FABRICANDO PARAQUEDAS COLORIDOS: LINGUÍSTICA APLICADA, DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MAKING COLORFUL PARACHUTES: APPLIED LANGUISTICS, DECOLONIALITY AND TEACHER EDUCATION

Alexandre José Cadilhe[1]
[https://orcid.org/0000-0002-4818-642]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943

RESUMO: Neste ensaio, tenho como objetivo construir uma compreensão sobre alguns desafios da Linguística Aplicada indisciplinar na formação docente (MOITA LOPES, 2006; 2009; CAVALCANTI, 2013; MILLER, 2013) que, em diálogo com as lentes decoloniais (MIGNOLO, 2003; 2005; QUIJANO, 2010; WALSH, 2013; MALDONADO-TORRES, 2019; GROSFOGUEL, 2019), apresenta perspectivas para uma formação de professores de línguas comprometida com a justiça social. Intercalo uma reflexão epistêmica em diálogo com as práticas que me engajo como formador de professores de língua portuguesa na graduação e pós-graduação na área de Letras/Linguística Aplicada, mobilizando algumas cenas da sala de aula e pesquisas por mim realizadas e/ou orientadas. Para isso, discuto o tema da Linguística Aplicada na formação de professores e a sua agenda crítica já assumida no contexto brasileiro; elenco alguns princípios dos estudos decoloniais, em especial da pedagogia decolonial; e proponho alguns "paraquedas coloridos" para a formação de professores de línguas considerando essas perspectivas. Ao fim, concluo com algumas implicações e desafios para uma formação docente orientada pela linguística aplicada interseccionada com os princípios discutidos, considerando estratégias que podem ajudar a "sulear" (FREIRE, 1992) uma educação calcada na esperança de um mundo social menos desigual.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada; Decolonialidade; Formação de Professores

ABSTRACT: In this essay, I propose an understanding of some challenges of Applied Linguistics in Teacher Education (MOITA LOPES, 2006; 2009; CAVALCANTI, 2013; MILLER, 2013) that, in dialogue with decolonial lenses (MIGNOLO, 2003; 2005; QUIJANO , 2010; WALSH, 2013; MALDONADO-TORRES, 2019; GROSFOGUEL, 2019), presents perspectives for the training of language teachers committed to social justice. I share an epistemic reflection in dialogue with practices that I am engaged in as a trainer of Portuguese language teachers in undergraduate and graduate courses in the area of Letters / Applied Linguistics, mobilizing some scenes from the classroom and research. To do so, I discuss Applied Linguistics in teacher education and its critical

[1] Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense; Professor Adjunto do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: alexandre.cadilhe@ufjf.edu.br

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

agenda already present in the Brazilian context; I point principles of decolonial studies, especially decolonial pedagogy; and I propose "colorful parachutes" for language teacher education considering these perspectives. I conclude with some implications and challenges for teacher training guided by applied linguistics interspersed with the topics discussed, considering strategies that can help to orient (or "make southern") (FREIRE, 1992) an education based on the hope of a less unequal social world.

Keywords: Applied Linguistics; Decoloniality; Teacher Education

CONSIDERAÇÕES INICIAIS[2]

> *Por que nos causa desconforto a sensação de que estamos caindo? A gente não faz outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmo onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos (KRENAK, 2019, p.30).*

A metáfora da queda ilustra de modo contundente a contemporaneidade: se o final do século XX ficara marcado pelo sentimento causado por uma *vertigem* pós-moderna (FRIDMAN, 2000), onde foram desestabilizadas as práticas de consumo, de trabalho, de produção de saberes e identidades sociais (SANTOS, 2006) a ponto de gerar esse abismar-se diante do imprevisto, parece que as quedas tornaram-se inevitáveis. A queda como uma forma de refletir acerca das consequências de uma civilização moderna é uma interpretação proposta pelo filósofo indígena brasileiro Ailton Krenak, ao apresentar suas *Ideias para Adiar o fim do Mundo*, coletânea de ensaios resultada de suas conferências no Brasil e no exterior nos últimos anos.

O argumento de Krenak parte de uma constatação: a civilização que tomou de assalto a América Latina e a ela impôs toda uma cultura falhou. Complementa o autor:

> em *As veias abertas da América Latina*, ele [Eduardo Galeano] mostra como os povos do Caribe, da América Central, da Guatemala, dos Andes e do resto da América do Sul tinham convicção do equívoco que era a civilização. Eles não renderam porque o programa proposto era um erro: "A gente não quer essa roubada". E os caras "Não, toma essa roubada. Toma a Bíblia, toma a cruz, toma o colégio, toma a universidade, toma a estrada, toma a ferrovia, toma a mineradora, toma a porrada". Ao que os povos responderam: "O que é isso? Que programa esquisito! Não tem outro, não?" (KRENAK, 2019, pp. 29-30).

Estudos no campo das ciências humanas e sociais propõem o conceito de colonialidade como uma lente interpretativa para os efeitos destes movimentos marcados pela tomada da América Latina por invasores europeus – resultada do colonialismo enquanto domínio político-financeiro, a colonialidade "pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de

[2] Sou grato ao Prof. Dr. Henrique Leroy (UFMG) pela leitura crítica da primeira versão, bem como às/aos pareceristas anônimos pelas valiosas reflexões e propostas. Contudo, assumo a responsabilidade dos argumentos deste texto.

colônias formais" (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).[3] Daí que, mesmo a América Latina, ou Abya Yala,[4] sendo composta por países que assumiram sua independência das colônias europeias, até hoje vários países do lado de cá do Atlântico ainda encontram-se vivendo de modo a silenciar, deslegitimar ou desconsiderar os saberes que compuseram as vivências dos povos originários pré-colonial (QUIJANO, 2010). Ainda neste campo de imagens que ajudam a problematizar o mundo contemporâneo, esse "programa" (e seus saberes) a que o filósofo indígena se refere como civilização pode ser relacionado ao que é produzido do outro lado da chamada linha abissal (SANTOS, 2010; 2018) que marca o pensamento moderno ocidental: "as distinções invisíveis que são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'" (SANTOS, 2010, p. 32). A linha abissal, como então cunhada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, oferece uma crítica plausível aos efeitos da colonialidade nos modos de produção de conhecimento dado que "esta 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).

A narrativa de que um modelo/ programa ("esquisito") nos fora ofertado (imposto?) foi bastante significativa para que eu pudesse refletir acerca da prática profissional a qual sou participante, a saber: a formação de professores na Licenciatura em Letras no Brasil. Venho atuando há quase 10 anos neste cenário, após período na docência da rede pública de educação básica. Dedicando-me sobretudo aos espaços de estágio supervisionado e práticas de ensino, parece que ecoa das vozes dos estudantes da graduação: "que programa esquisito!". O estranhamento, no caso, ocorre em especial quando são cotejados os saberes acadêmicos tradicionais na formação de professores no curso de Letras (GIMENEZ, 2005) e as ações da profissão docente de língua/s. Longe de cair na ingenuidade de que existiria uma diferença entre teorias e práticas, compreendo que os desafios da sala de aula que ecoam na Universidade, nos espaços de discussão do estágio supervisionado, vêm das ansiedades e angústias dos futuros professores diante de cenas de violência simbólica que são praticadas nas salas, nos corredores, nos pátios de algumas escolas: racismo, homofobia, machismo, xenofobia, são sempre temas recorrentes nas vozes dos estagiários. O problema torna-se ainda mais latente quando a constatação não é de que a teoria aprendida no curso de Letras não "funciona" na sala de aula, mas sim a ausência de uma formação que contemple um compromisso com a justiça social (SANTOS, 2010; 2018) com população negra, indígena, LGBTQI+[5], mulheres, pobres, e outros grupos minoritarizados na cultura colonialista – os novos "condenados da terra" (FANON, 2005) que ainda marcam o Brasil. Em outros termos, observo o silenciamento destes temas no currículo como uma linha abissal não somente dos cursos de Licenciatura em Letras, mas da própria cultura universitária. Neste sentido, alinho-me ao antropólogo brasileiro Jorge de Carvalho ao criticar que

[3] Por se tratar de um tema fundamental neste trabalho, o conceito de colonialidade será retomado e desenvolvido na terceira seção.

[4] Abya Yala significa, na língua do povo Kuna ,"Terra madura", "Terra Viva" ou "Terra em florescimento", e refere-se à América, segundo os povos originários antes da invasão europeia.

[5] A sigla refere-se à população Lésbica, Gay, Bissexual, Trans, Queer, Intersex e demais marcadores de gênero e sexualidade.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

> Se de fato a universidade molda a mentalidade dos estudantes,[6] então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais (2019, p. 81).

Nesse silenciamento nos currículos e projetos de pesquisa acadêmicos, as linhas abissais também se tornam uma norma: forma-se um ciclo vicioso de uma formação desprendida da crítica social, implicando muitas vezes numa educação básica descomprometida com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para a vida em comunidade. Esse ciclo é estrutural e sua resolução é complexa, por incluir desafios culturais, econômicos, institucionais (PESSOA, 2019). Não é também meu intuito propor aqui mudanças estruturais. Volto-me neste ensaio à metáfora do Krenak: é necessária a produção de paraquedas para viver esse processo desconfortável de queda. Haveria paraquedas possíveis de suavizar as trajetórias formativas de nossos estudantes? A primeira premissa que assumo é de ser possível vestir paraquedas nos estudantes da licenciatura em Letras, ao longo do seu processo formativo, de modo que estes desafiem linhas abissais no ensino de língua. Neste trabalho, compreendo a Linguística Aplicada como um possível tecido que compõe esse paraquedas, cujos componentes são fluidos, contingentes e localizados culturalmente. Quem sabe um paraquedas triangular[7] permita que novas direções sejam assumidas no campo formativo, considerando os efeitos da colonialidade e as estratégias para a superação de um mundo social capitalista, patriarcal e racista (SANTOS, 2018)?

No ensaio ora apresentado, tenho com objetivo construir uma compreensão sobre alguns desafios da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2009) na formação docente (CAVALCANTI, 2013; MILLER, 2013) que, em diálogo com as lentes decoloniais (MIGNOLO, 2003; 2005; QUIJANO, 2010; WALSH, 2013; MALDONADO-TORRES, 2019; GROSFOGUEL, 2019), pode apresentar uma agenda de pesquisa e práticas na formação de professores de línguas comprometida com a justiça social. Ao fazer isso, intercalo uma reflexão epistêmica em diálogo com as práticas que me engajo enquanto formador de professores de língua portuguesa na graduação e pós-graduação na área de Letras/Linguística Aplicada, narrativizando assim algumas cenas da sala de aula e pesquisas produzidas ou orientadas por mim. Para isso, divido este trabalho em mais três seções, seguido pelas considerações finais: na próxima, discuto o tema da Linguística Aplicada na formação de professores e seu olhar crítico já assumido no contexto brasileiro; em seguida, elenco alguns princípios dos estudos decoloniais, em especial da Pedagogia decolonial; na sequência, proponho alguns "paraquedas coloridos" para a formação de professores pelas lentes dos temas discutidos. Ao fim, concluo com alguns desafios para uma formação de professores de língua orientada pela linguística aplicada interseccionada com princípios decoloniais, como um paraquedas que pode ajudar a "sulear" (FREIRE, 1992) uma educação calcada na esperança de um mundo social menos desigual.

---

6 Entendo que a Universidade mais produz e agencia saberes do que "molda" mentes.

7 Enquanto o paraquedas em formato circular possibilita a queda em sentido linear, do salto ao solo, o paraquedas em formato triangular permite que a queda dê-se em diferentes direções, de acordo com as condições climáticas e o direcionamento dado pelo paraquedista, com uso de instrumentos.

1. LINGUÍSTICA APLICADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERSEÇÕES

Acredito que boa parte dos professores de línguas formada nos anos 2000 pode vivenciar uma efervescência de políticas linguísticas com potencialidade de significativas mudanças na educação básica brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, discutidos em três documentos do MEC naquela década, representaram confluências de uma série de investigações no campo de estudos da linguagem, cujos efeitos promoveram um giro discursivo: no lugar da gramática e da reflexão metalinguística, as práticas epilinguísticas e o texto como objeto de ensino passaram a assumir um protagonismo nos espaços de formação e docência. Ainda no curso de graduação, fui constantemente incentivado a pensar o ensino de língua em uma perspectiva que contemplasse o trabalho com gêneros discursivos, acompanhado de toda uma caixa de ferramentas da linguística textual, da sociolinguística, da análise do discurso. Passados mais de dez anos, ao desenvolver ensino e pesquisa na/com formação de professores de línguas, reproduzi parte dessa tradição formativa, ainda que os cursos de licenciatura em Letras mantenham uma organização com ênfase em disciplinas teórico-descritivas das línguas. De modo a manter essa tradição, por exemplo, nos espaços curriculares de práticas de ensino ou estágios, imperava nas minhas ações orientações de propostas de ensino pelos estudantes que contemplassem essa perspectiva discursiva centrada no texto.

Por outro lado, como relatado na última seção, as angústias que os licenciandos trazem para as aulas apresentam outros marcadores, em especial sinalizando incômodos com situações desiguais, violências, discursos de ódio contra mulheres, negros, LGBTQI+, indígenas, etc. Passei, então, a experimentar uma alternativa: em se tratando de pensar propostas de ensino, oriento que as aulas na educação básica sejam pensadas, em primeiro lugar, no campo da desigualdade social que se torna emergente nos discursos ou nas práticas dos estudantes nas escolas. Uma vez pensado o tema, então, pode-se selecionar textos de variados gêneros, acompanhados de um conjunto de reflexões acerca das práticas de linguagem estabelecidas pelos currículos oficiais, como leitura, análise linguística, produção textual, oralidade. Tal proposta não acontece, contudo, num vácuo epistêmico: trata-se de uma ação informada por algumas perspectivas da Linguística Aplicada (doravante, LA) que até então permeiam minhas práticas de pesquisa. É neste sentido que me proponho a uma breve discussão sobre a LA na formação de professores: de que modo a LA pode implicar-se com práticas formativas, para além do tratamento do tema como tópico de pesquisa nos cursos de pós-graduação?

A LA a que me refiro nessas reflexões alinha-se a uma agenda que se ocupa, nas suas pesquisas, em

> criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não como forma essencializada" (MOITA LOPES, 2006, p. 86).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

Deste modo, tornam-se relevantes dois princípios, ao menos: a crítica social e a confluência com outros campos de conhecimento para além dos estudos linguísticos, mantendo "no centro de seus interesses e atividades questões relativas a desigualdades sociais, políticas, étnicas, culturais das muitas comunidades de aprendizes de língua" (KLEIMAN, VIANNA, GRANDE, 2019, p.725). Para essa empreitada, complementaria Moita Lopes (2006): "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." (p.96). Portanto, a LA indisciplinada, que coloca em tensionamento diferentes campos ao passo que também produz suas propostas, pode ser compreendida como um paradigma contemporâneo que compõe parte das agendas de pesquisadores do campo (MOITA LOPES 2006; 2009; CAVALVANTI, 2013; MOITA LOPES & FABRICIO, 2019; KLEIMAN, VIANNA, GRANDE, 2019; entre outros).

Já é um truísmo observar que a LA não se restringe ao campo de ensino de línguas, apesar de ser uma de suas áreas mais tradicionais e profícuas. Além de teorizações no campo da formação profissional (empresa, saúde, direito, etc.), nos estudos de mídias, tecnologias, estudos culturais, a formação de professores de línguas vem, desde os anos 90, também ocupando um significativo espaço nas perspectivas da LA. Gimenez (2005) descreveu o campo de investigação como um processo "orientado para a tomada de decisões" (p.184), tendo como efeito transformações sociais a partir de projetos pedagógicos. Na mesma esteira, Gil (2005) propõe uma síntese de algumas características até então presentes na área: (a) no início dos anos 90, pesquisas sobre interação na sala de aula de línguas ocupam um lugar central, acarretando pelo menos duas reflexões: a problemática concepção de língua ainda com base exclusiva em elementos formais; e uma seleção de métodos de ensino motivados, sobretudo, por mercados editorais; (b) os contextos de pesquisa situam-se tanto na formação inicial (cursos de graduação) quanto na formação continuada, privilegiando aulas e reuniões formativas; (c) alguns subtemas voltam-se para práticas reflexivas, estudos sobre crenças, identidade profissional, uso de tecnologias, práticas de ensino considerando gêneros textuais e práticas de letramentos; (d) o privilégio de abordagens qualitativas; (e) participação do pesquisador como membro ou não da comunidade escolar pesquisada. Saliento aqui que tais reflexões voltam-se para a formação de professores como tema de pesquisa na LA, não necessariamente instituindo ou implicando mudanças nas práticas formativas, algo que passou a acontecer nos anos seguintes, de acordo com Miller (2013).

Partindo do princípio de que as práticas formativas podem ser fortalecidas pelos avanços acadêmicos da LA, de modo a gerar inovações e outro *status* aos formadores de professores, Miller (2013) expõe alguns movimentos pós anos 90/2000, que podem ser sintetizados em três: (i) de uma perspectiva focada no treinamento de professores para uma leitura mais ampliada de desenvolvimento profissional; (ii) de uma subserviência da aplicação de métodos prescritivos a uma abordagem crítica, reflexiva e situada em perspectivas "pós-método"; (iii) de uma abordagem reflexiva para uma prática participativa, afeita à pesquisa-ação.

Vale algumas observações sobre estes pontos: quanto ao primeiro, compreendo que a perspectiva de uma formação que fosse baseada no treinamento assentou-se na perspectiva de um ensino de línguas, sobretudo de línguas estrangeiras, cujo espaço no campo de LA abriu-se pela importação/imposição de métodos de ensino privilegiados

pelo lugar do "falante nativo", tão já criticado na LA contemporânea (CANAGARAJAH, 1996; 2012; KUMARAVADIVELU, 2003a; 2003b; 2005; 2016). Assim, o processo de formação de professores se reduzia ao treinamento para aplicação de métodos prescritos, como indicado no segundo ponto. O avançar crítico e reflexivo das pesquisas em LA tiveram como efeito um olhar descolonizador de tais práticas, assumindo o docente um maior protagonismo na autonomia profissional, em especial quando este era engajado em reflexões sobre a sua prática: "refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências" (LIBERALLI, 2015, p.25). Ainda assim, somente refletir sobre a prática não é suficiente – no campo da LA, passa a ter pauta estudos que pensem na problematização das reflexões e nas ações de mudanças, com abordagens de pesquisas participativas. De todo modo, as mudanças aqui sintetizadas convergem para o principal: a compreensão de que

> a relevância da área de formação de professores de línguas é inegável, já que saber agir com a linguagem no mundo é muito mais do que 'aprender línguas'. Para formar professores conscientes dessa complexidade, faz-se imprescindível que a metarreflexão sobre transculturalidade, linguagem e educação (MILLER, 2013, p.121).

Assumindo, assim, a imprescindibilidade do campo de formação de professores na LA, passo a alguns de seus desafios, pensados aqui não somente como tópicos de pesquisa, mas em especial quanto aos processos de formação inicial e continuada nas universidades. Na narrativa que apresentei na introdução desta seção, argumento como demanda a inclusão da justiça social como tópico que não pode mais ser negligenciado. Essa perspectiva é corroborada por Pessoa (2019), que propõe como um desafio a "preparação para atuar em qualquer contexto. É compreender que não só as escolas, mas as salas de aula em que vão atuar são ricas, diversas e conflituosas" (p.178). Em outros termos, significa assumir uma formação que "não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente antenada, plural em seu foco" (CAVALCANTI, 2013, p.226). Para pensar alternativas a esse desafio, proponho uma reflexão em três âmbitos: na abertura a um processo de escuta e diálogo com professores em formação; na seleção de abordagens que forneçam não mapas ou receitas, mas princípios de ação; na assunção de uma atitude decolonial na sala de aula, conforme descrevo a seguir.

Quanto ao primeiro âmbito, alinho-me à proposta de Garcez (2013), para quem

> uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ela se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir" (pp. 216-217).

Particularmente, estendo essa proposta de abertura à escuta não somente dos professores em serviço (atitude fundamental em espaços de formação continuada), mas em especial na formação inicial. Essa escuta deve dar-se, notadamente, com ênfase nos períodos de integração com as escolas, como nos estágios ou programas formativos, tais como PIBID e Residência Pedagógica. Sempre coloco aos estudantes da licenciatura os

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

desafios que atravessam a entrada na escola como professores, e não mais como alunos. Pensar a sala de aula pelos seus bastidores, diferente de olhar pela plateia (GOFFMAN, 2009), é algo que causa ansiedade, estranhamentos, incômodos que devem ser colocados sob escrutínio, sobretudo porque boa parte das ações docentes são também efeitos de como o professor vivenciou a escola quando aprendiz (TARDIFF, 2014). Ao mesmo tempo, também proponho que essa escuta não aconteça somente por parte dos formadores de professores que atuam em cenários de práticas: mesmo nos outros espaços curriculares, é importante que os futuros professores sejam engajados a falar e refletir sobre suas escolhas quanto ao curso, bem como as expectativas profissionais, além das condições materiais e simbólicas disponíveis e as contingências que marcam sua passagem pela licenciatura. Para isso, há inclusive uma série de gêneros que possibilitam a catalisação (SIGNORINI, 2006) dessas reflexões, tais como memoriais, blogs, diários, portfólios, sejam eles somente em linguagem verbal ou com recursos multimodais (CADILHE, 2018; CADILHE e SANT'ANNA, 2019).

Quanto ao segundo âmbito – na abertura a outros modos de pensar o ensino que não somente a metodologia *strictu sensu*, penso que algumas alterativas viáveis encontram respaldo na perspectiva "pós-método", como proposto por Kumaravadivelu (2003a; 2003b; 2005). O referido linguista aplicado faz uma aguda crítica a um corolário colonial nas abordagens de ensino - no seu caso, o ensino de língua inglesa para falantes de outras línguas, não nativo - que desconsidera os saberes locais e focaliza o falante nativo e sua cultura. Como alternativa, o pós-método se coloca como uma pedagogia pós-colonial, orientado por princípios como particularidade (ou seja, sensível à comunidade de aprendizes), praticalidade (onde não há uma hierarquização teoria-prática) e possibilidade (este último, inspirado em Paulo Freire, orienta-se pela reflexão crítica das condições sociais, históricas, culturais dos aprendizes). Pelo que venho vivenciando nos cenários formativos, em especial nos estágios supervisionados, pensar o ensino numa perspectiva pós-método pode engajar os futuros professores a lidarem com o que há de fluido e contingente na sala de aula. A perspectiva de planos de aula fechados, segmentados e cronometrados (objetos de frustração quando praticados, aliás), dá lugar a projetos de ensino que sejam situados nas demandas dos estudantes, preferencialmente articulados a um currículo, mas não restrito a ele. Não é um desafio simples, considerando que temos o peso de décadas de tradição enquadrando a aula como um espaço centrado na exposição didática de conteúdos, como perfeitamente representada na metáfora da educação bancária de Paulo Freire (2005).

Por fim, considero que assumir uma atitude decolonial – o que "implica em reconhecer e desconstruir as estruturas hierárquicas de raça, de gênero, do heteropatriarcado e de classe, que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento nos países eroeuacentristas" (PESSOA, 2019, p.173) – pode ser compreendida como uma articulação das duas ações propostas nos parágrafos anteriores, acrescida efetivamente de uma leitura crítica do mundo social. Entendendo que este tema articula-se com os demais descritos, apresento uma seção específica para este tópico, onde discuto alguns princípios de uma pedagogia decolonial e interseções com a Linguística Aplicada.

2. ATITUDE DECOLONIAL E FAZER PEDAGÓGICO

Inicio esta seção mobilizando uma narrativa de formação docente: em um dos cenários de aprendizagem que atuo, como orientador do estágio supervisionado de Língua Portuguesa, venho apostando numa prática de reflexão acerca das cenas da escola que nos causam incômodos, estranhamentos e surpresas, sejam elas positivas ou não. Uma das cenas problematizadas por uma estudante da licenciatura sob minha orientação referia-se a uma situação ocorrida numa turma de 6º ano do ensino fundamental. Uma aluna da escola, alegando estar passando mal, solicitara ajuda à professora, indicando que queria ir embora para casa – queixa essa acompanhada de muito choro e angústia. Ao indagar o porquê do choro, a aluna indicou que havia comido um doce sem saber que era de "Cosme e Damião", e que uma colega da sala dissera que ela iria morrer, pois era um doce de "macumba". A professora, então, buscou explicar que isso não era um problema, que ela ficaria bem, na tentativa de tranquilizar a estudante e dissuadi-la de sair mais cedo. A estagiária, então, perguntou à professora se ela falaria com o responsável da criança e com a turma sobre o ocorrido, sensibilizada pela comoção da aluna, ao que a professora respondeu que não: que era melhor "deixar quieto", pois não queria problematizar isso com pais e alunos.[8]

A narrativa acima foi compartilhada com os demais estudantes da licenciatura em Letras,[9] nas aulas de orientação do estágio, como indicado. O desafio posto pela estagiária era como lidar com essa situação, de modo a não perpetuar algo que estava posto, ainda que sem nomear na escola: o preconceito religioso, em especial quando atribuído a uma cultura ou prática de matriz africana. O "como lidar" incluiria tanto na relação com os estudantes quanto os demais atores da escola (a cena fora motivo de risos e também de críticas na sala de professores, por exemplo). A estratégia proposta para a aluna foi pensar em um projeto de letramento para informar sobre diferentes racismos, de modo a sensibilizar os estudantes a uma reflexão crítica sobre o ocorrido.

Essa curta cena é bastante significativa para pensarmos o processo formativo e os discursos e práticas que compõem os espaços de aprendizagem da educação básica. Ela nos denuncia, no mínimo, a fricção entre saberes: saberes silenciados, como as práticas culturais de origem africana, festejos de caráter religioso, crenças e medos do desconhecido, ao passo que perpetua um (não) saber quando mantém, através da ausência do diálogo, todo um discurso que hierarquiza e deslegitima esses saberes de um "outro" lugar. Em outros termos, instaura-se um pensamento abissal (SANTOS, 2010; 2018), como mencionado nas páginas iniciais, só que de modo microlocalizado, em diferenciação aos saberes que são disputados entre as culturas do norte e do sul global. O que passo a refletir nos parágrafos seguintes são os princípios que estão implícitos nessa narrativa, a partir das lentes de colonialidade/decolonialidade.

---

8 Essa cena tornou-se também objeto de análise na dissertação de mestrado de Francisco (2020), por mim orientada.

9 As narrativas aqui apresentadas compõem dados do projeto o qual coordeno, "Letramentos e formação de professores de Línguas: constituição de um corpus de dados narrativos", aprovado pelo Comitê de Ética da UFJF, sob o número 3.697.598.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

Por colonialidade, neste ensaio, compreende-se como

> [....]um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social (QUIJANO, 2010, p. 84).

A colonialidade é compreendida como um dos efeitos do colonialismo, caracterizado por uma estrutura de dominação/exploração do "controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho" (QUIJANO, 2010, p.84). Portanto, por mais que países colonizados outrora tenham lutado por movimentos de independência política/econômica, os efeitos da colonização são marcados pela colonialidade do poder, ser e saber. Essa denúncia não é recente, mas podemos indicar que ela começa a tomar corpo quando uma série de pesquisadores, em especial dos estudos culturais, investiram numa série de reflexões reconhecidas como "pós-coloniais", sendo compreendidas como "conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais que, a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra" (BALLESTRIN, 2013, p.90), sendo referenciado por nomes como Aimé Césaire, Franz Fannon (sendo estes uma geração antes dos pesquisadores a seguir, reconhecidos no movimento anticolonial), Edward Said, Gayatri Spivak, Homi Bhabha, Stuart Hall.

Contudo, é na década de 90 que essa pauta compõe pesquisas de alguns estudiosos localizados no contexto da América Latina, sendo autointitulados como grupo Modernidade/Colonialidade, representado por nomes como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Boaventura Santos (único europeu do grupo),[10] dentre outros. Esse grupo, ao refletir criticamente sobre como a categoria raça foi forjada pelos movimentos colonizadores, perpetuando toda uma cultura exploradora e desigual, passa a promover e defender a urgência de um "giro decolonial", termo que basicamente significa "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (BALLESTRIN, 2013, p. 105).[11] Um dos efeitos mais perversos da prática colonial, que inaugura a modernidade, é a "concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais

10 Apesar de inicialmente ter composto o grupo Modernidade/Colonialidade, Boaventura de Sousa Santos implicou-se em uma perspectiva cunhada por ele de "epistemologias do sul" (SANTOS, 2010) – a partir de onde desenvolve os conceitos de linhas abissais e ecologia de saberes, assumindo uma crítica acerca dos saberes silenciados do sul geopolítico, tendo o capitalismo, o patriarcado e a colonialidade/racismo como fatores de desigualdade social – não sendo, assim, marcado como um pesquisador estritamente "decolonial". Já os pesquisadores dos estudos decoloniais, apesar do diálogo com as epistemologias do sul, orientam-se para a crítica ao racismo como eixo estruturante da colonialidade do poder, especificamente na América Latina (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSFOGUEL, 2019). Nos estudos da Linguística Aplicada, as epistemologias do sul e os estudos decoloniais são aqui indisciplinarmente postos em diálogo, enquanto epistemes que se orientam para a justiça social.

11 Em ensaio mais recente, a cientista política Luciana Ballestrin faz uma crítica aos estudos decoloniais, propondo que estes devam considerar não somente a crítica à modernidade, mas sobretudo à "imperialidade": "a descolonização implica estratégias que têm mais a ver com uma desimperialização do que com a rejeição da modernidade" (BALLESTRIN, 2017, p.529). Tal crítica, pertinente, não invalida as reflexões aqui apresentadas no campo da Linguística Aplicada.

e modernos" (QUIJANO, 2010, p.86). O sociólogo peruano Aníbal Quijano desenvolve ainda essa crítica: "em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados" (QUIJANO, 2010, p.124). Essa hierarquização tem efeitos nas relações de poder, de saber e de ser, segundo o grupo. Não é propósito aqui aprofundar a genealogia dos estudos decoloniais, mas sim salientar alguns princípios epistêmicos bastante caros ao campo da educação, em especial na busca por um fazer decolonial, entendido como a "produção de um projeto antissistêmico que transcenda os valores e as promessas da modernidade como um projeto civilizatório e da construção de um horizonte civilizatório distinto, com novos valores e novas relações que comunalizem o poder (GROSFOGUEL, 2019, p. 65).

Assim, assume-se como um princípio decolonial a crítica aos processos de hierarquização e de modos de ser, de saber, de poder, que tradicionalmente classificam os saberes eurocêntricos, marcadamente branco, masculino, heterossexual, liberal como correspondendo uma norma a partir da qual são criadas oposições, sempre em níveis subalternizados. Assim, os estudos e movimentos no campo decolonial cumprem uma pauta de "engajamento da luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado" (QUIJANO, 2010, p.126). Não se pretende, com isso, substituir ou inverter um eixo de exploração, sobretudo quando são consideradas as heranças de uma modernidade que promoveu inovações científicas e culturais, mas sim denunciar também o alto custo ambiental e humanitário pago pelas civilizações colonizadas, especialmente nos continentes do sul global. Portanto, "não está em questão a rejeição total da modernidade, mas sim o convite à observação e à construção de modernidades alternativas ao único modelo ocidental" (BALLESTRIN, 2013, p.111) – ou, melhor dizendo, de alternativas à modernidade em si. Pensar em alternativas significa vislumbrar outros modos de pensar, se ser, de fazer, de sentir – tema que nos leva às pedagogias decoloniais.

Por pedagogia decolonial, entende-se "o conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária" (STRECK, 2019, p. 209). As reflexões de uma pedagogia decolonial ganharam vulto em especial com a linguista estadounidense Catherine Walsh (2013), para quem "descolonizar" difere-se de "decolonizar", sem "s": enquanto o primeiro marca o que seria um projeto político melhor traduzido pela ideia de independência, o segundo refere-se à visibilização de construções alternativas, o que implica uma pedagogia do fazer social que é praticada em especial pelos movimentos sociais, e não só pela escola/sala de aula. Neste contexto, o fazer pedagógico abarca diferentes estratégias de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber (WALSH, 2013).

Ressalto aqui também o pressuposto de que não há uma pedagogia decolonial única: "ao longo da história, ela tem assumido formatos distintos e se articulado com territórios, sujeitos e movimentos os mais diversos, assim como, no plano epistemológico, não são homogêneas as bases que sustentam as formulações decoloniais" (STRECK, 2019, p.220). Inclusive muitos educadores que propuseram pedagogias de resistência não necessariamente as denominaram "decoloniais", mas podem assim

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

ser interpretativamente enquadradas, neste exercício intelectual de pôr em diálogo perspectivas que convergem com a pauta da justiça social no campo da educação. Esse é o caso de educadores como o venezuelano Simón Rodriguez (1775-1854), o brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e o colombiano Orlando Fals-Borda (1925-2008), latino-americanos que em diferentes momentos e espacialidades propuseram caminhos para uma educação que se ocupasse com a emancipação de grupos subalternizados[12]: Simón Rodriguez, no processo de independência da América Latina contra a exploração espanhola, faz crítica ao processo de uma educação de que imitava a colônia, no lugar de criar. "Inventamos ou erramos" (RODRIGUEZ, 2016) pode ser entendido como um primeiro enunciado de manifesto para uma mirada decolonial aos processos de ensinar e aprender. Já Paulo Freire apostou em uma educação dialógica que, em oposição a uma educação bancária, teria como efeito um processo de humanização e libertação, numa pedagogia do oprimido que é "a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação" (FREIRE, 2005, p.45). Fals-Borda, por sua vez, orientou-se para a criação de abordagens metodológicas participativas, com o compromisso de "abrir a mente para alternativas de explicação das realidades e de ação sobre estas para transformá-las segundo ideias de justiça e progresso" (FALS-BORDA, 2010, p.359).

Streck e Moretti (2013), ao se debruçarem sobre as insurgências de uma pedagogia latino-americana, propõe uma síntese que pode ser produtiva para alinharmos algumas das ideias de Rodriguez, Freire e Fals-Borda, por exemplo, indicando que os problemas assumidos por uma pedagogia de resistência deva ser desempenhada

> 1) debruçando-se sobre esta realidade complexa e multifacetada, que encontramos atualmente, escutando aqueles e aquelas que nos antecederam; 2) tomando-se consciência do tipo de inserção que coube à América Latina no processo de ocidentalização e modernização que implicou na produção da monocultura; e, 3) desenvolvendo-se uma pedagogia da práxis, ou seja, uma pedagogia como ação transformadora das condições que obstaculizam a vocação de ser mais de todas as pessoas" (STRECK; MORETTI, 2013, p. 46).

Em outros termos, conscientizar-se sobre a realidade, dialogar com memórias que foram silenciadas em favor de uma monocultura e propor ações de reflexão e transformação podem ser compreendidos como princípios de uma pedagogia decolonial latino-americana quando levamos em conta as contribuições dos educadores citados. Reitero que não se trata aqui de uma genealogia do campo, muito menos de uma proposta exclusiva e universalizadora, mas sim da seleção de alguns princípios que podem "sulear" (FREIRE, 1992) projetos educacionais tanto no campo da formação de professores (de línguas) quando da educação básica (e o ensino de língua portuguesa e línguas adicionais). Oliveira e Candau (2010), por exemplo, analisam pelas lentes decoloniais as propostas para uma educação antirracista nas escolas; Streck (2017), por sua vez, analisa propostas de um orçamento participativo em escolas paulistas como um fazer também decolonial.

[12] Na obra Fontes da Pedagogia Latino-Americana, organizada por Danilo Streck (2010), são apresentados 26 educadores e educadoras representativos da América Latina nos últimos séculos, tendo Rodriguez, Freire e Fals Borda como três deles. Compreendo, contudo, o potencial decolonial de todos os demais tratados na obra.

Após essa necessária digressão[13] para apresentar princípios de uma pedagogia decolonial, volto à narrativa que introduziu esta seção. A partir da situação relatada, uma atitude decolonial engendra questões como: de que modo o preconceito com o evento e os doces de Cosme e Damião produz violência e exclusão na sala de aula? Que saberes culturais são silenciados ou deslegitimados, e o que isso nos informa enquanto epistemicídios (SANTOS, 2010) que marcam a colonialidade do saber? Que ações podem ser desempenhadas na sala de aula em favor de uma justiça social – inclusive uma justiça social cognitiva, conforme Santos (2010) – que possibilitem uma relação menos desigual e violenta na sala de aula? Não são perguntas fáceis de responder, mas sem dúvida são mobilizadoras de ação para que docentes da educação básica possam produzir pedagogias outras na sala aula. Em se tratando das aulas de língua, seja materna ou adicional, essas questões podem implicar critérios de seleção de textos de diferentes esferas para projetos de letramentos críticos/ideológicos, em oposição ao letramento autônomo que se ocupa exclusivamente com capacidades de uso da linguagem (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995).

Fica também implícito que a aposta que se faz em uma pedagogia decolonial neste âmbito é de ordem coletiva e individual: se é preciso que coletivos atuem na produção de uma pedagogia nesta perspectiva, também é verdade que esta somente será alcançada quando sujeitos de carne e osso de predispuserem a exercerem práticas como as propostas no parágrafo anterior. Nisto reside aquilo denominado de "atitude decolonial": "refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança na atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto" (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45). Essa perspectiva é assumidamente crítica ao mundo social, na compreensão de que "nenhuma educação é politicamente neutra", como já afirmou a educadora feminista estadunidense bell hooks14 (2013, p.53), na sua defesa de uma educação transgressora.

Convém observar que a chamada atitude decolonial para uma pedagogia (também decolonial) não é algo inédito nos estudos da Educação e da Linguística Aplicada, em especial quando se assume um compromisso crítico, transgressivo, indisciplinar. Diferentes agendas em diferentes momentos também elencaram os desafios de uma prática de ensino e de pesquisa outra para além dos modelos forjados na modernidade. Assim, recorro a essas reflexões de campos/áreas não necessariamente intitulados "decoloniais", dado que muito informam acerca dos desafios de uma atitude decolonial – em especial, aqui, na formação de professores de línguas, com potenciais efeitos nas práticas da educação básica. Uma sinalização de desafios já classicamente apontada por bell hooks refere-se a "falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua a consciência da raça, do sexo e da classe social [que] tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas" (hooks, 2013, p.55). Esse desafio ecoa narrativas

13 Avalio como necessária por perceber, em pesquisas no campo da Linguística Aplicada, uma intensificação do uso do adjetivo "decolonial" sem uma reflexão epistêmica que informe de onde situa este conceito. Não pretendo, contudo, que a reflexão aqui apresentada seja a única forma de compreender a perspectiva decolonial.

14 Grafada em iniciais minúsculas a pedido da autora.

CC BY NC SA

e práticas tradicionalmente observadas na formação acadêmica, quando orientada por um posicionamento conservador de sala de aula como espaço onde a docência é marcada pela transmissão de conteúdos ao receptor-estudante (FREIRE, 2005). Obviamente, não estou referindo-me somente à sala da educação básica, mas também das universidades. Portanto, assumo como primeiro desafio a uma atitude decolonial a produção de espaços de diálogo, enquanto

> espaço para projetos que permitam ouvir a voz dos participantes [de pesquisa] na esfera acadêmica e valorizar seus conhecimentos, mesmo quando eles pertencem a grupos historicamente excluídos da produção de conhecimento legitimado na sociedade, i.e. grupos social e economicamente vulneráveis mulheres, negros, indígenas, surdos, grupos homoafetivos, transexuais e, também, professores e alunos de escolas públicas com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação" (KLEIMAN, VIANNA, GRANDE, 2019, p. 738).

O diálogo ao qual as linguistas aplicadas brasileiras argumentam é aquele voltado para um modo de fazer pesquisa em Linguística Aplicada, a que também argumento a total pertinência para ser considerado tanto nos espaços de formação de professores (inicial e continuada) quanto de ensino de línguas na educação básica. No que tange ao processo formativo, concordo com Pedro Garcez quando aponta a urgência em "criar espaços para que os professores manifestem suas inquietudes e, passado um certo momento inicial de lamentação, possam sistematizar situações e questões problemáticas a partir de sua própria condição situada, muitas vezes informando o próprio formador" (GARCEZ, 2013, p.219). Em outros termos, isso significa produzir espaços formativos onde professores (em formação inicial ou continuada, reitero) possam compartilhar suas questões, orientações e angústias, bem como pensar coletivamente em modos de ação, e que nestas pautas os chamados grupos social e economicamente vulneráveis tenham voz e vez, seja pela própria atuação no grupo, seja pelo diálogo em diferentes discursos, como será proposto mais adiante.

A criação de espaços desta natureza também não se dá de forma simples, considerando o peso de uma tradição que talvez pouco tenha auxiliado para que professores da educação básica conscientizem-se acerca do seu lugar social como motor de instituição de mudanças no *status quo* das práticas educativas:

> Uma atitude descolonizadora exige uma tomada de consciência em vários níveis. Em primeiro lugar, uma compreensão de quem somos nós em termos de nossa histórica acadêmica específica, com nossas dificuldades de construção de uma universidade enraizada na nossa sociedade. Logo, quem somos nós em termos da nossa história comum e das nossas diferenças com as tradições acadêmicas dos demais países da América Latina e do Caribe, principalmente no que se refere à presença (ou à ausência) dos horizontes de conhecimento dos povos indígenas e afro-ibero-americanos (CARVALHO, 2019, p. 89).

Se por um lado esta atitude decolonial de escuta e diálogo é um desafio, por outro lado ela também é caminho, em especial se apostamos que uma tarefa básica da formação de professores para a educação básica seja a atuação em contextos marcados pela diversidade (PESSOA, 2019). Talvez nada melhor que vivenciar essa diversidade na própria sala de aula da universidade para assim vislumbrar possibilidades de lidar com conflitos na sala de aula da escola. A linguista aplicada Rosane Pessoa ainda propõe

estratégias para provocar essa reflexão, tais como "[...] politizar a Linguística Aplicada, evidenciar a importância do diálogo com outras áreas, tais com as ciências sociais, os estudos feministas, os estudos sobre raça/racismo etc., e ressaltar a importância da autorreflexividade sobre a nossa práxis" (PESSOA, 2019, p. 182). Acredito que nisto resida uma natureza indisciplinar da Linguística Aplicada, como já desafiado por Moita Lopes (2006; 2009), cuja reflexão aqui caminha no sentido deste fazer não somente na pesquisa, mas sobretudo na formação de professores.

Para finalizar esta seção, é válido ressaltar uma série de esforços no campo aplicado dos estudos da linguagem no pensar um modo de fazer de pesquisa de acordo com princípios decoloniais de forma plural e informado por diferentes epistemes – ainda que sem fazer uso desse conceito, como já reiterado ao refletir sobre os trabalhos de Rodriguez, Freire e Fals-Borda. No contexto internacional, B. Kumaravadivelu já vem a um tempo discutindo o lugar do ensino de língua inglesa que seja orientado por uma opção diferente do olhar privilegiado de um "falante nativo", ao apostar em opções metodológicas outras, denominadas por ele de "pós-método", como apresentado na seção anterior (KUMARAVADIVELU, 2003a; 2003b; 2016); bem como a crítica desenvolvida por Suresh Cangarajah (1996; 2012) ao argumentar em favor de (a) um modo de fazer pesquisa em LA que parta das diferentes localidades e singularidades, em especial com recurso às narrativas como modo de produzir saberes, e (b) negociação de uma formação de professores (no caso dele, de inglês como língua estrangeira) que considere os tensionamentos entre sabres globais e saberes locais e periféricos. Ainda no campo das interseções entre linguística aplicada e educação, integrando também questões de letramentos na escolarização no contexto da África do Sul, Carolyn McKinney (2017) analisa um cenário por ela denominado como pós-colonial, problematizando o poder da branquitude nas escolas ainda que após mudanças políticas.

No Brasil, também já há uma série de investimentos em uma reflexão que aponte crítica à colonialidade no modo de pensar a linguagem e sua relação com o mundo social. Indagando "de que maneira as práticas linguageiras ainda constroem as colonialidades que produzem classificações dissimétricas do mundo e da vida social mesmo na contemporaneidade"? (ZOLIN-VESZ, 2016, p.7), o linguista aplicado Fernando Zolin-Vesz organiza uma coletânea que integra estudos linguístico e literários, continuados em Zolin-Vesz (2017). Em Guimarães e Zolin-Vesz (2019), os autores editam uma coletânea pela Revista Raído com o propósito de apresentar estudos que "buscam alternativas, sem os purismos ou fundamentalismos característicos da colonialidade, para a construção de descolonialidades na compreensão do mundo e da vida social" (GUIMARÃES; ZOLIN-VESZ, 2019, p.8).

Especificamente no campo de formação de professores de línguas, há trabalhos tanto focando a formação inicial (BORELLI e PESSOA, 2019; MASTRELLA-DE-ANDRADE e PESSOA, 2019; CADILHE e LEROY, 2020) quanto estudos orientados para a formação continuada (PESSOA, BORELLI e SILVESTRE, 2019), que compartilham a aposta das lentes decoloniais como perspectiva para pensar as vozes dos participantes como dispositivos para outros modos de empreender os processos formativos, compromissados com a justiça social e com as narrativas das práticas.

Tendo discutido as interseções entre perspectivas decoloniais na educação e na linguística aplicada no campo de formação docente, compartilho dos princípios já

CC BY NC SA

apresentados para pensar: como produzir "paraquedas coloridos" no processo formativo de professores de línguas, de modo a lidar com esse momento marcado por tantos desafios aos modos de ser, pensar, existir e resistir?

3. PARAQUEDAS COLORIDOS: PENSANDO OUTRAS PRÁTICAS FORMATIVAS

Reiterando a metáfora dos paraquedas coloridos, em especial quando pensamos no momento contemporâneo, é interessante pensarmos que um paraquedas não evita o deslocamento entre um espaço e outro, e sim possibilita que essa travessia se dê de forma, no mínimo, mais leve:

> Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha que fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos (KRENAK, 2019, pp.62-63).

De que modo, então, podemos produzir paraquedas coloridos que tenham como efeito um deslocamento mais "colorido, divertido, prazerosos" (por que não?) no campo dos estudos aplicados da linguagem? A partir o referencial discutido nas últimas seções, proponho dois modos para isso: (i) a partir do engajamento dos estudantes da licenciatura em Letras em eventos de letramentos a partir de narrativas catalisadoras de reflexões e ações, e (ii) a partir da mobilização de diferentes discursos não hegemônicos na tradição escolar, como dispositivo de letramentos decoloniais, colocando sob escrutínio o aprendizado oriundo de saberes marcados como periféricos, tais como das populações negras, indígenas, LGBTQI+, das favelas, dos movimentos sociais, etc.

Quanto ao primeiro (i), consiste em engajar professores em formação a narrativizarem suas experiências durante o processo formativo, de modos que possam ser (re)significadas como artefatos de aprendizagem. Pensar em narrativas como dispositivos de formação é algo já debatido no campo da LA, como nos trabalhos de Johson e Golembeck (2011) e Nelson (2011; 2015). Em nossas experiências, narrativas sobre a sala de aula no contexto do estágio (CADILHE e SALGADO, 2019) e no âmbito do PIBID (CADILHE e SANT'ANNA, 2019) tem sinalizado o potencial transformador das narrativas quando são estabelecidos espaços de escuta, reflexão e propostas de ação que sejam situados nas demandas dos professores em formação. Narrativas podem evocar tanto tópicos específicos sobre ensinar e aprender línguas – desafios, estratégias, conceitos – quanto tópicos sobre a "vida na sala de aula" (NELSON, 2011; 2015) e suas demandas sociais sobre diversidade, gênero, sexualidade, raça, etc. Contudo, não se trata de narrar por narrar: deve-se colocar sob escrutínio de modo informado a partir de diferentes epistemes, como um empreendimento formativo. As pesquisas de Azevedo (2020) e Francisco (2020) cumprem este propósito de, ao analisar narrativas de professores em formação, indicarem como os saberes mobilizados e as temáticas sociais consideradas engendram uma formação sensível às vozes dos que são alijados de uma ordem social hegemônica.

Alinho tais práticas formativas a uma atitude decolonial, como mecanismo de reorientação aos modos de saber, ser e poder (MALDONADO-TORRES, 2019), conforme discutido na seção anterior, em especial quando os discursos partem de grupos mais vulneráveis – mulheres, negros, indígenas, surdos, população trans e homoafetiva, etc (KLEIMAN; VIANA; GRANDE, 2019). No que tange à formação profissional docente, trata-se de uma alternativa para de(s)colonizar os saberes acadêmicos das práticas escolares, colocando as demandas dos futuros docentes e as salas de aula como tópicos a serem refletidos, compreendidos e pensados em ação, como também apresentado em outra seção (GARCEZ, 2013), explodindo o roteiro moderno de uma linearidade teoria – prática.

Por outro lado, entendo que nem todos os licenciandos do curso de Letras necessariamente provêm dos lugares sociais aqui elencados como oriundos de um grupo minoritarizado. Neste sentido, independentemente de quais marcadores sociais atravessem as identidades dos estudantes de Letras, é fundamental que sejam empenhados em um exercício de empatia, crítica e defesa dos direitos dos grupos aos quais podem pertencer ou não. Trata-se de, como discutido na última seção, a partir de Streck e Moretti (2013), mobilizar diferentes memórias de vozes silenciadas no mundo social, implicar-se nesses discursos e pensar criticamente na justiça social. Nisto reside o segundo item.

Em outros termos, quando proponho (ii) a mobilização de diferentes discursos não-hegemônicos na tradição escolar, trata-se de propor letramentos outros como estratégia para acesso a memórias, narrativas, discursos, de grupos que fazemos parte ou não. A tradição escolar ainda encontra-se marcada pelo trabalho com textos clássicos ou gêneros prototípicos, ao optar por uma literatura masculina, branca, de classe média, ou ainda por selecionar textos típicos da mídia de massa, como propagandas e anúncios de grandes corporações. Apesar de compreender a relevância deste tipo de abordagem e sua garantia já estabelecida em livros didáticos e políticas curriculares, compreendo como uma atitude decolonial mobilizar outros textos e outras vozes na sala de aula, que talvez não ocupariam os livros didáticos das grandes editoras ou a narrativa das grandes mídias. Como modo de ilustrar essa perspectiva, enumero alguns exemplos que podem colaborar:

a) A questão da negritude, os privilégios da branquitude e a violência do racismo podem ser temas mobilizados a partir da leitura de diferentes obras literárias contemporâneas, como os contos de Geovani Martins, organizados na coletânea "O Sol na Cabeça", todos protagonizados por personagens masculinos negros do subúrbio do Rio de Janeiro; ou ainda pelas narrativas de Conceição Evaristo, como nos romances "Becos da Memória" e "Ponciá Vicêncio", que trazem foco ainda sobre a questão da mulher negra. Outras autoras de locais não-brasileiros também cumprem com esta demanda, em narrativas como "Americanah"; na escritora nigeriana Chimamanda Adichie, em "Baratas", da escritora natural de Ruanda, Scolastique Mukasonga, ou em "O ódio que você semeia", da estadunidense Angie Thomas.[15]

[15] Amorim e Silva (2019), ao debaterem sobre o ensino de literatura, avançam nessa reflexão ao proporem práticas de leituras que incluam não somente autores/as já tomados/as pelo marcado editorial, mas também os/as que produzem localmente nas periferias do país.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

b) A produção cultural dos movimentos de *Slam* poético, protagonizados por jovens das periferias brasileiras, também colocam lentes fundamentais acerca dos problemas sociais de hoje. As poesias dos grupos de *Slam* são acessíveis tanto em plataformas virtuais, como o *YouTube*, quanto em coletâneas literárias, como as organizadas por Emerson Alcalde na "Coleção Slam", da editora Autonomia Literária. A coletânea é dividida em títulos como "Negritude" e "LGBTQIA". Ainda que em coletâneas, a força das performances quando os textos são recitados é algo que deve sempre acompanhar as reflexões sobre os grupos.

c) A produção do *hip-hop* brasileiro também é rica em textos que possibilitam refletir sobre a crítica social, como nas letras do *rapper* baiano Baco Exú do Blues, nos álbuns "Bluesman" e "Não tem bacanal na quarentena", nas denúncias acerca das condições sociais do jovem negro nas favelas. O mesmo acontece com a produção da cantora e atriz Mc Linn da Quebrada, com os álbuns "Pajubá" e "Trava-linguas", que colocam em cena ainda o contexto da população trans.

d) Há também diferentes produções que possibilitam o acesso às culturas indígenas, como a antologia de contos organizada por Maurício Negro, intitulada "Nós", com contos de 10 etnias indígenas brasileiras. Obras do indígena Aílton Krenak, que inspiraram este ensaio, também são fundamentais para a escuta de vozes outras de espaços não hegemônicos. Outro modo de ter acesso aos discursos indígenas são os inúmeros vídeos de entrevistas e falas disponíveis em plataformas como o *YouTube*.

Não tenho como propósito apresentar uma lista exaustiva ou sistemática de textos, mas sim apontar a possiblidade de uma atitude decolonial engendrar letramentos na formação que evoquem vozes outras ainda não naturalizadas nos espaços formativos e escolares. Em outras palavras, argumento que uma educação decolonial no âmbito da formação de professores e do ensino de língua(s) deve ser atravessada por eventos de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) que mobilizem discursos multissemióticos, em especial da esfera artística (literatura, música, cinema) e documental (entrevistas, depoimentos, falas em redes sociais), protagonizados por grupos sociais minoritarizados. Uma educação linguística decolonial já é contemplada em algumas propostas de livros didáticos, como analisado por Silva Júnior e Matos (2019) em livros de ensino de espanhol. Entendo que um ensino de língua que mobilize textos e práticas na perspectiva apresentada nesta seção já representa um passo na produção de uma educação decolonial, ainda que nosso modelo educacional esteja marcado pela colonialidade do saber, como critica Walsh (2013).

Considerando as proposições aqui apresentadas no âmbito da formação de professores de línguas, apresento algumas implicações para o campo da Linguística Aplicada nas considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ensaio, procurei articular algumas práticas formativas a uma reflexão sobre as interseções epistêmicas entre Linguística Aplicada e estudos decoloniais para pensar a educação, sobretudo na formação de professores de línguas. Neste exercício reflexivo, sem dúvida não estão esgotadas as possibilidades de articulação destes temas, ainda mais no momento de efervescência dos estudos decoloniais na América Latina, com uma vasta bibliografia que atravessa

não só o campo da linguagem e educação, como a sociologia, a antropologia, a ciência política, a história, etc. Ao argumentar pela afinidade indisiciplinar da Linguística Aplicada no engajamento nestes estudos, não cabe mais pensar os cursos de Letras restritos a estudos linguísticos formais ou de crítica literária a textos clássicos, tendo a "indisciplinaridade" como princípio orientador de currículos na formação em Letras um significativo desafio para a Linguística Aplicada.

Outro desafio a superar pode ser apontado como o problema da dicotomização entre ensino e pesquisa na Universidade: tendo a Linguística Aplicada avançado nos seus estudos sobre formação de professores, torna-se uma tarefa importante que os espaços formativos sejam implicados nesses saberes, i.e., que as práticas formativas nas licenciaturas também promovam um "giro epistêmico", apostando em novas práticas que encerrem a tradição "bancária" nos cenários de aprendizagem do curso. Nesse "giro", poderiam ser incluídas as estratégias para que as desigualdades sociais e justiça social ganhem espaço nos princípios de formação, nas práticas de pesquisa, na seleção de textos e nas relações acadêmicas e profissionais docentes. Assim, não se trata de formar professores ou pesquisadores, e sim professores que, através de um olhar curioso e investigativo, se apropriem de princípios de produção de conhecimento e saberes.

Pensar em olhar investigativo, em uma lente decolonial, significa também colocar sob escrutínio a crítica às colonialidades de ser, saber e poder. Torna-se relevante, então, assumir aquilo que a sociólogo feminista estadunidense Patrícia Hills Collins denominou de ética da responsabilidade social: "emoção, ética e razão são usadas de forma interconectada, como componentes essenciais na busca de conhecimento" (COLLINS, 2019, p.160). Dizendo em outros termos, a aposta em uma mirada decolonial na formação docente de línguas invariavelmente perpassa o atravessamento de emoções, sentimentos, saberes, juízos de valor, ressignificando a formação a partir de um "sentipensar", como cunhado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda (2010).

Por fim, é fundamental falarmos sobre o discurso do cansaço, aquele que ouvimos nos corredores e nas conversas informais, de que "nada adianta", de que "a educação não muda". Ora, é justamente a aposta na mudança que mobiliza tantos pesquisadores na Linguística Aplicada e na Educação. Talvez seja o momento de, ao recebermos os futuros docentes nos cursos de Letras, buscarmos modos de transformar esse discurso do cansaço pelo posicionamento de sonhos, como bem nos ensina novamente a filosofia indígena de Aílton Krenak:

> De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza, "estou sonhando com meu próximo emprego, com próximo carro", mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada (KRENAK, 2019, p. 66).

Abrir-se para outras visões de vida não limitada, na minha avaliação, tem sido um caminho percorrido pela Linguística Aplicada no Brasil nestes últimos 30 anos.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A.; SILVA, T.C. O ensino de Literatura na BNCC: discursos e (re)existências. In: GERHARDT, A.F.; AMORIM, M. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

AZEVEDO, B. D. **Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa:** narrativas em interação no estágio supervisionado. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, pp. 89-117, 2013.

BALLESTRIN, L. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Revista Dados**, v. 60, n. 2, pp. 505-540, 2017.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, N. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: ____(org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BORELLI, J. D. V. P. ; PESSOA, R. R.. O estágio e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **Moara**, v. 51, pp. 75-96, 2019.

CADILHE, A.J. Direitos humanos, educação e multiletramentos: o uso do Instagram na formação do/a professor/a de língua. **Fólio - Revista de Letras**, v. 10, pp. 315-343, 2018.

CADILHE, A.J.; SALGADO, A. C. P. Beijar, verbo intransitivo: Narrativas, diversidade e sexualidade na formação de professores/as de línguas. **Letras & Letras (UFU)**, v. 35, pp. 75-89, 2019.

CADILHE, A.J.; SANTANNA, P. F. Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 13, pp. 138-155, 2019.

CADILHE, A.J.; LEROY, H.R. Formação de Professores de Língua e Decolonialidade: o Estágio Supervisionado como espaço de (Re) Existências. **Calidoscópio (Unisinos)**, v. 18, n. 2, pp. 250-271, 2020.

CANAGARAJAH, S.. Teacher development in a global profession: An autoethnography. **TESOL Quarterly**, 46, pp. 258–279, 2012.

CANAGARAJAH, S. From critical research practice to critical research reporting. **TESOL Quaterly**, v. 30, n. 2, pp. 321-330, 1996.

CARVALHO, J.J.de. Encontro de Saberes de descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, N.(org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, L.P.(org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

COLLINS, P.H. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, N. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FALS-BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos ano 90. In: STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005.

FRANCISCO, L. **Letramento e Direitos Humanos:** a Vinheta Narrativa como dispositivo de reflexão na Formação de Professores. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIDMAN, L.C. **Vertigens pós-modernas:** configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GARCEZ, P. [Conversa com] Pedro Moraes Garcez. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.(org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.(org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, J. MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, N. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GUIMARÃES, T.F.; ZOLIN-VESZ, F. Práticas linguísticas e construção de (des)colonialidades na contemporaneidade. **Raído**, Dourados, v. 13, n. 33, pp. 7-9, dez. 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir:** educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

JOHSON, K.; GOLOMBEK, P. The transformative power of Narrative in Second Language Teacher Education. **Tesol Quaterly**, v. 45, n.3, pp. 486-509, 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramentos e as Práticas de Alfabetização na Escola. KLEIMAN, A. (org.). **Os Significados do Letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; GRANDE, P.B. de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Revista Calidoscópio**, v. 17, n. 4, pp. 724-742, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods:** Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003a.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Language Pedagogy: a postmethod perspective on English language teaching. **Word Englishes**, v. 22, n.4, pp. 539-550, 2003b.

KUMARAVADIVELU, B. Desconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M. (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY,** v. 50, n. 1, pp. 66-85, 2016.

LIBERALI, F. **Formação Crítica de Educadores:** questões fundamentais. Campinas: Pontes, 2015.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, N.(org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. ; PESSOA, R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 35, v. 2, pp. 1-28, 2019.

McKINNEY, C. **Language and Power in Post-Colonial Schooling:** ideologies in practice. New York: Routledge, 2017.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILLER, I. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, n. 27, pp. 33-50, 2009.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P.; FABRICIO, B. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio** 17(4), pp. 724-742, dezembro 2019.

NELSON, C. **Narratives of Classroom Life: changing conceptions of knowledge. Tesol Quaterly**, v. 45, n. 3, pp. 463-495, 2011.

NELSON, C. Narrativas queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os Estudos de Linguagem. In: FERREIRA, A. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidade sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em Estudos de Linguagem**. Campinas: Pontes, 2015.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, pp. 15-40, 2010.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P.. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópio**, v. 17, n. 2, pp. 343-360. 2019.

PESSOA, R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: SILVA, W.; SILVA, V.; CAMPOS, D.(org.). **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S. & MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRÍGUEZ, S. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, B.S. **Na oficina do sociólogo artesão:** aulas de 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S. & MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIGNORINI, I. Prefácio. In: ___. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA JR, A.C.; MATOS, D.C. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Indisciplinar SULear (Uemg)**, v. 2, n. 2, pp. 101-116, 2019.

SOUZA, A.L. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança, hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, pp. 207-223, 2019.

STRECK, D. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**, Edição especial, n. 2, pp. 198-202, 2017.

STRECK, D.; MORETTI, C. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, pp. 33.48, 2013.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WALSH, C. Introducción: lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminhos. In: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgientes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 56 – 79 | set/dez 2020

ZOLIN-VESZ, F.(org.). **Linguagens e Decolonialidades – arenas e embates de sentido**. Campinas: Pontes, 2016.

ZOLIN-VESZ, F. (org.). **Linguagens e Decolonialidades – práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo**. Campinas: Pontes, 2017.

Recebido em 15/05/2020
Aceito em 28/07/2020