propor uma reflexão das posturas discursivas adotadas e praticadas, no sentido de minimizar carências na formação de professores para o uso de multiletramentos na EB.

Em relação à queixa apresentada pelos professores participantes da pesquisa no que diz respeito à autonomia docente para o uso de multiletramentos e metodologias ativas/inovadoras na EB, a figura 3 toma como referência os termos aplicados ao mecanismo de busca: *reflexivo/reflexiva* e *autônomo*.

Categoria: reflexivo

| | |
|--|--|
| <p>TEXTO DO PPC LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INGLESA</p> | <p>(5) = 2 referências bibliográficas;</p> <p>(a) Conteúdo programático: A1 - O professor crítico-<u>reflexivo</u>. (Disciplina obrigatória: Prática de Ensino I: Formação docente do profissional de Letras).</p> <p>(b) Título de Projeto de Pesquisa: B1 - O Se <u>Reflexivo</u> com Verbos não Acionais no Estudo do Funcionalismo em Descrição e Mudança Linguística (LP: 01 professor envolvido)</p> <p>(c) Regimento do Estágio Supervisionado: C1 - relatório descritivo-<u>reflexivo</u> da prática do estágio</p> |
| <p>TEXTO DOS ANEXOS LÍNGUA PORTUGUESA</p> | <p>(6) = 2 referências bibliográficas;</p> <p>(a) Ementa: A3 - Estudos gramaticais e linguísticos que fundamentem o ensino de língua portuguesa e sua aplicação em atividades ou estratégias para a reflexão de conceitos sobre gramática normativa tradicional, sua relação com a linguística de descrição formal e funcional, para a geração e efeito de sentido nos registros orais e escritos conforme PCN e estudiosos da linguística e ensino, e contribuições pedagógicas sobre o professor <u>reflexivo</u> e sobre a aprendizagem significativa. (Disciplina obrigatória: Prática de Ensino III: Metodologia do Ensino de LP)</p> |
| <p>TEXTO DO PPC LÍNGUA PORTUGUESA</p> | <p>(2)</p> <p>Nesse sentido, o desafio que se acena imediatamente no processo de formação docente é o de verificação e de superação dos diferentes modelos ideológicos de percepção histórica do professor, desde sua visão tradicional, técnica e <u>reflexiva</u>, identificando-se a sua possibilidade concreta de ação mediadora na práxis pedagógica humanitária, democrática e socialmente transformadora de suas realidades.</p> <p>A mediação <u>reflexiva</u> na ação formativa dos acadêmicos de Letras Inglês permitirá uma sólida abordagem do princípio investigativo em que as teorias, a tendências e ações pedagógicas terão uma interface integrativa com as experiências de vida dos seres humanos em suas práticas sociais, propulsoras de posturas de indignação, problematização e superação dos desafios e conflitos do cotidiano, através do ensino, da pesquisa e extensão, pois esses estão diretamente relacionados com o campo da atividade profissional (SOBRAL, 2018, p. 25).</p> |

Figura 3 – Estratégias predicativas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados nos mostram que, sobre autonomia, em ambas as habilitações, o conceito só apresentou duas ocorrências no texto de apresentação e uma ocorrência no texto dos anexos, todos se referindo ao processo de ensino-aprendizagem – e não aos licenciandos, como se não fossem entidades interdependentes.

No que diz respeito à reflexividade docente, percebemos que foi mínima não apenas a quantidade, mas, também, a diferença de ocorrências do termo nas duas licenciaturas, sendo que a Habilitação em Língua Portuguesa superou em uma ocorrência a Habilitação em Língua Inglesa. Esse dado também nos direciona a uma formação que se opõe ao conceito epistemológico da simetria invertida proposta no texto do PPC (SOBRAL, 2018, p. 20) e que se contrapõe aos princípios norteadores do texto de apresentação em que os termos são empregados. Essa dedução se justifica, também, por apenas duas obras indicadas em referências bibliográficas ao longo dos quatro anos de formação inicial, com a inclusão do termo em seus títulos.

Observar que os termos só aparecem em duas disciplinas do núcleo da formação pedagógica (e em *apenas* uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado) torna-se, também, um indicativo de que há uma forte influência de um ensino não-dialógico – e, portanto, não favorável ao desenvolvimento da criticidade, da reflexividade e da autonomia docente –, restando-nos entender que a fragmentação entre teoria e prática é senso comum – ainda que não praticado por todos os docentes – no curso de Letras da UEVA.

Os dados acima, quando analisados à luz da ADC, nos mostram que as representações dos agentes sociais envolvidos no evento discursivo *formação inicial de professores de línguas na UEVA* implicam nos papéis sociais e nas relações de poder que se estabelecem no curso. Enquanto *um* dos momentos desses eventos, o gênero documental PPC, se mostra, dada a própria natureza ambígua da linguagem, contraditório, ora defendendo uma postura autônoma de seus licenciandos, ora propondo práticas formativas que não condizem com esta postura. Para Fairclough (1992; 2003), discursos não só relatam aspectos concretos do mundo, mas também possibilitam a criação de novas realidades a partir de análises que se mostrem diversas e engajadas com as demandas. Ou seja, “o discurso inclui representações de como as coisas são e de como foram, como as coisas poderiam ou podem ou deveriam ser” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 98), e a metodologia nos direciona, agora, para uma possibilidade decolonizadora curricular e suas implicações.

Assim, a próxima seção pretende oferecer possibilidades de esperança para a formação de professores reflexivos, engajados em um projeto de educação linguística, que supera e se opõe ao modelo de sistema educacional dependente de testes padronizados, e, conseqüentemente, esses professores venham a se sentir valorizados profissionalmente e comprometidos com a qualidade da EB.

Decolonialidade e um novo modelo de formação docente

Como já mencionado, os problemas relatados por professores com relação ao desenvolvimento de multiletramentos na formação profissional é fato. Rojo

(2012) menciona que para a implementação de uma pedagogia dos multiletramentos é necessário desejar que o aprendiz seja criador de sentidos. E a pesquisa à qual nos debruçamos mostra um curso que apresenta uma proposta discursiva de formação reflexiva, mas que ainda se vê orientado por conceitos e práticas reprodutivistas e distantes dos estudos dos multiletramentos, o que implica dizer que, nesse caso, não é “o fazer” (AUSTIN, 1962). Ou seja, compreendemos que usamos a linguagem não apenas para transmitir informações, mas, também, para praticar ações.

Mesmo com a preocupação de alguns cursos de Letras incluírem, durante a graduação, disciplinas que promovam essas “novas” práticas sociais, estas ainda são em menor número que os conteúdos clássicos da tradição linguística e da teoria literária. Seja por um projeto pedagógico tradicional, que prioriza o produto (através de avaliações somativas) em vez do processo (com avaliações formativas), seja pelas práticas docentes dos professores formadores que ignoram ou rejeitam os estudos atuais sobre estudos da linguagem (BAGNO, 2017), a autonomia do professor em formação se vê comprometida. Assim, pensar o trabalho desses professores firma-se como questão política, econômica e cultural de primeira ordem para a profissionalidade docente, reclamando ações que contribuam para seu fortalecimento, renovação e valorização social.

Tardif (2014, p. 243) explica que “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias [...] é um problema [...] político”, pois a prática docente foi, historicamente, associada a instituições sociais às quais os professores sempre estiveram subordinados, fosse a Igreja, na Idade Média ou o Estado, na Idade Moderna. Assim, o poder decisório do professor em formação, hierarquicamente, é menos evidente do que os dos seus professores formadores, mesmo naqueles currículos que (afirmam que) se baseiam numa concepção de simetria invertida.

A escola de EB brasileira é uma “tecnologia de época” desatualizada (SIBILIA, 2012), pois, em pleno século XXI, na sociedade da informação, o modelo instrucional ainda se dá como na sua fundação, no século XIX, baseado na disciplina e docilização das subjetividades. Percebemos, através da análise de um documento prescritivo de um curso de formação de professores de línguas, que o ensino superior pode não ser diferente; representando uma condição caótica dessa licenciatura, uma vez que

o próprio nome — **Letras** — revela um apego a concepções de educação e de formação de cidadãos (no masculino mesmo) que vigoravam no século XIX e que, depois de tantas revoluções ocorridas nas ciências e nas sociedades humanas, não têm mais nenhuma justificativa séria para continuar existindo. É deprimente saber que a pessoa que conquistou uma vaga num **curso de Letras** vai ingressar numa estrutura acadêmica obsoleta, anacrônica, delineada há pelo menos duzentos anos. [...] Muitos dos profissionais que atuam nos **cursos de Letras** parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de português e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes

do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. (BAGNO, 2017, s/p., grifos do autor).

Entender que a contemporaneidade exige uma nova postura, que exige produção e não reprodução, significa reconhecer que o projeto de civilidade/civilização imposto pelo hemisfério norte às vozes do Sul (SANTOS, 2009) não funciona mais (se é que algum dia funcionou nos currículos acadêmicos brasileiros!⁶). Ou seja, parece haver na constituição dos modelos de currículo criticados por Bagno (2017), uma

linha abissal que distingue as sociedades metropolitanas das sociedades coloniais, e nos seus termos o que conta é o que acontece nas sociedades metropolitanas, enquanto que as sociedades coloniais são invisibilizadas e produzidas como ausentes. (SANTOS, 2018, p. 31).

Em outras palavras, o que percebemos nos currículos dos cursos de Letras brasileiros é um epistemicídio local – e aqui nos referimos às incoerências entre as construções discursivas textuais e fazeres discursivos pedagógicos escolares e acadêmicos – que se sustenta na supervalorização de saberes que foram desenvolvidos em momentos passados, sobretudo no hemisfério norte, ou seja, “a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS; MENEZES, 2009, p. 10). Exigir dos alunos que ingressam no curso um conhecimento que não apenas impõe a compreensão de conceitos, muitas vezes, só estudados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas que também desenvolvam esses conhecimentos em gêneros textuais que nunca foram trabalhados na escola (ensaios e artigos científicos, por exemplo) é, no mínimo ignorar o próprio processo pelo qual os professores formadores um dia passaram, ou, então, deve-se assumir a máxima de Paulo Freire (1987) de que o sonho de todo oprimido é, um dia, se tornar opressor.

Imaginar uma realidade contrária não é algo difícil, sobretudo se considerarmos os avanços da sociolinguística atual e, mais precisamente, a sociolinguística educacional⁷, que denuncia a ineficácia das atividades metalinguísticas e propõe mudanças significativas no ensino de línguas, já representadas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a saber, a substituição do termo língua “cultura” para norma padrão, a sementeira de atividades epilinguísticas (BAGNO, 2007) e o estudo dos gêneros textuais no ensino do componente de Língua Portuguesa.

Entretanto, desde o *impeachment* da presidenta Dilma até o final do governo Bolsonaro – para justificar que política e educação não são campos independentes –, parece que vivenciamos retrocessos intelectuais e educacionais mais velozes do que os avanços conquistados nas últimas três décadas. Por exemplo, os documentos governamentais em que a presidenta postulava seu cargo

⁶ Considerando a criação tardia dos cursos de licenciatura devido à popularização da escolarização para a população e os índices de analfabetismo até a década de 1960 (SAVIANI, 2019).

⁷ Para mostrar que a sociolinguística educacional não é uma proposta recente e nem estagnada no Brasil, podemos citar Antunes (2003; 2007; 2014a) e Bortoni-Ricardo (2005; 2011; 2021).

como nome feminino (e não comum de dois gêneros) foram imediatamente substituídos pelo antigo termo presidente, desrespeitando, inteiramente a dinâmica e a vitalidade da língua. Mais recentemente, a discussão sobre o gênero “neutro”⁸ vem incomodando a sociedade em geral – não apenas os professores –, e isso, também remete a um processo de preconceito linguístico por não utilizar dos mesmos elementos de análise filológica para compreender o processo de mudança linguística.

Esse processo de colonização acadêmica ao qual os cursos de licenciatura insistem em se firmar, justificado como fonte de formação de qualidade e excelência, tem mostrado resultados ineficazes na EB. Ao mesmo tempo, se tornam uma fonte de renda lucrativa para editoras e especialistas segmentados por áreas do conhecimento e uma zona de conforto para aqueles que não se comprometem com a mudança⁹. Trata-se, portanto, de um projeto do capitalismo e do neoliberalismo para “controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho” (QUIJANO, 2009, p. 84). Aqui, exemplificamos o modelo colonizador no qual somos (in)conscientemente alienados.

Sair da colônia linguística à qual os cursos de professores de línguas insistem se submeter exige uma postura mais independente, ousada e, até indisciplinada, ou seja, “se quisermos saber sobre a linguagem e vida social nos dias de hoje, precisamos sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social, etc” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). Nessa nova perspectiva, a formação de professores de línguas precisa sair do senso comum do estudo das “Letras” (BAGNO, 2017) e partir para novas empreitadas, seguindo um percurso de deixar de ser uma formação de gramaticistas e literatas para trabalhar o desenvolvimento profissional docente em sentido mais amplo, que passa dos modelos instrucionais de ensino para um momento pós-método, e que exige, além da reflexividade, mais agenciamento através de pesquisas participativas (MILLER, 2013). Esse agenciamento, por sua vez, não se dá através da rejeição do modelo atual e a inversão do modelo de exploração, como Weber (1972) e Hilferding (1985) já demonstraram, mas da criação de novas possibilidades de relações sociais mais justas e conscientes (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) dos efeitos predadores do colonialismo, mas engajados em mudanças a partir de demandas reais (SANTOS, 2009; WALSH, 2013). Aqui, defendemos o que consideramos decolonizador.

No tocante às pedagogias decoloniais, no plural, Walsh (2013) atenta para uma distinção entre práticas descolonizadoras e práticas decoloniais porque enquanto estas se atentam para processos libertários e de independência, aquelas são possibilidades teórico-práticas que capacitam o ser humano para resistir à lógica opressora em prol de uma sociedade mais justa. Ou seja, as práticas decoloniais são fazeres pedagógicos conscientes para o combate de todo tipo de desigualdade e injustiças que possam estar presentes no ambiente educativo. Não há mais lugar para a alienação.

Obviamente, não existe uma fórmula para uma pedagogia decolonial para os currículos dos cursos de Letras – e nem seria nossa pretensão criá-la, pois estaríamos sendo incoerentes com o que defendemos –, mas esperamos que os

⁸ Como referência para o tema, indico a leitura de Barbosa Filho e Othelo (2021).

⁹ O professor Celso Antunes (2014b) se refere a esses profissionais como professauros.

insights ora oferecidos possam promover diferentes fórmulas em diferentes contextos, sobretudo em relação aos papéis desempenhados na relação professor-formador/professor-em-formação e em novas possibilidades de ensinar os alunos a pesquisar e não pela pesquisa.



Algumas palavras finais

Creio que não seja possível realizar análises da linguagem, mesmo política e teoricamente alicerçado, sem estar sujeito a algum tipo de imprecisão conceitual, sobretudo quando a intenção é evitar um olhar reducionista sobre o fenômeno estudado. O posicionamento político de esquerda e a perspectiva decolonial que orientam este estudo fazem dele não um projeto utópico ou revolucionário, mas uma proposta dialógica de repensar o *locus* pesquisado e propor mudanças com a finalidade de elevar a qualidade da formação de professores de línguas no curso de Letras da UEVA.

Os resultados obtidos sinalizam algumas necessidades imediatas. Primeiro, que o curso repense sua estrutura curricular a partir de temas que constituam o diálogo entre os contextos escolar e acadêmico (e isso não significa antecipar disciplinas de semestres finais para os iniciais!¹⁰). Em seguida, repensar o papel dedicado à teoria e à prática, na construção da autonomia docente, o que depende de um esforço coletivo e exaustivo na capacitação dos próprios professores formadores.

Por fim, concluímos que o desenvolvimento da autonomia docente no curso de Letras da UEVA ainda¹¹ está menos comprometida pela orientação teórico-ideológica expressa nos princípios e fundamentos do PPC (justificativa, histórico, princípios norteadores, objetivos) do que pela elaboração dos conteúdos, visão de língua, linguagem e gramática, e indicação bibliográfica sugerida, o que reflete, como vimos, um pensamento que se distancia da relevância dos multiletramentos na formação dos futuros professores de línguas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30.

ANTUNES, Irandé. *Auka de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

¹⁰ Fato constatado na análise da última reformulação curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEVA.

¹¹ Dado já verificado em Lins JR. (2019).

- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o “pó” das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014a.
- ANTUNES, Celso. *Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.
- AUSTIN, John L. *How to do things with words*. London: OUP, 1962.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAGNO, Marcos. Curso de Letras? Pra que? *Blog da Parábola Editorial*. São Paulo, 19 jun. 2017. Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/curso-de-letras-pra-que-1>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARBOSA FILHO, Fábio Ramos; OTHELO, Gabriel de Ávila (org.). *Linguagem “neutra”: língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Português brasileiro, a língua que falamos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9.394/1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP2/2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- DEMO, Pedro. Pesquisa social. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Pesquisa_Social.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do Discurso. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 93-107.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HILFERDING, Rudolf. *O capital financeiro*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- LINS JR., José Raymundo Figueiredo. *Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA*. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. CCHLA/UFBA, João Pessoa, 2019.
- LINS JR., José Raymundo Figueiredo; MORAES, Rozania Maria Alves de. Ensino remoto e multiletramentos: de professores a technoteachers. *Revista Conjecturas*, Porto, v. 22, n. 13, p. 954-968, 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1692>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- LINS JR., José Raymundo Figueiredo; MORAES, Rozania Maria Alves de. Produção escrita e letramentos acadêmicos: o diário de leitura e a profissionalização de professores de língua inglesa. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 52-74, 2023.
- MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: a diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.

- SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 9-19.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas de 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SOARES; Magda B.; BATISTA, Antônio Augusto G. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005.
- SOBRAL. *Projeto pedagógico do curso de Letras*. Sobral: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2018.
- STREET, Brian Vincent. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. New York: Routledge, 1995.
- STREET, Brian Vincent. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da USP*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.
- STREET, Brian Vincent. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p 69-92.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WEBER, Max. *Ciência e política*. Duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1972.

Para citar este artigo

LINS JR., José Raymundo Figueiredo. Currículo e pressupostos decolonizadores na formação de professores de línguas da UEVA. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 12, n. 1, p. 24-42, jan.-abr. 2023.

O autor

José Raymundo Figueiredo Lins Jr. é doutor em Linguística, com especializações em Planejamento e Gestão em Educação e Gestão Cultural. Graduado em Letras Inglês, com Segunda Licenciatura em Língua Portuguesa e formação complementar em Psicanálise Clínica. Coordenou programas de formação de professores de

Línguas (PIBID/UVA), o Estágio Supervisionado do curso de Letras da UEVA e participou do Comitê LGBT do Ministério de Cultura, durante o Governo Dilma. Experiência em ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), com interesse em formação docente, decolonialidade e ecologia de saberes docentes, nas perspectivas da educação linguística e sociolinguística educacional. Pós-Doutor em Linguística Aplicada (UECE) e Pós-Doutorando em Estudos Portugueses (UAb-Lisboa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0556-4468>.