

Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências

Language teacher education and decoloniality: the teacher practicum as a place of (re) existence

Alexandre José Cadilhe¹

Universidade Federal de Juiz de Fora

alexandre.cadilhe@ufjf.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-4818-6428>

Henrique Rodrigues Leroy²

Universidade Federal de Minas Gerais

henriqueleroy25@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2902-1713>

Resumo: Neste trabalho, objetivamos construir uma compreensão sobre o estágio na Licenciatura em Letras que se proponha a assumir um dos desafios colocados à formação docente: preparar o futuro profissional para criar possibilidades de aprendizagem em contextos diversos cultural e socialmente. Tal diversidade é refletida a partir da crítica à colonialidade como modo de subjetivação. Argumentamos que o lugar do estágio, na sua interseção entre a prática acadêmica e profissional, configura-se como um cenário potente para uma educação cujos projetos de ensino orientem-se por um trabalho que se ocupe em refletir e diminuir desigualdades sociais ao fazer uma pedagogia decolonial que aposte na mudança de atitudes. Para isso, apresentamos reflexões de práticas desenvolvidas por nós na orientação do estágio de Língua Portuguesa em duas universidades federais mineiras, concluindo com a proposição de três princípios para uma formação docente decolonial.

Palavras-chave: Formação docente; Decolonialidade; Letramento.

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela UFF; Professor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFJF.

² Doutor em Letras pela UNIOESTE; Professor Adjunto da Faculdade de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFMG.

Abstract: In this work, we aim to construct an understanding of the internship in a course of teacher education that proposes to take on one of the challenges posed to teacher training: preparing the future professional to create learning possibilities in diverse, cultural and social contexts. Such diversity is reflected from the criticism of coloniality as a mode of subjectivation. We argue that the place of the teacher practicum, at its intersection between academic and professional practice, is configured as a potent scenario for an education whose teaching projects are guided by work that is concerned with reflecting and reducing inequalities when making a decolonial pedagogy that focuses on changing attitudes. For this, we present reflections of practices developed by us in the orientation of the Portuguese Practicum Course in two federal universities in Minas Gerais, Brazil, concluding with the proposition of three principles for a decolonial teacher training.

Keywords: Teacher Education; Decoloniality; Literacy.

Introdução³

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. (Freire, 2005, p. 100)

As ideias para este texto foram se entrelaçando a partir de diálogos tecidos entre nós, dois linguistas aplicados e professores de duas universidades federais mineiras. A partir das nossas experiências na docência de disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado em língua portuguesa⁴, começamos a colocar em diálogo algumas inquietações advindas das nossas práxis. Nossos questionamentos são atravessados pelas possibilidades de “sentipensarmos” (Fals Borda, 2003) posturas e atitudes decoloniais em nossas aulas, o que implica trazer à tona nossas memórias e trajetórias como formadores de professores de línguas. Assim, para as discussões aqui propostas, faremos uma breve narrativa das nossas travessias formadoras, de modo a problematizar nossas vivências e propor caminhos epistêmicos de reflexão.

O Prof. Alexandre Cadilhe vem ofertando disciplinas de estágio supervisionado de Língua Portuguesa no curso de Licenciatura em Letras desde 2015, quando então ingressou como docente na UFJF. Na ocasião, o trabalho com o estágio configurava-se como um espaço onde as orientações aos licenciandos ocupavam-se, sobretudo, com procedimentos didáticos: escolhas de textos para aulas,

³ Somos gratos à Prof. Dra. Tereza Maria Spyer Dulci (UNILA) pela leitura atenta e sugestões à primeira versão deste artigo, bem como às/aos pareceristas anônimos/as. Contudo, assumimos a responsabilidade da discussão aqui apresentada.

⁴ Nossa experiência situa-se na formação de professores de língua portuguesa; contudo, ao longo deste trabalho, faremos referência a uma formação do educador em linguagem de forma mais ampliada, considerando que não nos restringimos à lógica monolíngue.

⁵ O termo “sentipensar” (Fals Borda, 2003), criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, desafia o status quo eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador, pois para ele, coração e mente estão ligados a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Surge assim outro perfil de educador, de militante e de intelectual.

reflexões linguísticas e metalinguísticas sobre recursos linguísticos, textuais e discursivos, bem como a didatização destes saberes. Até então, tudo muito próximo à formação que tivera em sua graduação. Por outro lado, quando estes encontros aconteciam na Universidade, outras demandas emergiam nas conversas formador-licenciandos: questões sobre afetos, (in)disciplina, violências e desigualdades sexistas, sociais, raciais cada vez mais ocupavam o espaço do debate, geralmente finalizado com o discurso de “não sei o que fazer” ou “isso a faculdade não ensina”. Alguns poucos colegas da Universidade comentavam que estes temas emergiam, mas não estavam nos tópicos oficiais de discussão, e muitas vezes, “tiravam o foco” do aprendizado da língua. Assim, as queixas dos estudantes eram escutadas, mas não eram acolhidas. Veio, então, o primeiro incômodo: como lidar com estas demandas da vida na sala de aula (Nelson, 2011) que são apresentadas pelos licenciandos? De que modo o currículo do curso de Letras estaria contribuindo para a mobilização de diferentes saberes (Tardiff, 2014) que pudessem orientar condutas desta vida na sala de aula?

Já o Prof. Henrique Leroy tem trabalhado com as práticas supervisionadas ao ensino do português como língua materna desde o início de 2019, quando ingressou como docente efetivo na UFMG. Sua prática advém da atuação e pesquisa com formação de professores e do ensino-aprendizagem do português como língua adicional⁶ (PLA). Sua experiência no PLA em outros contextos de ensino, como na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), na Tríplice Fronteira (Paraguai, Argentina e Brasil), na cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, de 2013 a 2018, como também em alguns países da Abya Yala⁷, quais sejam, Cuba (2015) e Peru (2010), sensibilizaram-no para epistemologias e “sentipensares” outros, diferentes daqueles legitimados e estabelecidos pelo *status quo* eurocêntrico/moderno/colonial. Assim, a partir dessas experiências advindas das (trans)fronteiras, ele começou a refletir sobre a responsabilidade agentiva dos docentes formadores de professores, no sentido de adotarem atitudes e posturas decoloniais nas suas formações. Tais atitudes e posturas estão intimamente conectadas às rachaduras e aberturas nas colonialidades do poder (Quijano, 2005) e em suas dimensões constitutivas como as colonialidades do saber (Lander, 2006; Castro-Gomez, 2005), do ser (Maldonado-Torres, 2007), das linguagens (Garcés, 2007) dos gêneros (Segato, 2012; Lugones, 2014) e das sexualidades (Pereira, 2015) nas aulas dos estágios de língua portuguesa. Na UFMG, as disciplinas dos estágios, assim como na UFJF, também demandam letramentos específicos, como as leituras de textos acadêmicos sobre ensino de leitura, ensino de produção textual, ensino de análise linguística, avaliação, leitura de textos referentes aos discursos oficiais sobre a língua portuguesa e, de uma maneira menos frequente, leitura de textos sobre a oralidade. Além das leituras e discussões dos textos acadêmicos, são analisadas as didatizações por meio dos planos de aulas que são confeccionados pelos licenciandos e das análises e orientações das suas regências nas escolas públicas e privadas de ensino onde eles realizam seus estágios. Ao final da disciplina,

⁶ *Língua adicional* neste artigo corrobora a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, expressando que essa língua nos pertence e não é estrangeira para nós. Por isso, os estudantes escolhem *adicionar-la* aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de performá-la em suas práticas sociais. A visão desse termo valoriza a comunicação transnacional, isto é, aquela que transcende as fronteiras nacionais e que visa à inclusão cidadã para a responsabilidade/agência social, fazendo com que as dicotomias nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados. (Leroy, 2018)

⁷ *Abya Yala*, que significa “terra de sangue vital” ou “terra de plena maturidade”, era como os indígenas Kuna, que habitavam a Colômbia e o Panamá, chamavam a América Latina antes da invasão ibérica de 1492.

os licenciandos devem apresentar o relatório final, contendo entrevistas com professores, estudantes e funcionários das escolas, análises e observação de aula do professor supervisor, planos de aulas e análise autorreflexiva de sua própria práxis. Neste contexto de múltiplos letramentos acadêmicos, ainda permanece a inquietação, tal como com o Prof. Alexandre Cadilhe: seriam eles adequados ou suficientes para a formação profissional? E como poderíamos pensar outras práticas e eventos de letramentos acadêmicos, que não fossem esses dominantes?

A partir dessa contextualização, retornamos a uma representação de nossas vozes na primeira pessoa do plural, a fim de enfatizar, deste ponto em diante, os diálogos que se desdobraram a partir dos incômodos e desafios que nos foram lançados em nossa atuação como formadores de professores de língua portuguesa.

Um tema presente em nossos diálogos relaciona-se ao praticado tradicionalmente no estágio: as ações dos licenciandos, além de serem voltadas para os tópicos específicos do ensino de língua, deveriam ainda gerar um produto – relatórios ou relatos de experiência da regência, acompanhados de planos de aulas com descrições em detalhes de etapas e procedimentos didáticos. Como efeito, parte da energia dispendida no estágio era voltada a dar conta deste letramento acadêmico-profissional: escrita de relatos e de planos de aula. Contudo, as vozes na sala de aula confessavam outras vivências: nem sempre o relato acompanhava “aquilo que não deu certo”: as informações selecionadas eram orientadas a um senso comum de avaliação positiva da experiência didática, que por sua vez eram situadas num plano de aula com poucas margens ao contingente, ao dinâmico, ao emergente de cada aula. Com isso, pensamos: como os letramentos do estágio supervisionado poderiam ser catalisadores de reflexões (Signorini, 2006), de modo a (re)significar os discursos contraditórios, contingentes, tensos que permeavam a experiência de iniciação à docência?

Estes incômodos – o acolhimento das outras vozes da sala de aula e os letramentos catalisadores de reflexões – foram duas condições para que uma contestação de uma epistemologia dominante na formação docente (Pessoa, 2019) tornasse-se significativa no trabalho que desenvolvemos. Compartilhamos alguns pressupostos, como a compreensão de que letramentos acadêmicos, tais como as práticas de discussões dos textos teóricos, a confecção do relatório final com registros de observações de aula e a produção de planos de aula, temas que atravessam as aberturas de gretas nas colonialidades do saber (Lander, 2006; Castro-Gomez, 2005), podem ser estimuladas e trabalhadas a partir de questionamentos surgidos em sala, tanto da disciplina de estágio como da regência na escola selecionada pelo licenciando – assumindo, aqui, como propõe Paulo Freire (2005), a importância de uma educação que compartilhe uma problematização da situação social de seus atores. Como segundo pressuposto, reconhecemos a potencialidade de uma “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2019), dando visibilidade a uma diversidade epistemológica (Grosfoguel, 2007) e a uma ecologia de saberes⁸ (Santos, 2009)

⁸ Ecologia de saberes é um termo utilizado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para valorizarmos epistemologias e conhecimentos outros, que vão muito além daqueles produzidos pelo mundo eurocentrado. Santos (2009) é o responsável pela criação dos estudos das Epistemologias do Sul, sendo este sul o sul epistemológico e não necessariamente o sul geográfico. Ele afirma que uma epistemologia do sul assenta em três orientações: (i) aprender que existe o sul; (ii) aprender a ir para o sul; e (iii) aprender a partir do sul e com o sul. Apesar das Epistemologias do Sul manterem um interessante e próximo diálogo com o Giro Decolonial, Boaventura de Sousa Santos não é considerado um autor decolonial, uma vez que seu pensamento surge a partir da periferia europeia e não da Abya Yala.

que dificilmente são legitimadas pelo mundo moderno/colonial. Discutir, didatizar e analisar práticas supervisionadas cujos temas atravessam tópicos emergentes como as sexualidades, os gêneros, as raças/etnias, as gordofobias, etc. pode ser uma possibilidade de travessia por caminhos outros em que seremos guiados pelos “suleares”⁹ e não mais pelos norteaes.

Uma vez compartilhados alguns incômodos no campo da formação de professores – em especial, no cenário do estágio supervisionado de Língua Portuguesa – bem como estabelecidos alguns pressupostos, temos como objetivo, neste trabalho, construir uma compreensão sobre as possibilidades de uma formação de professores que se oriente por uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2019) e que possibilite ao futuro professor “compreender que não só as escolas, mas as salas de aula em que vão atuar são ricas, diversas e conflituosas” (Pessoa, 2019, p. 178). Para esse objetivo, temos como pergunta “suleadora”: que princípios podem ser assumidos no processo de orientação no estágio de formação de professores a fim de preparar os futuros docentes para a atuação em salas ricas, diversas e conflituosas, como desafiado por Pessoa (2019)?

Para responder a esta questão, colocamos em reflexão algumas práticas que desenvolvemos em nossas salas de aula de estágio, além de pesquisas¹⁰ que realizamos nos programas de pós-graduação das Universidades em que atuamos, seja em projetos próprios, seja orientando ou participando de bancas – todos os saberes oriundos dessas ações também compõem nossas narrativas e lentes epistêmicas aqui apresentadas. Narrativas de nossas práticas são interpretadas à luz de uma linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006) que atravessa diferentes campos das ciências humanas ao propor a interseção entre o giro decolonial¹¹ e os estudos dos letramentos na formação docente. Assim, organizamos o texto em seções como o objetivo de (i) apresentar algumas reflexões sobre uma pedagogia decolonial e sua relação com a formação de professores, (ii) problematizar os letramentos acadêmicos na formação docente que possibilitem (re)significar as demandas sociais da sala de aula, enquanto uma possível atitude decolonial. Ao final sintetizamos alguns princípios que assumimos para a orientação de um estágio em perspectiva decolonial.

Pedagogias: do colonial ao decolonial e a formação de professores de línguas

Um dos incômodos advindos das nossas práxis de formação de professores nas salas de aulas dos estágios recai sobre como agir e sentipensar decolonialmente, sobre como vivenciar uma perspectiva decolonialmente sensível e transgressora (bell hooks¹²) com nossos estudantes-professores em formação,

⁹ A expressão “sulear” foi utilizada por Freire (2015) em sua *Pedagogia da Esperança*. A expressão “sulear” veio de um físico e simboliza uma virada ideológica em relação à palavra “nortear”. Ideologicamente, se utilizamos a palavra “sulear”, valorizamos primeiro as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

¹⁰ Projeto “*Letramentos e formação de professores de Línguas: constituição de um corpus de dados narrativos*”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFJF CAE 25179519.3.0000.5147.

¹¹ Giro Decolonial é uma expressão cunhada por Maldonado-Torres no ano de 2005, em um encontro denominado *Mapping Decolonial Turn*, na Universidade de Berkeley, Estados Unidos. O Giro Decolonial é considerado um movimento político, epistemológico, teórico e prático de resistência à lógica moderna/colonial (Ballestrin, 2013).

¹² bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, teórica e ativista feminista estadunidense. A grafia em letras minúsculas é reconhecida tradicionalmente como um pedido da autora, com o intuito de focar mais o seu discurso e menos a sua pessoa. Optamos, assim, por esse modo de referência, em respeito ao seu pedido.

sobre como sensibilizá-los a também agirem decolonialmente com seus futuros educandos. Essas inquietações nos levam, primeiramente, a adentrar veredas teóricas que são fundamentais para o entendimento deste “*corazonar*”¹³ (Guerrero Arias, 2010) decolonial. Este “*corazonar*” necessita pulsar pela compreensão do que vem a ser a pedagogia decolonial e os conceitos de colonialidade e de decolonialidade.

Falar em pedagogia decolonial hoje, na Abya Yala, é chamar para o tecer destas ontologias, epistemologias e ecologias dos saberes que prezam por percursos suleares. Tais caminhos já foram e ainda são percorridos por pensadores diversos como Catherine Walsh, Frantz Fanon, Paulo Freire, Manuel Zapata Olivella, Jaqui Alexander e Orlando Fals Borda. Porém, antes de adentrarmos aos entrelaçamentos entre o pedagógico e o decolonial, entre a educação e a decolonialidade, proposto por Walsh (2013), é mister compreendermos o que entendemos por “colonialismo”, “colonialidade” e “decolonialidade”.

De acordo com o *Grupo de Estudios sobre Colonialidad – GESCO* (2012), o chamado Giro Decolonial começa a ganhar força e notoriedade a partir do final da década de noventa, com as reflexões críticas de um grupo de pensadores, composto em sua maioria por latino-americanos, denominado grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD). Estava criado ali o marco do Giro Decolonial¹⁴, que além de teorias e epistemologias outras, se debruçavam sobre novas práxis de “sentipensar”, viver, e lutar contra as colonialidades junto aos movimentos políticos e sociais. Esse chamado giro decolonial trazia em seu cerne um discurso, uma narrativa e uma retórica diferente daquelas trazidas pela modernidade iluminista, pela cristandade, pelo liberalismo, pelo conservadorismo e pelo marxismo. Assim, o Giro Decolonial, com seu grupo *Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad* (MCD), estimulou a expansão e a sistematização do pensamento crítico latino-americano.

Portanto, o que vem a ser colonialidade? O sociólogo peruano Aníbal Quijano, pertencente ao referido grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, nos apresenta uma categorização, que ele chama de “colonialidade do poder”, sugerindo, a partir da invasão da Abya Yala, três elementos centrais que compunham esse sistema-mundo¹⁵: o capitalismo, o eurocentrismo e colonialidade do poder. A colonialidade do poder não era o mesmo que colonialismo, mas sim a derivação deste. Para Quijano (2005), o colonialismo consiste na exploração político-administrativa e econômica de uma nação sobre a outra, de um poder institucionalizado - com todas as suas estruturas legitimadas - sobre o outro, de um povo sobre o outro. Já a colonialidade, derivada da dominação política e econômica e da exploração do colonialismo, é a dominação de um povo sobre o outro no plano das ideias, das subjetividades, das culturas, das artes, das linguagens, dos gêneros, das sexualidades, das crenças, da

¹³ O antropólogo e educador equatoriano Edgar Patricio Guerrero Arias cunhou este termo “*corazonar*”, que em português seria algo como “*coraçãozar*” para propor uma antropologia comprometida com a vida e com a decolonização do poder, do ser e do saber, visando a uma outra perspectiva antropológica a partir da Abya Yala.

¹⁴ Vale ressaltar aqui que o chamado *Giro Decolonial* é questionado e problematizado por autores pertencentes ao próprio Giro Decolonial, como Grosfoguel (2016). Esses pensadores alegam que, muito antes da criação do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD), já havia pensadores que se debruçavam sobre o decolonial, mesmo que o significante “*decolonial*” não estivesse explícito em seus trabalhos. Para eles, já havia atitudes e posturas decoloniais, sobretudo, por parte das oralidades, memórias, pensamentos e lutas de comunidades indígenas andinas, afro-colombianas, afro-equatorianas e caribenhas.

¹⁵ Baseando-se nas teorias econômicas que traziam os conceitos de centro e periferia (ECLA, 1960), e a partir daí, também se fundamentando na teoria da dependência e do seu conceito moderno de sistema-mundo, do economista estadunidense Immanuel Wallerstein (2011), Quijano (2005) vai nos apresentar a categoria “colonialidade do poder”.

natureza e dos recursos naturais etc. A matriz colonial do poder, qual seja, a colonialidade do poder, é constituída por várias dimensões: a sua dimensão epistemológica é a colonialidade do saber; a sua dimensão ontológica é a colonialidade do ser; a sua dimensão linguageira é a colonialidade linguística ou das linguagens e assim por diante. Essa matriz de poder em suas variadas dimensões que domina e oprime racial e socialmente, segundo o autor, é eurocêntrica, moderna e capitalista. De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder amplia a teoria marxista por meio da racialização da divisão classista do trabalho, afirmando que as relações subjetivas, objetivas e intersubjetivas são atravessadas pelo construto ou ideia de raça. Assim, temos a raça como instrumento de classificação social básica da população, somado ao controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos em torno do capital e do mercado mundial.

Já o termo decolonial está intimamente entrelaçado àquelas forças e vozes transgressoras que vão partir das margens do mundo moderno/colonial, habitadas pelos subalternizados, colonizados, explorados e oprimidos que irão tentar abrir gretas e fendas na colonialidade do poder e em suas dimensões constitutivas diversas. Quijano (2005) afirma que devemos viver *adentro y en contra*, isto é, mesmo sendo resultado ou estando neste mundo colonizado, devemos nos rebelar e insurgir contra o status-quo dominante e opressor. Para os pensadores do Giro Decolonial, a modernidade e a colonialidade são duas faces de uma mesma moeda, sendo uma constitutiva da outra e não derivada. Para eles, isto quer dizer que o marco fundador da modernidade não é o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial Inglesa no século XVIII, mas sim, a invasão da Abya Yala a partir de 1492, no século XV. Por isso, utilizamos a expressão mundo moderno/colonial, sendo a colonialidade o lado oculto da modernidade (Mignolo, 2013). O decolonial enquanto prática insurgente e luta contra-hegemônica e não como significante-palavra “decolonial” já existe desde a época da invasão da Abya Yala, sendo o decolonial essa força motriz de insurgência, resistência, (r)existência e reexistência a essa invasão/dominação violenta e opressora. Apresentados os termos colonialismo, colonialidade e decolonialidade, podemos partir para o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial, entre a educação e a decolonialidade.

Walsh (2013) propõe pensarmos o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial por meio da problematização sobre como pensar o decolonial pedagogicamente e como pensar o pedagógico decolonialmente. Para isso, ela defende que as teorizações sobre este pensar pedagógico decolonial estão ancoradas nos movimentos sociais de resistências, de rebeldias, de insurgências, de oposições, de lutas, de *cimarronaje*¹⁶, de (re)existências, de afirmações e de re-humanizações (Jacqui Alexander, 2005). Tais movimentos abrem fendas no mundo moderno/colonial, trazendo-nos a perspectiva crítica e ampliada de novos horizontes e projetos outros (Walsh, 2013, p. 31-31), de novas esperanças, de esperançosos inéditos-viáveis (Freire, 2005) e que estão resistindo desde a invasão da Abya Yala¹⁷.

¹⁶ *Cimarronaje* é a palavra em língua espanhola que indica a rebelião dos negros escravizados dos palenques ou quilombos da Abya Yala hispano-falante, trazendo à tona a pedagogia do pertencimento e convertendo os escravizados em humanos.

¹⁷ Exemplos de movimentos sociais que estão resistindo desde a invasão da Abya Yala advêm do Peru e da Guatemala, refletindo cosmologias próprias. No Peru, o quéchua Felipe Guamán Poma de Ayala escrevia crônicas e desenhava desde o lugar da cosmologia andina. Tais desenhos funcionavam como ferramenta pedagógica, abrindo práticas insurgentes, culturais, epistêmicas, sociais e existenciais, ensinando como resistir, viver, rebelar contras as diversas colonialidades a partir de suas próprias gretas e fronteiras. (Walsh, 2013, p. 36).

Este entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial passa por veredas brasileiras, martinicanas e colombianas. Walsh (2013) convida para este entrelaçamento o político-pedagógico e pedagógico-político de Paulo Freire, a pedagogia humanizadora, descolonizadora¹⁸ e libertadora de Frantz Fanon para, finalmente, chegar ao “*abridor de caminos*” afro-colombiano Manuel Zapata Olivella.

Cabe-nos aqui salientar as reflexões de Freire (2005), para quem política e pedagogia são inseparáveis. Ele argumenta que somos substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos e que educar é um ato político, não havendo prática social mais política do que a prática educativa. Em “Pedagogia do Oprimido”, escrita em 1968, ele nos traz a responsabilidade de se pensar criticamente, gerando conscientização do nosso SER MAIS humano e humanizado para posterior libertação das opressões/colonialidades do poder, do ser e do saber. Freire propõe também uma Teoria da Ação Dialógica, com seus aspectos de co-laboração, união, organização e síntese cultural, fundamentando o diálogo como um ato de amor, de conscientização das opressões, de transformação, visando à constante emersão deste mundo contemporâneo/moderno/colonial. Fanon¹⁹ desenvolve a sociogenia ou a Pedagogia da Sociogenia, que é o processo que analisa os negros como sujeitos racializados/colonizados em um mundo regido por brancos. Essa pedagogia discute a invenção da existência. A Pedagogia da Sociogenia se constrói e se posiciona a partir das lutas e dos movimentos sociais. De acordo com Walsh (2013), o enlace entre o pedagógico e o decolonial deve prezar pelo acional no contexto de luta. O propósito da Sociogenia, segundo Walsh (2013), é restaurar a humanidade, a humanização, a existência dos condenados e esquecidos, sendo a pedagogia da auto-determinação e da auto-libertação. Ambos os pensadores, Freire e Fanon, são fundamentais para o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial. Enquanto Freire postula seus argumentos a partir do marco marxista de dominação, Fanon os postula a partir da matriz colonial de poder e sua ferida, com as construções de raça e de gênero e seus entrelaçamentos, fundamentando a colonialidade do poder e suas dimensões constitutivas, como as colonialidades do saber, do ser e da própria existência. Walsh (2013, p. 56) afirma que “devemos pensar Freire por Fanon e Fanon por Freire²⁰”. O militante, educador, antropólogo e folclorista afro-colombiano Manuel Zapata Olivella é também chamado para esse debate pedagógico-decolonial. Segundo Walsh (2013), Zapata, por meio de seu manifesto humanizador e desalienador, localiza a sua própria história, bem como as narrativas das comunidades afro-colombianas, dentro do padrão permanente de poder racial e colonial, dentro da opressão vivida por eles, dentro do esquecimento do negro por parte da branquitude eurocêntrica moderna e capitalista da Colômbia.

¹⁸ Para Walsh (2013), existe diferença entre as terminologias des-colonial e de-colonial; des-colonial dá-nos uma ideia de rompimento, de apagamento, como se fosse possível apagar sem deixar marcas, rastros e pegadas, como se o processo de libertação já estivesse acabado, enquanto o de-colonial nos transmite uma ideia de não-ruptura completa, pois habitamos e vivemos neste moderno/colonial e estamos em processo constante de libertação e de luta. À época de Fanon e seus escritos, não havia diferença entre o descolonial e o decolonial, pois este último não havia sido criado.

¹⁹ Fanon é considerado um pensador anti-colonial. Autor de obras-primas como “Os condenados da terra” (1962) e “Pele negra: máscaras brancas” (1951), a humanização para Fanon é vista como um processo de descolonização visando à emersão de novos homens e novas linguagens. Ele prega a (des)aprendizagem de tudo o que nos foi imposto pelas colonizações/colonialidades para reaprendermos a sermos humanos verdadeiramente humanizados.

²⁰ Entretanto, foi somente na década de 1990 que Freire destacou os recortes das racializações e das colonizações/colonialidades em sua obra “Pedagogia da Esperança” ([1992]2015). Segundo Walsh (2013), rebeldia na pedagogia da esperança visa à assunção da existência, do “ser mais”, sendo a libertação das opressões e das colonialidades algo frequente e constante.

A educadora também argumenta que Zapata, Freire e Fanon, cada um a sua maneira, nos estimula a tecer pedagogias como práticas acionais e metodológicas imprescindíveis para a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, visando ao encaminhar para o de(s)colonizar. Assim, de acordo com ela, o pedagógico se desata do discurso tradicional e escolarizado, valorizando o que-fazer ou fazer-se humano das lutas sociais, que são igualmente cenários pedagógicos. Aqui, a autora recorda o sociólogo colombiano, Orlando Fals Borda, responsável por estudos envolvendo a Investigação-Ação-Participativa (IAP) e pelo termo “sentipensar” em suas práticas insurgentes. Nesses estudos de IAP, Fals Borda promoveu a educação popular na Colômbia, contemplando camponeses andinos e *costeños*, negros dos *palenques* e indígenas da Amazônia colombiana (Neto, 2018).

Para Walsh (2013, p. 62), esses autores são seus mestres militantes, comprometidos de corpo, alma e mente com a vida, com as possibilidades de um “outro viver”: o entrelaçamento entre o pedagógico e o decolonial é construído dentro das nossas próprias lutas²¹. Em diálogo com Walsh (2013), Jacqui Alexander (2005) afirma que o pedagógico do decolonial reflete metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, desligamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas. Por outro lado, o pedagógico do decolonial é o componente central e constitutivo do decolonial mesmo, seu condutor, abrindo caminho e estimulando processos de desligamentos e desprendimentos, conduzindo a situações de de(s)colonização. Por fim, a ação decolonial enquanto pedagogia implica

[...] em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afro-colombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afro-equatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (Walsh, 2009, p. 24)

Considerando ainda o que Neto (2018) propõe sobre a genealogia de uma Pedagogia Decolonial Latino-Americana alicerçada em Freire e Fals Borda, podemos sintetizar seus aspectos como uma pedagogia que: (i) valoriza educadores subversivos, no sentido de reconstruirmos as nossas realidades por meio da constante libertação e emersão das colonialidades opressoras; (ii) está ligada aos saberes e realidades locais, locais²², regionais, nacionais e transnacionais; (iii) preza pelas memórias coletivas, pela recuperação das histórias e pelos movimentos sociais de resistências em detrimento dos epistemi-

²¹ Exemplos dessas lutas são a memória coletiva e os processos pedagógicos coletivos de comunidades do Pacífico afro-equatoriano impactadas pelo extrativismo. De acordo com Walsh (2013), para a pedagogia afro-decolonial do afroesmeraldeño Juan García Salazar, devemos valorizar o Buen vivir: – “sumak kawsay” para os indígenas – em que o território e toda a sua cosmologia, saberes, espiritualidades e bem-estar coletivo são considerados. Assim, a pedagogia decolonial promove espaços de escuta para intelectuais invisibilizados e silenciados como o afro-equatoriano esmeraldeño Juan Salazar ou o boliviano quéchua-aymara Fausto Reinaga.

²² De acordo com Guilherme (2014), “o termo “línguas locais” parte do termo “glocalization” e da teorização sobre as formas de produção de glocalização de Boaventura de Sousa Santos: (a) “localismo globalizado” – o processo pelo qual um fenômeno local se torna globalizado; (b) “globalismo localizado” – o impacto específico das práticas e dos imperativos transnacionais nas condições locais; (c) “cosmopolitanismo”; (d) “patrimônio universal da humanidade” (Santos, 2009, p. 217-218).”

cídios (Santos, 2009); (iv) busca por outros “suleares”, valorizando as diversidades epistemológicas e a ecologia dos saberes; e (v) não nos deixa esquecer das utopias e das esperanças, almejando sempre às solidariedades dos existires (Freire, 2005). Consideramos esses princípios essenciais a toda proposta formativa que aposte na decolonialidade como outro modo de pensar a Educação.

Apresentamos nos últimos parágrafos algumas reflexões sobre a ideia de colonialidade/decolonialidade, bem como de uma pedagogia decolonial. Contemporaneamente, estes estudos trazem implicações ao campo da linguística aplicada, em especial na formação de professores de línguas: trabalhos pioneiros de Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) e Borelli e Pessoa (2019) apresentam reflexões sobre um olhar decolonial para os estudos sobre estágio na formação de professores de língua (inglesa), enquanto Pessoa, Silvestre e Borelli (2019) e Pessoa (2019) ampliam suas reflexões sobre a decolonialidade para formação de professores de línguas implicando formação inicial e continuada.

Selecionamos aqui as contribuições dos estudos sobre estágio na formação de professores de língua: em Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), as pesquisadoras analisam o que elas caracterizam como relatos decoloniais – ou os relatos onde estagiários podem problematizar a sua formação profissional levando em conta suas biografias entrelaçadas com experiências, crenças, valores, etc. tendo como horizonte a reflexão: estariam os futuros docentes preparados para lidar com o contingente na sala de aula? Já em Borelli e Pessoa (2019), as autoras realizam uma análise de discussões com a participação de estudantes da licenciatura, professores da educação básica e formadores em diferentes universidades, lançando um olhar decolonial para a problematização da hierarquização de saberes acadêmicos, argumentando que “a ressignificação do estágio depende de sua ressignificação epistemológica e de nossas aberturas para outras formas de saber, de pensar, de ser e de viver que nos aproxime da escola para construção de novos conhecimentos” (Borelli e Pessoa, 2019, p. 93).

Conforme narramos na Introdução, nossos incômodos em espaços tradicionais de orientação do estágio supervisionado de Língua Portuguesa nos estimulam a desafiar e a tentar romper com as colonialidades diversas por meio da Pedagogia Decolonial de Walsh (2013) e dos estudos da Linguística Aplicada descritos nos parágrafos anteriores. Em um mundo social marcado pelas desigualdades, violências e opressões refletidas nas diversas colonialidades, torna-se um dever ético não reduzir a educação linguística a um espaço exclusivo de práticas voltadas para leitura, produção e análise linguísticas que sejam alheias aos problemas sociais. Por outro lado, entendemos que as práticas acadêmicas são também, elas próprias, marcadas por uma colonialidade do saber que legitima alguns conhecimentos e desconsidera outras possibilidades de saberes tão caros à atuação docente.

Ainda assim, nossas práticas como formadores nos ensinam, pelas vozes dos estagiários, o desafio por eles assumidos para lidar com uma sala de aula plural. Em uma narrativa produzida por um de nossos estagiários, que se propôs a discutir homofobia em uma turma de ensino médio, o licenciando teve seu trabalho negado pela docente da educação básica. Na ocasião, a proposta era desenvolver um trabalho a partir de contos do escritor gaúcho Caio Fernando Abreu. Ao pensar em tal evento de letramento, o estagiário nos relatou seus diálogos com os próprios estudantes da escola, que se mostravam sensibilizados a todo um conjunto de violências no campo da diversidade. Ao apresentar sua proposta à docente da turma, a negativa deveu-se a uma justificativa de que seria um tema muito “polêmico” para ser tratado na escola. Não fazemos aqui um juízo avaliativo acerca do posicionamento da docente,

sobretudo, pelo fato de sermos produtos das colonialidades. Nascemos e vivemos em um mundo cercado por colonialidades e, ao mesmo tempo, não aprendemos a nos conscientizar sobre a necessidade de insurgirmos contra essas opressões: compreendemos que este é também resultado de uma trajetória formativa, de um contato com diferentes currículos e políticas educacionais, de um contexto onde a profissão docente é constantemente ameaçada por pânico morais lançadas em *fakenews* e propostas políticas conservadoras (Cadilhe, 2019). Por meio de diversas ferramentas colonizadas como os currículos engessados, *fakenews* e conservadorismos diversos, somos desencorajados a irmos *en contra* (Quijano, 2005) o status quo.

Outro exemplo surgido nos debates promovidos nas aulas do estágio diz respeito às racializações e às colonialidades do ser (Maldonado-Torres, 2007). Uma licencianda trouxe para nós um exemplo de debate sobre a construção de identidades negras promovido por ela e pelos estudantes durante a sua regência de estágio. Perguntada, na aula de acompanhamento do estágio, sobre a conscientização destes e do professor com relação às suas identidades negras, a licencianda relatou a seguinte cena: o professor dessa turma pode ser considerado negro, apesar de ter o tom da pele um pouco mais clara, o que chamaríamos, segundo ela, de negro pouco retinto, isto é, com menos pigmentação de melanina. A partir do momento em que o professor se posicionou, corroborando o seu lugar de fala como o lugar de um negro, parte da turma reagiu a seu posicionamento, afirmando que ele não era negro em razão do seu tom de pele mais claro, ou menos retinto. O professor, então, apropriou-se dessas discussões para promover um debate em sala de aula sobre o que é ser negro e sobre a sensibilização dos discentes para essas questões que envolvem as colonialidades do ser. Quando esses estagiários-licenciandos nos colocam essas demandas, pensamos que elas se tratam, sobretudo, (a) do resultado de uma orientação que privilegia a reflexão e o diálogo com estudantes na escola, atentos a outros modos de pensar a vida social (Freire, 2005; Wash, 2013); (b) de uma proposta de educação que coloca em cena as desigualdades, as violências e as diversidades de gênero, raça e sexualidade, a partir de epistemes que se propõem a decolonizar o espaço formativo e seus agentes formadores; (c) da mobilização de narrativas da sala de aula que escute vozes daqueles que muitas vezes são alijados dos seus direitos humanos básicos, excluídos por uma ordem heteronormativa racializada e patriarcal como modo de ser e viver.

Consideramos o último tópico – a produção de narrativas – como um dispositivo que possibilita o alinhamento a uma pedagogia decolonial no campo da formação docente. Neste contexto, desenvolvemos essa reflexão na próxima seção.

Letramentos catalisadores e seu potencial decolonial

Conforme relatamos na Introdução deste artigo, nossas práticas cotidianas como formadores são constituídas por incômodos, reflexões e apostas de mudanças, orientadas por lentes teóricas dos estudos da linguística aplicada, do giro decolonial e de teorias de letramentos. Um desses incômodos caracteriza-se justamente pelos letramentos que parecem produzir uma tradição de formação docente: a produção de relatórios, relatos, planos de aula, quando não, até ensaios e artigos, o que caracteriza uma colonialidade do saber (Lander, 2006; Castro-Gomes, 2005). Contudo, salientamos que nossa crí-

tica não se orienta pela disposição dos gêneros praticados em si, mas pelos saberes docentes (Tardiff, 2014) que engendram.

Segundo Tardiff (2014), há pelo menos cinco tipos de saberes que são mobilizados na prática cotidiana docente: (i) saberes pessoais, oriundos das biografias dos professores; (ii) saberes relativos às experiências escolares, como (ex)estudantes; (iii) saberes provenientes da formação docente, no contexto universitário; (iv) saberes provenientes de currículos e materiais didáticos; (v) saberes da própria experiência docente, construída ao longo do exercício da profissão. Em outros termos, “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardiff, 2014, p. 64). Ora, sendo a atuação docente composta por uma miríade tão complexa de saberes, como alguns são privilegiados e outros são silenciados no processo formativo? Nesse sentido, parece-nos evidente que quando licenciandos são mobilizados a escrever sobre tópicos da aula, como gêneros e textos escolhidos, práticas de leitura e escrita, análise de recursos linguísticos, etc., seja no relato sequenciado de suas aulas, seja no plano de aula, há uma sobreposição de um saber acadêmico e curricular em relação aos demais, como já verificado por Borelli e Pessoa (2019), resumido na última seção. Obviamente não se defende que os saberes acadêmicos sejam desconsiderados: o que problematizamos são os efeitos de um possível silenciamento de outras vozes na reflexão sobre ensinar e aprender língua.

Esse risco é facilmente verificável quando olhamos os currículos dos cursos de licenciatura em Letras vigentes no Brasil: a despeito de toda uma diversidade, parece haver uma unidade na manutenção de componentes teóricos do campo da linguística descritiva e formal, dos estudos da teoria literária, dos estudos do campo pedagógico. Falamos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o texto, sobre políticas educacionais e currículos – parece que falamos pouco dos sujeitos (ou melhor, *com* os sujeitos) que atuam nestes cenários. Se há um lugar no currículo onde é possível uma fuga dessa matriz, talvez seja mesmo o componente do estágio supervisionado, dado que “está situado no mundo da academia, mas se estende e abrange o mundo do trabalho: constitui um ‘entrelugar’ socioprofissional em movimento, ‘na fronteira’” (Reichmann, 2015, p. 29).

Esse “entrelugar” que caracteriza o estágio é também um local de fricção entre múltiplos letramentos: o acadêmico, o profissional, o escolar. O primeiro refere-se a práticas de linguagem que designam “um processo pertinente ao contexto de ensino e pesquisa na universidade, envolvendo a aprendizagem do modo de pensar, atuar e se comunicar em situação de produção de conhecimento científico em áreas específicas” (Motta-Roth, 2013, p. 142). Já o segundo, aqui compreendido como letramentos dos professores, diz respeito “às práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho – a escola – isto é, práticas sociais de uso da escrita que os professores precisam conhecer para que possam se configurar como agentes de letramento” (Vianna *et al.*, 2016, p. 49). O último, letramentos escolares, referem-se “às práticas de uso da escrita típicas da escola, as quais tradicionalmente privilegiam as formas da língua-padrão e as obras canônicas” (idem). Ora, em que medida o estágio praticado nos currículos de licenciatura engendra esses múltiplos letramentos?

Por exemplo, um relatório, típico gênero da esfera acadêmica, pode ser apropriado para sistematizar uma série de práticas desempenhadas pelo licenciando na escola, de modo a prestar contas, em seu curso, acerca das tarefas desenvolvidas. Por outro lado, pode configurar ainda um letramento pro-

fissional/do professor, dado a demanda possível de avaliação de estudantes por relatórios. Um plano de aula pode também caracterizar-se como um gênero típico da esfera profissional, sendo composto por outros gêneros que são próprios do letramento escolar, como lista de exercícios, fragmentos de textos, etc. Ainda que estes diferentes letramentos possam encontrar interseções no estágio supervisionado, um fio parece relacioná-los: a valorização dos saberes científicos/procedimentais/metodológicos típicos da formação universitária, que produzem um enquadre interpretativo da sala de aula como espaço exclusivo de instrução e prestação de contas/avaliação.

Um de nossos incômodos reside neste nó: somos demandados, como formadores, a educar para práticas orientadas pelos saberes universitários; contudo, imersos numa educação paulofreireana desafiadora de problematizar o mundo social como ponto de partida formativo, nos chama atenção quantas outras vozes ecoam nas falas dos universitários, na sua (con)vivência com estudantes da escola pública e da sensibilização à toda sorte de violência que estão, docentes e discentes, sujeitos a viver. Questões de racismo, homofobia, preconceito social, sexismos, são alguns dos tópicos que emergem nos diálogos formadores/formandos que propomos em nossas aulas nas duas universidades mineiras, como ilustrado na seção anterior. Nossas observações nos incomodam quando tais tópicos são excluídos dos diversos gêneros produzidos tradicionalmente, seja nos letramentos universitários, profissionais ou escolares.

Não por acaso, encontramos no pensamento decolonial algumas reflexões que trazem luz aos nossos questionamentos:

se de fato a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, 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 de saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, pelos indígenas e demais povos tradicionais. (Carvalho, 2019, p. 91)

A crítica que o antropólogo brasileiro Carvalho (2019) realiza é pertinente, apesar da visão determinista de que a formação universitária “molda” mentalidades – perspectiva a qual discordamos, devido a concepção de sujeito fluido, descentrado, fragmentado e em constante mudança (Hall, 2006) que assumimos aqui. Ainda assim, acerca da colonialidade marcante das universidades brasileiras, pensamos que seus efeitos são perversos na formação universitária docente, no potencial de uma perpetuação de atitude colonialista também nos espaços escolares. Compreendemos que o processo de decolonização dos currículos das licenciaturas em Letras no Brasil não acontecerá de forma repentina, com uma alteração de ementas e carga horária para manutenção de outros saberes – mas apostamos, por outro lado, no potencial de uma atitude decolonial na formação e atuação do professor de língua, que se refere a “orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser” (Maldonado-Torres, 2019), ou, em outros termos, que implica “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” (Pessoa, 2019, p. 173).

Evidentemente, não temos fórmulas para como esse processo de uma educação decolonial pode acontecer nas aulas de línguas: colocamos em discussão aqui que letramentos podem assumir um potencial de mobilização de gêneros catalisadores – “gêneros discursivos que favorecem o desencadea-

mento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas no processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (Signorini, 2006, p. 8). Já reconhecemos que gêneros desencadeiam ações sobre práticas de linguagem; colocam-se agora como outra demanda reflexões que possibilitem uma atitude decolonial.

Em nossas experiências formativas, um dispositivo que parece mostrar-se produtivo é a produção de narrativas da vida na sala de aula (Nelson, 2011). Nas práticas por nós propostas, tais narrativas produzidas pelos estagiários devem orientar-se para cenas da escola que chamem atenção ou causem estranhamento ou provoquem revolta ou admiração. Assim, no lugar do relato das atividades de linguagem realizadas na sala de aula, são conferidos espaços para outras vozes que denunciam ou salientam os aspectos cotidianos, micropolíticos, situacionais dos diferentes modos de (con)viver na escola. Não é nosso propósito analisá-las aqui; em suma, queremos reiterar a relevância em propor outros letramentos que catalisem outras vozes sociais da escola, enquanto uma atitude decolonial. Outro dispositivo que também utilizamos nas nossas formações são os portfólios. De acordo com Leroy (2018), os portfólios podem ser utilizados como ferramentas de conscientização e de sensibilização às questões decoloniais surgidas em sala de aula. Consideramos os portfólios como um dispositivo acadêmico que pode sensibilizar o educando para a agentividade e responsabilidade sociais, no sentido de que ele pode se expressar e refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, se responsabilizando em tomar atitudes e posturas decoloniais resistentes e insurgentes. O portfólio é um excelente momento de reflexão para educandos/licenciandos e educadores repensarem suas práxis. Para os primeiros, porque refletirão sobre suas aprendizagens e suas práxis durante a regência dos seus estágios; para os segundos, porque refletirão sobre suas práticas pedagógicas formadoras. Nos portfólios, os licenciandos refletem sobre sua aprendizagem nas aulas teóricas dos estágios, sobre suas práxis durante as regências, sobre os espaços e os diversos sujeitos escolares, sobre os materiais didáticos utilizados tanto em suas regências como nas aulas dos estágios na universidade; refletem, ainda, sobre o currículo dos estágios e sobre o professor formador universitário. Por isso, o portfólio pode ser considerado como um elemento da práxis freireana (2005) em que a ação gera reflexão e vice-versa, sendo o exato momento em que o educador torna-se um educador-educando, podendo aprender com seus educandos e o educando torna-se um educando-educador, podendo também ensinar para seus educadores.

No contexto dos estágios supervisionados orientados nas instituições onde atuamos, portfólios são mobilizados como um suporte que congrega diferentes gêneros, como memorial, vinhetas narrativas de cenas da escola, projetos didáticos etc. Estes trabalhos são produzidos ao longo do semestre letivo, tornando-se objeto de escrutínio nas aulas na Universidade. Finalizado o estágio / semestre, estes trabalhos são reunidos, reorganizados, e acompanhados por relatos de auto avaliação e reflexão sobre o processo do estágio.

Tal perspectiva vem acompanhada de desafios: educados em letramentos que se orientam por um discurso objetivo e procedimental acerca de pesquisas acadêmicas ou tarefas profissionais, os nossos estudantes de licenciatura em Letras são surpreendidos, em sua maioria, pelo convite a uma produção discursiva onde se oportunizem a narrativização daquilo que lhes afeta na escola. A produção escrita (ou multimodal, dependendo dos recursos) precede todo um exercício de desnaturalização de situações que não eram consideradas tópicos de reflexão, como “o que fazer quando um aluno chama outro de macumbeiro por consumir um doce de Cosme e Damião?”, questão resultada de uma narrativa

de um de nossos estagiários. Em uma cena de alguns segundos de sala de aula, narrado em uma página, o estagiário presenciou racismo e preconceito religioso que poderia passar despercebida caso nossas reflexões fossem centradas exclusivamente nos aspectos metodológicos de ensino da língua.

Em um trabalho orientado por um de nós, Azevedo (2020) analisa como estagiários do curso de Letras narram situações na sala de aula de Língua Portuguesa que possibilitam compreender a urgência de uma educação em direitos humanos, dados os diferentes discursos que circulam na escola, muitas vezes silenciados no cotidiano (acadêmico e escolar), tais como homofobia e machismo. Na mesma esteira, Francisco (2020) analisa o potencial formativo de narrativas dos estagiários de Letras onde os afetos (no sentido daquilo que comove nas salas de aula) tornam-se objeto de reflexão na interação das aulas de estágio. Já Cadilhe e Salgado (2019) também apontam como que conversas de sala de aula iniciadas após um evento de letramento – leitura do conto “O Primeiro Beijo”, de Clarice Lispector – e que foram narrativizadas pelos licenciados nas aulas de estágio possibilitaram toda uma formação que considerasse as questões de sexualidade na aula de língua.

Salientamos que não estamos apostando exclusivamente no estágio a tarefa de uma formação docente decolonial; contudo, somente elencamos aqui, a partir de nossas vivências como formadores e pesquisadores, o potencial de uma atitude decolonial frente aos desafios que emergem na escola e que podem ocupar um espaço importante nas aulas na universidade; sobretudo quanto propomos letramentos outros que não os tradicionais da vida acadêmica e profissional: vinhetas narrativas, portfólios multimodais, vídeos, etc., podem atuar como dispositivos de letramentos capazes de catalisar reflexões que colocam em xeque a colonialidade do ser e do saber acadêmico-profissional tão marcados nas universidades brasileiras. Nesse sentido, tornam-se cada vez mais porosos os limites tênues de um letramento acadêmico, profissional e escolar, pelo lugar ocupado pela linguagem na legitimação dos saberes acadêmicos e profissionais, ao mesmo tempo que empoderam professores em formação a falarem de si.

Apresentadas essas considerações, permitimo-nos apresentar alguns princípios que nos foram significativos em nosso exercício de procurar construir uma atitude decolonial na formação de professores de língua.

Considerações finais

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.
(Freire, 2015, p. 10)

Tendo sido argumentadas algumas proposições para uma atitude decolonial nos estágios de formação de professores de línguas, reiteramos nossa questão “suleadora”: que princípios podem ser assumidos no processo de orientação no estágio de formação de professores a fim de preparar os futuros docentes para a atuação em salas ricas, diversas e conflituosas? A partir dos referenciais discutidos, bem como nossas práticas e pesquisas, apresentamos três a seguir.

Em primeiro lugar, colocamos como princípio que o estágio supervisionado deve ser um lugar, no currículo do curso, que privilegie o diálogo e a escuta atenta das vozes dos estagiários, de modo que

suas demandas, questões e reflexões sejam acolhidas, sobretudo as que denunciam as diversas colonialidades opressoras, sejam elas raciais, sociais, de gênero, sexualidade, etc. Isso significa repensar o cenário de aprendizagem na universidade como um contexto cujos atores – formadores e licenciandos – carregam crenças, valores, culturas, histórias, e que suas demandas do mundo social emergem nesses encontros, cabendo aos docentes o papel de acolher e (re)significá-las com os futuros professores, tendo como horizonte a diminuição das injustiças e desigualdades sociais.

Um segundo princípio orienta-se pela reflexão de que, ainda no espaço da universidade colonizada, colonizadora e, sobretudo, eurocêntrica, os eventos de letramento devem privilegiar dispositivos que deem conta da produção de discursos que engendrem a construção de uma memória coletiva sobre a vida na sala de aula, valorizando narrativas de (re)existência diante das colonialidades do ser e do saber, desafiando as práticas de letramento com seus eventos de letramento dominantes/globais em detrimento dos letramentos vernaculares/locais (Barton e Hamilton, 1998 *in* Baltar e Bezerra, 2014). Considerando, como proposto no princípio anterior, que os sujeitos ali implicados trazem e produzem diferentes saberes, não se sustenta um modelo formativo que se reduza à discussão de textos teóricos, muito menos a exposições procedimentais, em uma atitude típica de processos colonialistas e colonizados de saber. Como alternativa, as vozes dos estagiários podem recorrer a diferentes gêneros que catalisem reflexões, sendo estas colocadas sob escrutínio nas aulas: vinhetas narrativas, portfólios, videologs, diários, *podcasts* podem atuar como dispositivos catalisadores de mudanças epistêmicas. Estes devem ser assumidos como gêneros legítimos da formação acadêmica-profissional docente, num processo decolonial alternativo aos gêneros acadêmicos que parecem circular nas universidades, como artigos e relatórios, e sendo ao mesmo tempo ressignificados não como textos que se propõem a prestar contas e serem instrumentos de avaliação, mas sim dispositivos de reflexão na própria sala de aula da universidade. Acrescentamos a essas sugestões a possibilidade do uso de dispositivos outros que mobilizam diferentes visualidades, ancorados no que Barriendos (2011) compreende como “colonialidade do ver”, ou ainda tal como Schlenker (2012) exercita, ao refletir sobre a fotografia numa perspectiva colonial, além do exemplo analisado por León (2012), ao fazer uma crítica às colonialidades dos recursos visuais, em especial, o cinema. Nesse giro decolonial, outras modalidades discursivas assumem um papel fundamental. No campo do estágio, também apostamos em um trabalho que considere as narrativas visuais em curtas, videocliques, fotografias, etc.

Por fim, compreendemos como um terceiro princípio a ressignificação das práticas de linguagem das aulas de língua(s) nos projetos de regência dos estagiários. Estes devem ser situados nos saberes locais e colocadas em diálogo com saberes globais, de forma crítica, reflexiva e valorizando epistemologias do sul. Em outros termos, significa perguntar: que questões da vida social afetam, motivam ou afligem a comunidade da qual participamos? Como essas questões podem dialogar com os currículos oficiais e as políticas públicas educacionais? De que modo esse diálogo pode ser também informado por outros modos de *sentipensar*, de *corazonar*, de *sulear*? Nessa miríade de reflexões, que textos podem ser selecionados para compor projetos de letramentos decoloniais, vernaculares e locais nas salas de aula, colocando na cena do debate as injustiças e desigualdades sociais? Neste âmbito, os efeitos dessas escolhas devem encontrar-se nas práticas de linguagem propostas nos currículos oficiais brasileiros: leitura, produção textual, oralidade, processos avaliativos e análise linguística. Compreendemos

que estas práticas podem, assim, encontrar diálogo com uma pedagogia decolonial, cujo motor reside sobretudo na atitude decolonial, tal como proposto por Maldonado-Torres (2019), reiterado em Pessoa (2019) e ressignificado nessa nossa proposta de colaboração ao debate de uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) e formação docente decolonial.

Não somos ingênuos em deixar de apontar que os desafios são imensos: políticas educacionais, currículos, práticas, saberes, culturas... há um conjunto de marcadores que nos sinalizam um longo caminho de reflexões para mudanças libertadoras. Contudo, assumimos nessas escolhas a perspectiva de Ariano Suassuna: “Não sou nem otimista e nem pessimista, mas um realista esperançoso”.

Referências

AZEVEDO, B.D. 2020. *Ressignificando a sala de aula de língua portuguesa: narrativas em interação no estágio supervisionado*. Juiz de Fora, MG. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, 160 p.

BALLESTRIN, L. 2013. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11):89-117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BALTAR, M.; BEZERRA, C. 2014. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação norte-sul. *Revista Letras & Línguas – Unioeste*, 15(28):142-159.

BARRIENDOS, J. 2011. The coloniality of seeing: towards a new inter-epistemic visual dialogue. *Nômadias [online]*, (35):13-29.

BARTON, D.; HAMILTON, M. 1998. *Local literacies: reading and writing in one community*. London, Routledge, 295 p.

BELL HOOKS. 2017. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 283p.

BORELLI, J.D.V.P.; PESSOA, R.R. 2019. O estágio e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. *MOARA*, 51:75-96. <https://doi.org/10.18542/moara.v1i51.7331>

CADILHE, A.J. 2019. “Não deveria ter tanta preocupação se o projeto é inócuo”: trajetórias textuais e indexicalidade nos discursos do projeto de lei infância sem pornografia. *Revista Linguagem em Foco*, 11(2):180-196. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-11-2920>

CADILHE, A.J.; SALGADO, A.P. 2019. Beijar, verbo intransitivo: narrativas, diversidade e sexualidade na formação de professores/as de línguas. *Letras & Letras*, 35(esp.):75-89. <https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-4>

CARVALHO, J.J. 2019. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TOR-

RES; R. GROSFÓGUEL (org.), *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. Belo Horizonte, MG, Autêntica, p. 79-106.

CASTRO-GÓMEZ, S. 2005. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 366 p.

CAVALCANTI, M.C. 2013. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, p. 211-226.

ECLA. Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 1960. *The Economic Development in Latin America and its Principal Problems*. New York, United Nations, 56 p.

FALS BORDA, O. 2003. *Ante la crisis del país: ideación para el cambio*. Bogotá, El Áncora Editores, Panamericana Editorial, 147 p.

FANON, F. 1951. *Black Skin, White Masks*. Nueva York, Grove Press, 232 p.

FANON, F. 1962. *The wretched of the earth*. New York, Grove Press, 241 p.

FRANCISCO, L. 2020. *Letramento e direitos humanos: a vinheta narrativa como dispositivo de reflexão na formação de professores*. Juiz de Fora, MG. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, 135 p.

FREIRE, P. 2005. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 213 p.

FREIRE, P. 2015. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 333p.

GARCÉS, F. 2007. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFÓGUEL (orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 217-242.

GESCO. Grupo de estudios sobre colonialidad. 2012. *Estudios decoloniales: un panorama general*. KULA, Antropólogos del Atlántico Sur, p. 8-21.

GROSFÓGUEL, R. 2007. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFÓGUEL (orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 63-78.

GROSFÓGUEL, R. 2016. Del “Extractivismo Económico” al “Extractivismo Epistémico” y al “Extractivismo Ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar em el mundo. *Tábula Rasa*, (24):123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>

GUERRERO ARIAS, P. 2010. *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Assunção, Fondec, 500 p.

GUILHERME, M. 2014. “Glocal” Languages and North-South Epistemologies: Plurilingual and Intercultural Relationships. In: A. TEODORO; M. GUILHERME (orgs.), *European and Latin-American Higher Education between Mirrors: conceptual framework and policies of equity and social cohesion*. Rotterdam, Sense Publishers, p. 55-72. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-545-8_5

HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP & A, 102 p.

JACQUI ALEXANDER, M. 2005. *Pedagogies of crossing: meditations on feminism, sexual politics, memory and the sacred*. Durham, NC, Duke University Press, 424 p.
<https://doi.org/10.1215/9780822386988>

LANDER, E. 2006. A ciência neoliberal. In: E. CECEÑA (org.), *Desafios das emancipações em um contexto militarizado*. Buenos Aires, CLACSO, p. 45-94 .

LEÓN, C. 2012. Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis*, (51):109-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812012000100007>

LEROY, H.R. 2018. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translingues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. Cascavel, PR. Tese de Doutorado em Letras: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 286 p.

LUGONES, M. 2014. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3):935-952. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

MALDONADO-TORRES, N. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFÓGUEL (orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-168.

MALDONADO-TORRES, N. 2019. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TORRES; R. GROSFÓGUEL (org.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte, MG, Autêntica, p. 27-54.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R.; PESSOA, R. 2019. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(2):1-28. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>

MIGNOLO, W.D. 2013. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Ediciones Akal S.A., 452 p.

MOITA LOPES, L.P. 2006. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Por uma linguística aplicada*

indisciplinar. São Paulo, Parábola, p. 85-107.

MOTTA-ROTH, D. 2013. Desenvolvimento do letramento acadêmico por engajamento em práticas sociais nas universidades. In: O. VIAN JR; C. CALTABIANO (org.), *Língua(gem) e suas múltiplas faces*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 135-161.

NELSON, C. 2011. Narratives of classroom life: changing conceptions of knowledge. *Tesol Quarterly*, 45(3):463-485. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.256799>

NETO, J.C.M. 2018. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *FOLIOS: Segunda Época*, (48):3-13. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8131>

PEREIRA, P. P. G. 2015. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Revista Contemporânea*, 5(2):411-437.

PESSOA, R.R. 2019. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: W. SILVA; W. SILVA; D. CAMPOS (org.), *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Campinas, SP, Pontes, p. 173-186.

PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; BORELLI, J.D.V.P. 2019. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. *Calidoscópio*, 17(2):343-360. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.172.07>

QUIJANO, A. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E.A. LANDER. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur. Buenos Aires, CLACSO, p. 107-130.

REICHMANN, C. 2015. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 200 p.

SANTOS, B. 2009. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B.S. SANTOS; M.P. MENESES (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina. AS, p. 23-72.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. 2009. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (org.), *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 125-172.

SCHLENKER, A. 2012. Hacia una memoria decolonial: breves apuntes para indagar por el acontecimiento detrás del acontecimiento fotográfico. *Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 6(8):128-146.

SEGATO, R.L. 2012. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES (on line): Epistemologias Feministas: ao encontro da crítica radical*, (18):106-131. <https://doi.org/10.4000/eces.1533>

SIGNORINI, I. 2006. Prefácio. In I. SIGNORINI (org.), *Gêneros catalisadores: letramentos e formação do professor*. São Paulo, Parábola, p. 7-16.

- TARDIFF, M. 2014. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325 p.
- VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, L. 2016. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramentos acadêmico e letramento do professor. In: A. KLEIMAN, J. ASSIS (org.), *Significações e ressignificações do letramento*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 27-61.
- WALLERSTEIN, I. 2011. *The Modern World-System*. New York: Academic Press Inc. **Vol. I, II e III**, 444p. <https://doi.org/10.1525/9780520948587>
- WALSH, C. 2009. *Interculturalidad, Estado y Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala, 252p.
- WALSH, H. 2013. Introcucción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: C. WALSH (org.), *Tomo I: pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamento Decolonial, p. 23-68.

Submetido: 03/04/2020

Aceito: 03/06/2020