

ATITUDES DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES: DES(RE)APRENDIZAGENS E (RE)CONSTRUÇÕES PRAXIOLÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Decolonial attitudes in initial teacher training: unlearning and praxiological reconstruction in supervised portuguese language internships



Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 31/03/2025
 Aprovação do trabalho: 01/07/2025
 Publicação do trabalho: 16/11/2025

Rosivaldo Gomes  

rosivaldo@unifap.br

Universidade Federal do Amapá (Unifap)

COMO CITAR

GOMES, Rosivaldo. ATITUDES DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES: DES(RE)APRENDIZAGENS E (RE)CONSTRUÇÕES PRAXIOLÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA. *Revista Letras Escreve*. v. 16, n. 1, p. 25–39. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/205>.

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o agir professoral (crítico e decolonial) mobilizados por professoras/es na realização de intervenções em aulas no estágio supervisionado em Língua Portuguesa. Os dados analisados originam-se de um projeto de pesquisa desenvolvido em universidade pública situada no Norte do Brasil. A pesquisa sustenta-se nos estudos da Linguística Aplicada Crítica, sobre formação de professoras/es a partir das lentes decoloniais e no Interacionismo Sociodiscursivo, especialmente a partir das dimensões do trabalho do professor e seu agir professoral. O estudo configura-se como qualitativo-interpretativista, tendo como instrumentos de geração de dados diários reflexivos críticos (Liberali, 2003) produzidos pelos/as participantes da pesquisa. A análise parte de segmentos de tratamento temáticos do discurso desses participantes nos textos-fonte do trabalho por eles/as realizados. Os resultados demonstram que as/os professoras/es em formação, a partir do agir professoral de cada um/a, buscam realizar atitudes e tentativas de decoloniais em suas práticas docentes ao trazer temas sociais como fome, pobreza, racismo, gênero, homofobia, machismo, xenofobia, para suas intervenções, mas também se sentem impelidas/os por determinantes externos (Bronckart, 2006) que os/as impedem de pilotar um projeto de ensino em que esses temas sejam explorados de forma mais aberta nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave: atitudes e tentativas decoloniais; estágio supervisionado; formação docente.

Abstract

The objective of this article is to discuss the critical and decolonial actions taken by teachers when conducting interventions in supervised Portuguese language classes. The data analyzed originate from a research project developed at a public university located in northern Brazil. The research is based on studies in Critical Applied Linguistics on teacher training from a decolonial perspective and on Sociodiscursive Interactionism, especially from the dimensions of teachers' work and their teaching practices. The study is qualitative-interpretive, using critical reflective daily data (Liberali, 2003) produced by the research participants as instruments. The analysis is based on thematic segments of these participants' discourse in the source texts of the work they have done. The results show that teacher trainees, based on their individual teaching practices, seek to adopt decolonial attitudes and approaches in their teaching practices by bringing social issues such as form, poverty, racism, gender, homophobia, machismo, and xenophobia into their interventions, but they also feel compelled by external determinants (Bronckart, 2006) that prevent them from piloting a teaching project in which these themes are explored more openly in Portuguese language classes.

Key words: decolonial attitudes and attempts; supervised internship; teacher training.

1 Introdução

Neste artigo, a partir de pesquisas que venho desenvolvendo sobre formação inicial de professoras/es, ensino de língua portuguesa e de minha atuação na docência em uma instituição pública de ensino superior no Norte do Brasil, tenho com objetivo discutir como o estágio supervisionado, para além do lugar mais comum que tem lhe sido atribuído, ou seja, o de aplicação de conhecimentos teóricos, pode se constituir como um locus de des(re)aprendizagens (Fabrício, 2006) de visões homogêneas e hegemônicas de sujeito, de línguas, de aprendizagens, de práticas docente e de saberes essencialistas podem ser colocados em xeque e problematizados.

Para cumprir com esse objetivo duas questões guiam as reflexões que pretendo aqui realizar: (i) como atitudes e tentativas de práticas decoloniais na educação linguística em língua portuguesa podem ser pensadas a partir do estágio supervisionado? (ii) como essas atitudes e práticas podem, a partir da mobilização de saberes outros, feitos por alunas/os-professoras/es em formação inicial, favorecer um agir professoral na direção de praxiologias decoloniais?

Com a intenção de situar essas questões em um quadro epistemológico mais amplo, inicio o texto discutindo o conceito de educação linguística e o sentido que tem sido oferecido a esse conceito no campo da Linguística Aplicada Crítica brasileira. Opto por revistar esse conceito com o objetivo de problematizar sua importância na formação inicial de professoras/es, especialmente no estágio supervisionado, momento esse de grande relevância, de expectativas e também de inseguranças (Borelli, Silvestre e Pessoa, 2020) por parte daquelas/es que se encontram no processo formativo. No segundo momento do texto, apresento, com base em Cicurel (2020) e Leurquin (2013), os conceitos de agir professoral e modalizadores do agir professoral, categorias essas fundamentais para o estudo sobre o trabalho docente.

Na sequência, analiso e discuto, a partir de alguns dados de um projeto de pesquisa¹ que coordeno na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a constituição de praxiologias decoloniais (Pessoa, Silva e Freitas, 2021) de alunas/os-professoras/es em formação inicial a partir da mobilização de saberes outros que elas/es fazem em seu agir professoral durante situações de ensino de língua portuguesa no estágio supervisionado de regência em escolas públicas. Para esse terceiro momento, analiso, a partir de diários reflexivos-críticos, as narrativas de experiências dessas/es alunas/os-professoras/es sobre a mobilização e as representações que têm sobre temas sociais e como estes poderiam ser integrados ao ensino de língua portuguesa no contexto de intervenção didática durante o estágio supervisionado.

Minha intenção principal com este texto é contribuir, tal como proposto por Kleiman (2013), com a possibilidade de ampliação da agenda de pesquisa da Linguística Aplicada brasileira a partir de uma proposta de decolonialidade com olhos voltados ao sul epistemológico, partindo, para isso,

¹ Este texto é parte das pesquisas que venho desenvolvendo no Projeto Educação linguística crítica, formação de professoras/es e agir professoral na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica e da decolonialidade - PDq/UNIFAP-2020 - PVL1149-2020. Número do Parecer: 4.391.856. CAAE:3 31826220.1.0000.0003. Os dados analisados integram também as pesquisas desenvolvidas nos grupos NEPLA/UNIFAP e GEPLA/UFC. Algumas reflexões foram apresentadas na mesa redonda "Um panorama do Estágio no Brasil", realizada em 2023 no VIII FLAEL - Fórum Internacional de Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem na Universidade Federal do Ceará.

de tentativas decoloniais (re)construídas no cotidiano da formação inicial de professoras/es de língua portuguesa e no estágio supervisionado como um locus de des(re)aprendizagem decolonial. Para isso o texto foi estruturado em quatro seções mais esta introdução e as considerações finais.

2 (Re)conceituar e ampliar: por uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial

No campo da Linguística Aplicada Crítica brasileira – vertente epistêmica a qual me filio e sustento as reflexões propostas neste texto – cada vez mais o tema educação linguística ganha espaço como objeto de pesquisa, sendo (re)conceituado e (re)configurado a partir de lentes epistemológicas que são convocadas para se enxergar esse objeto/ termo de forma mais ampla, plural e complexa no que diz respeito à formação docente e à formação de alunas/os na educação básica. Assim, de uma perspectiva de “educação linguística totalitarista e que não admite a existência de nenhuma norma ou prática linguística diferente da norma única e legitimada pela herança colonial” (Pessoa, Silva e Freitas, 2021), o termo passou a ser (re)teorizado com base em diferentes abordagens e, mais recentemente, a partir de epistemes de viés crítico e decolonial, as quais têm ampliado a visão de educação linguística escolar para além da ideia de competência comunicativa.

Desse modo, é perceptível a ideia de que o ensino crítico de línguas (aqui compreendido como educação linguística), além de dar conta da formação linguística das/os alunas/os deve também ser responsivo às demandas sociais com as quais nossas/os alunas/os se envolvem ao participarem de diversos eventos e práticas de letramento quando fazem da língua(gem). Nesse sentido, observa-se, no campo da Linguística Aplicada Crítica, a defesa de práticas de educação linguística crítica que extrapolem a centralidade do ensino de conteúdos ditos “linguísticos” (Ferraz, 2015) e contemple questões relativas às identidades sociais de gênero, raça, sexualidade, classe (Ferreira, 2018), questões essas que estão presentes inevitavelmente nos contextos de salas de aulas e em todos os níveis da educação brasileira.

Sendo assim, considero que pensar em uma educação linguística crítica, responsiva/responsável e voltada a atender demandas educacionais do mundo contemporâneo é pensar, também, em língua(gem) como prática social e em práticas de educação linguística que se configurem de maneira crítica, democrática e voltadas para a cidadania global (Rocha, Maciel, 2013). Esse sentido de educação linguística, presente e defendido no campo da Linguística Aplicada Crítica, tem sido enfatizado por autoras e autores que buscam problematizar sentidos outros tanto para a formação docente quanto para o ensino de línguas na contemporaneidade.

No tocante à formação de professoras/es é necessário pontuar que uma educação linguística crítica e ampliada precisa ir, conforme propõe Cavalcanti (2013, p. 212) além do “conhecimento sobre a língua alvo de ensino”. Nesse sentido, compreendo que pensar a formação de professoras/es de língua a partir de uma educação linguística crítica e ampliada é também pensar em processos formativos nos quais essas/es profissionais se coloquem como abertos a epistemes não totalizantes ou essencialistas sobre língua(gem)/ discursos e sobre práticas de ensino, como defende a autora.

Dessa maneira, concordando com Cavalcanti (2013), defendo uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial na formação de professoras/es para que sejam responsáveis/[responsivos] às situações sociais que as/os cercam, éticas/os, leitoras/es críticas/os, com sensibilidades às diversidades e diferenças identitárias, culturais, sociais, linguísticas, que estão presentes em suas salas de aula; sintonizadas/os com o seu tempo, tanto em relação aos avanços tecnológicos quanto no que diz respeito aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares.

No tocante à formação das/os alunas/os acredito que pensar em caminhos para o ensino de línguas na perspectiva de educação linguística que defendo nesta seção, implica pensarmos em processos que evoquem, não de forma ingênua e pacífica, posicionamentos/ações das/os professoras/es que as/os levem a desconstruir, decolonizar (Mignolo, 2008; Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres, 2007), a desaprender (Fabrício, 2006), a partir de uma pedagogia como transgressão (hooks, 2013), práticas de ensinar (e também de aprender) que ainda estão pautadas em visões epistemológicas, linguísticas e culturais colonizadoras e que forjam um ensino euro-eua-cêntricos (Kleiman, 2013; Walsh, 2010), centrado em pedagogias que impossibilitam que outros caminhos possam ser trilhados no ensino de línguas.

Ao pensarmos em educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial nesse sentido devemos pensar também em práticas de ensino que, além de favorecerem o aprendizado de saberes da língua – necessários à formação linguística da/o aluna/o – também reconheçam que apenas esses saberes não são suficientes para a tão requerida formação crítica do alunado. Considero, portanto, que pensar em educação linguística em tempos de modernidade em transição (Moita Lopes, Fabrício, 2019), requer pensarmos nas intrínsecas relações que são estabelecidas entre língua(gem), classe social, gênero, sexualidades, raça, identidades, relações essas que me constituem como sujeito e que constituem o outro que está em minha sala de aula. Tais relações, apesar de nos envolverem quase que cotidianamente, são pouco discutidas e problematizadas nas aulas de línguas.

É no sentido de não apagamento dessas relações, no contexto das práticas do letramento escolar, que defendo ser a educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial (Gomes, Nogueira, 2020) um caminho que professoras/es podem trilhar para um trabalho com o ensino de línguas que concilie saberes linguísticos e questões sociais importantes para as/os alunas/os e para as/os próprias/os as/os docentes. Dessa maneira, igualmente como propõem Gomes e Nogueira (2020) defendo que assumir essa perspectiva de educação linguística pode ajudar profissionais da educação a transgredirem – no sentido proposto por hooks (2013) – práticas didáticas que ainda insistem em reduzir o ensino de línguas a estruturas linguísticas descontextualizadas e a um trabalho didático que não considera a língua(gem) como interação, discurso e marcada ideologicamente por relações poder.

² Mantenho, neste texto, o formato requisitado pela autora que assina as suas obras em letras minúsculas, alegando que ela não se reduz a um nome.

Essa visão de educação linguística encontra espaço no atual momento da Linguística Aplicada emergente pois, conforme argumenta Moita-Lopes (2013) já é possível vermos que a relação entre o ensino de línguas e questões sociais, como, por exemplo, identidades sociais de gênero, raça, negritude, sexualidades, direitos humanos, passou a ser mais evidente³ nessa área. Assim, vemos que orientações epistemológicas decoloniais que visam desnaturalizar, decolonizar e desinventar e reconstituir o ensino de línguas, têm clareado inúmeras pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil e ajudado muitas/os pesquisadoras/es – e das/os estagiárias/os – a (re)pensarem em uma educação linguística crítica e cidadã que considere questões outras que têm forte implicações no ensino de línguas.

Dessa maneira, defendo práticas de educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial que proporcionem às/aos aprendizes um ensino mais crítico, reflexivo e de questionamentos sobre representações subalternizadoras e colonizadoras de língua(gem), de discursos, de modos de aprender, de ensinar, de ver as pessoas, de modos de ser, estar e viver no mundo. Penso, nesse sentido, em uma educação linguística que considere, por exemplo, que o corpo que aprende línguas é também um corpo constituído (e em constante processo de reconstituição) por identidades sociais de gênero, ou é um corpo não binário, ou é um corpo constituído/performatizado por múltiplas identidades sociais de raça, de gênero, de sexualidades. Essa visão de educação linguística sustenta-se a partir do reconhecimento de que nossos usos sociais (e ideológicos) da língua(gem) são marcados por intrínsecas relações – às vezes nada pacíficas – de poder, de diferenças. Relações essas que, em alguma medida, também são marcadas nos corpos pretos, brancos, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais, indígenas, gordos, magros, deficientes (que importam!) e que se presentificam em nossas salas de aula.

Pensar o ensino de línguas nessa perspectiva de educação linguística é problematizar noções que legitimaram – e ainda legitimam! – “visões reducionistas de língua/linguagem, de sujeito e de mundo, que homogeneizam e reproduzem discursos de separação” (Rocha, 2018, p. 87). Assim, considero que o ensino de línguas, pelo viés da criticidade, da cidadania-reflexiva e do questionamento, elementos constitutivos de uma educação linguística crítica, ampliada, cidadã e decolonial, deve considerar, também, as identidades sociais dos sujeitos que estão em processos de aprendizagem, pois essas identidades “são indissociáveis quando se trata da aprendizagem e do uso de uma língua e é imprescindível para o exercício da educação linguística crítica que essas sejam vistas” (Ferreira, 2018, p. 42).

Na direção de pensar maneiras outras que possam reconhecer que sujeitos, língua(gens), identidade(s) e cultura(s) estão intrinsecamente relacionadas e sócio e historicamente construídas em práticas situadas, defendo, assim como Gomes (2022), que devemos pensar em tentativas de práticas decoloniais que se configurem como um caminho possível e que se coloquem na contramão

³ Destaco os estudos e reflexões de algumas/alguns linguistas aplicadas/os que compõem a obra “Perspectivas críticas e educação linguística no Brasil – trajetórias de das/os estagiárias/os universitários”, organizada por Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018).

da colonialidade da linguagem, em nosso caso, no ensino de línguas. Sendo assim, pensar em tentativas de práticas decoloniais (Gomes, 2022) em educação linguística crítica, intercultural e decolonial que possam contribuir para que preconceitos sobre quem pode mais sabe mais, deem lugar ao respeito, ao conhecimento das diferenças e a democracias e direitos linguísticos, inclusive para realização de uma educação linguística crítica mais acolhedora.

Assim, acredito que tentativas de práticas decoloniais (e constantes!) podem favorecer práticas pedagógicas e processos de ensinar-aprender capazes de se abrirem a um diálogo intercultural (Dussel, 2016), no qual todos podem, sabem, fazem, são diferentes; que se respeitam e buscam compreender e reexistir a práticas insistentes em ditar padrões coloniais de poder (economia e política), de saber (posicionamentos epistêmicos-científicos totalizantes sobre língua(gem), de ser (de controle/interdições de configurações de sexualidades e dos papéis atribuídos aos gêneros) (Quijano, 2005; Fabrício, 2017) e de ensinar e aprender.

Isso requer, também, pensar em uma pedagogia decolonial em diálogo com uma perspectiva de “pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (Walsh, 2009, p. 13-14). Assim, a educação linguística crítica pode levar o indivíduo a problematizar seus contextos locais de modo a refletir sobre os resultados alcançados para que as práticas possam ser transformadas a partir de uma atuação que propicie mudanças no contexto local.

3 O agir professoral em perspectiva decolonial

Nesta seção, apresento os conceitos de agir professoral (Cicurel, 2020[2011]) e modalizadores do agir professoral (Leurquin, 2013), muito utilizados em estudos no campo do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no contexto brasileiro⁴ quando se trata da análise do trabalho docente. A esses dois conceitos acrescento algumas reflexões no sentido de pensarmos o agir professoral em um viés também decolonial.

No ensino de línguas, conforme pontuam Leurquin e Souza (2016), pode-se dizer que a/o professor/a mobiliza um conjunto de saberes de diversas ordens em seu contexto de atuação, neste caso, a sala de aula. Esses saberes, de acordo com as autoras, configuram-se não necessariamente nessa ordem, em três níveis: saberes de referência e formalizados (do campo acadêmico, de competências para exercer a profissão, curriculares/ disciplinares); saberes institucionais – relativos às prescrições, referenciais de competências reais para exercer a profissão) e os saberes decorrentes das situações informais e da experiência (aqueles que são ora mobilizados a partir da experiência acumulada, ora a partir de outras situações que extrapolam o espaço das práticas de letramento escolar).

Partindo dessas concepções, Leurquin e Souza (2016) entendem que esses saberes se

⁴ Conferir, especialmente, as pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado desenvolvidas no Grupo GEPLA/UFC e orientadas/supervisionadas pela Profa. Dra. Eulália Leurquin.

organizam no que Cicurel (2020[2011]) denominou de repertório didático, isto é, um conjunto de recursos diversificados que a/o professor/a tanto mobiliza quanto se apoia para realização de seu agir, neste caso, seu trabalho. Nesse sentido, apoiando-se nas teorias do agir, Cicurel (2020[2011]) define o trabalho da/o professor/a na relação com seu agir e denomina-o de agir professoral. Assim, o agir professoral configura-se, segundo a autora, como “um conjunto de ações verbais e não verbais preconcebidas ou não que põe em evidenciar um professor para transmitir e comunicar saberes ou um “saber-fazer” a um determinado público num dado contexto” (Cicurel, 2020[2011], p. 119).

Leurquin (2013) apoiando-se em Cicurel (2020[2011]), compreende que o agir professoral é configurado no discurso da/o professor/a quando da realização de uma determinada ação didática que pode ser aquela realizada na interação de sala de aula ou em outro espaço/contexto, uma vez que o trabalho da/o professor/a não se restringe apenas às práticas do letramento escolar. Dessa maneira, ao compreender o agir professoral nesse sentido, amplia-se a noção de ensinar para uma maneira mais interativa e complexa que envolve, portanto, um conjunto maior de ações, sendo que para compreender o agir professoral nesse sentido “é necessário considerar recursos diversos utilizados na linguagem não verbal, como os gestos, por exemplo, que complementam a interpretação da interação em sala de aula” (Leurquin, 2013, p. 308).

Leurquin (2013) destaca também que na configuração do seu agir, a/o professor/a mobiliza o que a autora denomina de modalizadores do agir professoral, isto é, um poder-fazer, um quer-fazer e um dever-saber, além do saber-fazer. Assim, para a autora

No seu agir professoral, o professor mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar). Todavia, ele também mobiliza um dever-fazer, um querer-fazer e um poder-fazer (pelo compromisso que assume na sociedade e pelas condições, pelos objetivos, pela vontade/interesses, etc., em jogo), reconhecendo a carga semântica que cada ação dessas possa ter. Para compreender o agir professoral nesta perspectiva, também é necessário entender os mundos representados (mundo físico, mundo subjetivo e mundo social), como propõe Bronckart (1999). A necessidade de se fazer essas ponderações decorre do fato de que o agir professoral tem base na interação; é mediado pela linguagem; e é diferente de qualquer outro agir, pois se realiza em uma situação de ensino e em situação ou não de formação. (Leurquin, 2013, p. 309-310).

A partir da visão proposta pela autora compreendo que em seu trabalho a/o professor/a mobiliza/realiza um agir professoral que se desenvolve na interação com outros sujeitos, sendo esse agir influenciado por determinantes externos de diversas ordens. Dessa maneira, a/o professor/a é interpelado por determinantes externos ao contexto das práticas do letramento escolar, os quais limitam o seu trabalho em certas ocasiões. Assim, concordando com Leurquin (2013), entendo que para compreendermos o agir professoral é preciso compreendermos também que ensinar é/deve ser visto como uma ação mais ampla, interativa e complexa, que envolve um conjunto formado por outras ações que estão em jogo e que também são influenciadas por muitos determinantes.

É a partir desse modo de pensar/entender a ação docente que proponho que o agir professoral seja visto/compreendido também em uma perspectiva decolonial, ou seja, no sentido de insurgência

decolonial que pode ir contra modelos de reprodução de ações docentes que foram/são marcadas pela colonialidade do poder-saber e que foram/são imputadas à/o docente, seja no curso de formação inicial, seja em cursos de formação continuada.

Desse modo, em uma lógica outra, trata-se de se assumir um agir professoral que vá na direção de atitudes decoloniais (Maldonado-Torres, 2019) ou ainda de atitudes decoloniais embrionárias (Duboc, 2020) que possam produzir embates contra “[...] estruturas, matrizes, e manifestações de modernidade/colonialidade/heteropatriarcado, entre outros modos de poder estruturais, sistêmicos e sistemáticos” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 49-50), que configuram a colonialidade do poder-saber e que vão na direção de sustentar visões de que há apenas uma maneira do que é ensinar e do que é aprender língua(s).

4 O contexto da produção do corpus: os diários reflexivos-críticos e a escuta sensível-dialógica

Conforme apresentado na introdução deste capítulo, tomo como dado de análise diários reflexivos-críticos escritos por alunas/os-professoras/es em formação inicial no intuito de analisar como o estágio supervisionado pode se constituir como um lócus de des(re)aprendizagens que podem favorecer atitudes e práticas de um agir professoral na direção de praxiologias decoloniais. Por praxiologias decoloniais entendo que

O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotomizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. Também usamos educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001). A nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. (Pessoa, Silva e Freitas, 2021, p. 16).

No tocante ao gênero diário, para Liberali (1999) ao escrever em um diário, o aluno acaba por refletir criticamente sobre todo o processo de aprendizagem, tornando-se mais independente, podendo buscar outros meios, tais como seu conhecimento de mundo, que facilitem seu entendimento. Sendo assim, os diários aqui analisados foram produzidos por alunas/as-professoras/es de língua portuguesa em formação inicial em uma universidade pública na região Norte do Brasil - UNIFAP. Esses textos-fonte do/sobre o trabalho docente/agir professoral compõem o corpus de um projeto de pesquisa maior e foram produzidos no período de 2019 a 2023, a partir da oferta da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I que ministrei na UNIFAP.

Para a análise de textos do/sobre o trabalho docente, Machado e Bronckart (2009) propõem que se inicie com a identificação do contexto de produção desses textos. Sendo assim, desde 2011

quando assumir a disciplina de Estágio em Língua Portuguesa no curso de Letras da UNIFAP - Campus Marco Zero - apresentava às/os discentes alguns gêneros de atividade profissional (Ruelland-Roger, 2013), tais como: resolução de estágio, modelos de planejamento e planos de aula, modelos de projetos de intervenção, modelos de relatórios, de relatos de experiência. Apesar de serem gêneros importantes nesse contexto de formação, pois oferecem “ao mesmo tempo, dificuldades e recursos aos profissionais para controlar seus atos na direção dos objetos e dos sujeitos” (Ruelland-Roger, 2013, p. 134), eles não abriam espaço para a escuta sensível (Barbier, 1998) e dialógica (Bakhtin, 2016) das/os estagiárias/os e nem os permitia narrarem suas experiências sobre como questões outras - sobre fome, violência, sexualidade, preconceito, racismo - lhe eram apresentadas no momento de atuação nas salas de aula.

A partir de 2019, tendo por base essas situações narradas pelas/os estagiárias/os nos momentos de orientação para ida ao contexto escolar e partindo da perspectiva teórica de Liberali (1999) sobre o gênero diário e sobre narrativas autobiográficas de professores de línguas, passei a adotar o uso de diários reflexivo-críticos na disciplina de estágio. Sendo assim, as/os estagiárias/os em formação deveriam produzir, a partir sempre de perguntas diretivas: um diário após os primeiros encontros de orientação; um segundo diário após os momentos de observação da escola e da sala de aula escolhida para a realização da regência e um diário após o término do estágio.

Os diários deveriam ser compartilhados pelos grupos com o professor em um arquivo pelo google docs. para que ele pudesse realizar a escuta sensível-dialógica a partir de orientações e/ou indicações de tomadas de posicionamento sobre certas situações vivenciadas pelas/os alunas/os-professoras/es na escola. Após a finalização do estágio, elas/es poderiam escolher um dos diários para socializar em uma rodada de conversa com as/os demais discentes, com o professor e apresentarem aquilo que lhes havia afetado para além do dado singular que era ministrarem aulas.

Para efeitos de análise que pretendo realizar, selecionei quatro diários, sendo dois elaborados em 2022 por um estagiário e dois elaborados em 2023 por uma estagiária, aqui denominados de Professor/a Estagiário/a 1 e Professor/a Estagiário/a 2 (PE.1 e PE.2). Os diários selecionados são do início da disciplina e do final da disciplina, conforme apresentarei mais adiante.

4.1 O estágio supervisionado como lócus de des(re)aprendizagens: esforços e tentativas de um agir professoral decolonial

Para a análise foram incluídas as perguntas feitas nos diários e selecionados alguns excertos das narrativas escritas. Como princípio metodológico-analítico adoto a proposta de Interpretação do Agir elaborada por Bulea (2010), que parte de uma análise textual-discursiva ancorada no ISD e que envolve segmentos de orientação temática (STO) e segmentos de tratamento temático (STT). Assim, acerca do agir em situação de trabalho e sua interpretação, Bulea (2010) propõe que os STOs são segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema em certos discursos quando um profissional é indagado sobre seu métier. No caso desta pesquisa, tomo as perguntas diretivas,

presentes nos diários, como SOTs, pois eram direcionamentos que auxiliavam as/os alunas/os-professoras/es a projetarem, ainda que de forma inicial, o seu agir professoral.

Já os STTs configuram-se como segmentos em que os atores do discurso tematizam o agir por eles desenvolvido (Bulea, 2010). No caso da pesquisa que aqui apresento, as narrativas escritas configuram-se como esses STTs em que as/os alunas/os-professoras/es representam sua agentividade, isto é, seu agir professoral em relação ao trabalho planejado, ao trabalho real e ao trabalho realizado a partir tanto do projeto de intervenção quanto do conjunto de atividades executado em sala de aula da escola-campo. Dessa maneira, na organização da análise dos dados foram seguidos os procedimentos metodológicos de: a) apresentação dos SOT; b) delimitação de excertos de STT e c) análise centrada no agir professoral, sendo consideradas como categorias os modalizadores do agir professoral como proposto por Leurquin (2013).

4.1.1 O agir professoral-decolonial: representações docentes em construção

Início a análise dos excertos dos diários a partir de algumas reflexões sobre o agir professoral das/os alunas/os-professoras/es em formação considerando a tematização que fazem sobre o que compreendiam por estágio e como temas sociais poderiam compor as aulas por elas/es ministradas. Vejamos os recortes das narrativas escritas do diário 1.

Diário 1/ano 2022

Segmentos de Orientação Temática (SOT): O que compreendo sobre o Estágio Supervisionado? Como posso integrar temas/questões sociais em minhas práticas nessa vivência inicial na sala de aula como professor?

PE.1 - Segmentos de Tratamento Temático (STT1): Narrativa 1

“O estágio supervisionado é onde *poderei colocar em prática os aprendizados da disciplina de Didática da Língua materna I e II. [...] Eu penso que é nesse momento que poderei também aplicar a BNCC e mostrar as competências e habilidades* que os alunos precisam dominar, mas não eu não queria só focar nisso, *eu pensei em elaborar uma sequência básica também e incluir isso nas atividades [...]* (grifos nossos).

Diário 1/ano 2023

Segmentos de Orientação Temática (SOT): O que compreendo sobre o Estágio Supervisionado? Como posso integrar temas/questões sociais em minhas práticas nessa vivência inicial na sala de aula como professor?

PE.2 - Segmentos de Tratamento Temático (STT1): Narrativa 1

[...] vi que meus conhecimentos sobre a língua portuguesa estão bem restritos a questões gramaticais, mas eu vou tentar aplicar o que aprendi nas Didáticas e nas disciplinas de Prática [...] *Quero ver como posso trazer a BNCC, o RCA quanto eu for elaborar a SD.* (Grifos nossos).

Conforme mencionado anteriormente, os diários tinham como finalidade serem um espaço para a escuta sensível-dialógica e, por isso, as/os alunas/os-professoras/es em formação poderiam narrar suas emoções, inquietudes, percepções de forma livre e sem a pressão de estarem sendo avaliadas/os pois informei que os diários não iriam compor o relatório final da disciplina, mas

seriam apresentados e debatidos. Dessa forma, pelos excertos dos diários é possível observar que o agir professoral da/o aluna/o-professor/a é representado, inicialmente, em uma projeção, ou seja, o agir é projetado a partir de um saber-fazer, um quer-fazer e um poder-fazer. Assim, no tocante aos diários de PE.1 e PE.2 observamos: (i) representações que indexalizam o estágio como um lócus de aplicação de saberes da formação acadêmica e (ii) mobilização de saberes para ensinar oriundos de prescrições oficiais em documentos (BNCC, RCA). Além disso, vemos também que mobilização de representações de incertezas sobre como poderiam incluir temas sociais em suas aulas.

PE.1 - Diário 1/ano 2022

Segmentos de Tratamento Temático (STT2): Narrativa 2

[...] Eu ainda não pensei como os temas sociais podem entrar, mas estou pensando no que o senhor falou, sobre as entradas, as brechas, sobre diversidade cultural, diferenças sociais, sobre forme, violência, direitos humanos. Eu queria falar sobre violência contra mulher, pois já fiz uma observação na outra disciplina na escola Santa Bárbara⁵ e vi que na turma de 1º ano algumas meninas são desrespeitadas, mas preciso ouvir a professora também para saber o que ela quer que eu trabalhe nas aulas (...). (Grifos nossos).

PE.2 - Diário 1/ano 2023

Segmentos de Tratamento Temático (STT2): Narrativa 2

[...] depois da sua aula e das questões de educação linguística crítica que o senhor debateu, eu percebi que o meu agir docente não pode se restringir somente ao conhecimento de livros didáticos. Estou percebendo nessa fase inicial do estágio que ser professora em uma escola pública é muito desafiador, onde a paciência, a emoção, a compreensão com o outro precisam ser exercidas regularmente. Na primeira visita à escola quando foi na disciplina de DLM 1, o senhor lembra que falaram sobre a violência no bairro, a questão de roubo e assaltos, esses pontos foram levantados pelos alunos durante uma aula que eu observei, mas a professora disse para eles que isso não é assunto para se preocuparem [...] bom, eu penso em trabalhar temas sociais como racismo, homofobia, machismo, violência e trabalhar com a leitura de artigos de opinião e focar mais as práticas de linguagem de leitura e produção de texto, mas não sei ainda como fazer isso [...] também pensei em aproveitar o que os alunos falaram sobre os assaltos e trabalhar com o gênero manifesto, pois seria melhor para ver o que eles pensam sobre esses temas." (Grifos nossos).

Nessas representações/projeções iniciais do agir professoral observo, pela perspectiva dos modalizadores (saber-fazer, querer-fazer, poder-fazer, dever-fazer), que o estágio ainda era visto pela/o aluna/o-professor/a como o espaço da aplicação de saberes teóricos ou de prescrições de saberes para ensinar, os quais se fazem presentes em documentos oficiais. Mas também é possível observar alguns indícios de esforços decoloniais (Silvestre, 2017) e atitudes decoloniais embrionárias (Duboc, 2020) por parte desses atores no sentido de buscarem incorporar temas sociais em suas práticas.

Esses indícios se reconfiguram, no terceiro diário, a partir da realização do agir professoral desses atores ao observamos como foram desenvolvidas as ações em sala de aula. Vejamos os recortes das narrativas escritas no diário 3:

Diário 3/ano 2022

Segmentos de Orientação Temática (SOT): Fale um pouco como foi sua experiência no estágio? Foi possível trabalhar temas ou questões sociais? Como você se sentiu?

⁵ Por questões de ética, opto por não colocar o nome da escola indicada pelo/a discente.

PE.1 - Segmentos de Tratamento Temático (STT1): Narrativa1

[...] que desafiador foi realizar esse primeiro estágio porque eu queria **fazer tanta coisa, mas tive que encurtar um pouco, mas me realizei [...]** *eu reaprendi nessa relação escola-universidade [...]* bom, *sobre os temas sociais eu poderia ter feito mais, porém consegui fazer que esses temas entrassem de forma transversal, por exemplo, delimitamos os temas direitos sociais aí no material que elaborado apresentamos um poema de uma poeta local e o poema falava sobre um menino de rua que vendia flores na rua. A partir desse poema discutimos como os alunos sobre infância, direito de brincar, ser feliz, mas como essas coisas são roubadas em função de certas situações e condições sociais [...]* (Grifos nossos).

PE.1 - Segmentos de Tratamento Temático (STT2): Narrativa1

[...] *na aula que o senhor foi você viu que trabalhamos também o artigo de opinião que falava sobre a violência contra mulher, o feminicídio [...]* *essa aula foi a que eu mais gostei porque eles [os alunos] participaram mais [...]* teve uma hora que eu gostei quando fizemos a rodada de conversa para discussão sobre patriarcado e como isso é forte ainda, inclusive para conscientizar os meninos porque eu vi nas primeiras aulas que quando as meninas falavam muitos meninos diziam que as colegas eram burras, que não sabiam falar[...] (Grifos nossos).

Diário 3/ano 2023

Segmentos de Orientação Temática (SOT): Fale um pouco como foi sua experiência no estágio? Foi possível trabalhar temas ou questões sociais? Como você se sentiu?

PE.2 - Segmentos de Tratamento Temático (STT1): Narrativa 2

[...] *a ida para a escola me fez repensar muito sobre ser professora, o desejo de ensinar e isso me fez pensar como foi uma experiência boa, mas também de muitos desafios [...]* *uma coisa que gostei muito foi a acolhida da professora da turma,* nossa ela foi muito atenciosa e compreensível *e foi dela a ideia de trabalharmos tipos de preconceitos junto com gênero manifesto, pois ia ter um projeto na escola sobre esse tema [...]* (Grifos nossos).

PE.2 - Segmentos de Tratamento Temático (STT2): Narrativa 2

[...] *a sequência [didática] elaborada foi temática e além dos módulos sobre o gênero, colocamos também módulos sobre tipos de preconceitos como racismo, homofobia, xenofobia [...]* ao final eles [alunos] **produziram em grupo manifestos com temas dos preconceitos [...]** a parte que eu gostei mais foi da leitura que eles fizeram e do mural que ajudamos eles a construir para colagem dos manifestos [...] (Grifos nossos).

Os excertos acima mostram que na direção de construir praxiologias que não dicotomizassem a relação universidade-escola, o agir da/do aluna/o-professor/a se faz a partir também de um conseguir-fazer (Gurgel, 2018) que institui um agir professoral decolonial a respeito de temas sociais que foram implementados por esses atores no curso do agir nas atividades do estágio. Assim, parto da percepção de que esses dois atores, frente ao que vivenciaram no estágio em língua portuguesa, desenvolveram esforços decoloniais (Silvestre, 2017), atitudes decoloniais embrionárias (Duboc, 2020) e tentativas de práticas decoloniais (Gomes, 2022; Mastrella-de-Andrade, 2020), no sentido de buscarem outras significações para sua formação a partir do contexto formativo que a escola.

As tentativas decoloniais se constituíram a partir de um agir professoral que não se furtou em considerar questões sociais que afetavam os alunos a partir da língua(gem) como algo vivo, em interação. Isso evidencia o que se tem defendido no campo da Linguística Aplicada aos trazemos as

epistemologias decoloniais para o diálogo: o giro decolonial deve partir das práticas cotidianas locais e no caso da formação de professoras/es o estágio pode se configurar como o um espaço no qual esse giro faça sentido.

Considerações finais

A formação de professoras/es, seja ela inicial ou continuada, tem se configurado de forma muito presente nas pesquisas em Linguística Aplicada brasileiro. Foi objetivando contribuir com esse campo que neste capítulo busquei situar esse objeto de pesquisa – formação de professoras/es – num diálogo epistemológico entre educação linguística crítica, estudos decoloniais e agir professoral, tem por base o momento do estágio supervisionado como de (re)construção de praxiológicas decoloniais. Para isso, considerei alguns dados de um projeto de pesquisa que venho coordenando na UNIFAP.

Sendo assim, a análise feita, a partir dos dados dos diários reflexivos-críticos, mostra-nos, no caso da pesquisa apresentada neste capítulo, que o estágio foi visto com um duplo lócus de significação para as/os professoras/es em formação: o da aplicação de saberes oriundos da universidade e de prescrições oficiais e o espaço de des(re)aprendizagem sobre práticas, posturas e atitudes essencializadas sobre o que é ensinar-aprender é o que aprender-ensinar língua. Essa dupla caracterização nos faz pensar como a relação universidadescola⁶ (Pessoa et. al., 2022) pode se configurar como um entre-lugar de constituição da identidade docente em que atitudes e tentativas decoloniais podem ser exercidas também na direção de constituir um agir professoral decolonial, como evidenciado a partir dos dados apresentados.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 11-70.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, J. (Coord). In: *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.168-199.
- BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des) construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2018, p. 17-35.
- BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin; Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas, SP: Mercado de Letras.

⁶ Optei por manter a mesma escrita das autoras.

2010.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 211-226.

CICUREL, F. *As interações no ensino de línguas: agir professoral e práticas de sala de aula*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). *Decolonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.151-177.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. Redescritções em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, B. F. Repetir-repetir até ficar diferente: práticas descoloniais em um blog educacional. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 18, p. 9-26, 2017.

FERRAZ, D. M. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERREIRA, A. J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MÓR, W.M. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 39-46.2018.

GOMES, R.; NOGUEIRA, H. B. Educação linguística crítica e a produção digital de infográficos por alunos do ensino médio técnico com temáticas contra homofobia. *Texto Livre*. Belo Horizonte-MG, v. 13, n. 2, p. 32-55, 2020.

GURGEL, M. C. *A figuração do agir e os seus efeitos formativos: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores*. 2018. 439f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 31, n. 1, 2016, p. 25-49.

Hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEURQUIN, E. V. L. F. *Que dizem os professores sobre seu agir professoral?* In: Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada. MAGELA, Ana Flávia Lopes (Org.). Campinas: Pontes, 2013, pp.299-323.

LEURQUIN, E. V. L. F.; SOUZA, K. A. M. de. A formação de professores de português para falantes de outras línguas: rotas e (novas) perspectivas. In: *Materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática*. (Orgs.). SÁ, R. L. de; GUEDES, S. R. Vol. 3: Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 95-112.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER- LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.;

- CRISTÓVÃO, V.L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 31-77.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 44-93.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, 2007, p. 127-167.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Apresentação: Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). (De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras/es de línguas. Campinas, São Paula: Pontes Editores, 2020. p. 13-20.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*. n 34, 2008, pp. 287-324.
- MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. *On decoloniality*: Durham; London: Duke University Press, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101-119.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.
- PESSOA, R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (Orgs.). *Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Parábola, 2021.
- PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (OrgS.). *Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF*. 1. ed. Goiânia: Editora CEGRAF UFG, 2022.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.
- ROCHA, C. H. Memórias e histórias de uma professora de inglês por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MÓR, W.M. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 81-92.
- RUELLAND-ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo , v. 16, n. spe, p. 133-144, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalid crítica*. La Paz: III - CAB, 2010. p. 75-96.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.