Revista Brasileira de Linguística Aplicada
ISSN: 1984-6398
v. 24, n. 4, 2024, e44417
https://doi.org/10.1590/1984-6398202444417

Artigo

Reflexões autoetnográficas e decoloniais sobre a práxis na formação de Letras Inglês

Autoethnographic and Decolonial Reflections About Praxis in an English Undergraduate Course

Lívia Fortes*
*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo / Brasil
lifortes34@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-1765-0531

RESUMO: Este artigo busca problematizar a práxis formativa de uma formadora de professores/as de inglês em uma universidade pública brasileira por meio da escrita autoetnográfica, tomando como ponto de partida a relação intrínseca entre a reflexividade inerente à filosofia da práxis e a autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa e prática de formação continuada. Toma-se o pensamento decolonial como epistemologia balizadora das reflexões e problematizações aqui levantadas, no intuito de debater binômios e dicotomias acerca da formação docente em um curso de licenciatura única. Conclui-se que, no contexto em voga, apesar das melhores intenções, podemos estar falhando em articular a formação crítica almejada no Projeto Pedagógico de Curso com as dimensões da teoria e da técnica, indicando também que nossas expectativas quanto à formação profissional não escapam a diversas colonialidades que, portanto, precisam ser interrompidas.

PALAVRAS-CHAVE: autoetnografia; formação continuada; pensamento decolonial; práxis.

ABSTRACT: This article seeks to problematize the formative praxis of an English teacher educator at a Brazilian public university through this autoethnographic writing, departing from the intrinsic relationship between the reflexivity inherent to the philosophy of praxis and autoethnography as a research methodology as well as a lifelong education practice. Decolonial thinking is taken as a guiding epistemology for the reflections and problematizations raised here to debate binomials and dichotomies regarding formal teacher education in a single degree course. It is concluded that, in the appointed context, despite the best intentions, we may be failing to articulate the critical pre-service teacher education desired in the course pedagogical project/curriculum with the dimensions of theory and technique, also indicating that our expectations regarding professional education do not escape various colonialities that, therefore, need to be interrupted.

KEYWORDS: autoethnography; lifelong teacher education; decolonial thinking; praxis.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

> ... só podemos ver o mundo com os olhos fincados no local de nossos corpos; só podemos fazer sentido do cosmos, que se descortina diante de nossos olhos, com a mente que temos, constituída por nossas vivências específicas, por nossas linguagens já sabidas. E isso só é um fator limitante quando não percebemos os limites de nossos corpos, de nossas mentes e de nossos saberes. São esses limites que nos dizem quem somos – nos dão um sabor de "identidade". Quando nos conscientizamos deles, aí sim, nos permitimos voar rumo às alteridades que nos cercam.
>
> (Menezes de Souza; Monte Mor, 2021b, p. 13)

1 Calculando a rota: apontamentos sobre a autoetnografia e a práxis

Esta escrita se origina a partir do projeto de pesquisa de Pós-Doutorado intitulado "Autoetnografia de uma formadora sobre a práxis formativa do curso de Letras Inglês da Ufes: em busca de novos sentidos", supervisionado pela profa. Dra. Walkyria Monte Mor (DLM/USP), talvez como um de seus frutos, ou ainda, prefiro pensar, como parte de processos infindáveis já que, uma vez humanos, estaremos sempre em transformação, inacabados e impermanentes. Assim nos alertou Freire (1987, p. 73), dizendo-nos que "para ser, tem que estar sendo". Sim, essa frase/citação já se tornou *mindset*[1], mantra, filosofia de vida, para mim e para muitos, acredito. Já a citei em outros trabalhos e seguirei pensando e acreditando nela junto das minhas inquietações, imperfeições, contradições e da complexidade que é ser quem somos, para as quais não há receita, escrita e nem formação que dê conta. Acredito, porém, na autoetnografia como possibilidade de 'estar sendo' e de revisão de nossas práxis, nossas subjetividades, nossos propósitos acadêmicos e pessoais, conforme discorrerei a seguir.

Não quero apagar as tais contradições e os inacabamentos aos quais estamos todos/todas sujeitos, pois isso seria impossível. Entretanto, para ajudar meu/minha leitor/a a fazer maior sentido daquilo que discutirei neste texto, ou ainda, para que meu relato autoetnográfico seja, talvez, mais "robusto" e "convincente" (não necessariamente a partir de critérios de validade e confiabilidade característicos da ciência tradicional, moderna e iluminista), empático, representativo, e de certa forma, decolonial porque inscrito em um determinado lócus de enunciação não universalizável (Menezes de Souza, 2019a), situo-me e escrevo-o enquanto docente do curso de Letras Inglês da Ufes, um curso de licenciatura única, localizado na mesma universidade onde me graduei há 23 anos, e onde atuo como formadora de professores/as de inglês desde 2008. Sou mulher, hétero, branca, mãe e esposa, e apesar de viver uma vida de privilégios bastante diferente das vidas de muitos/as dos meus/minhas alunos/as, estes não me desqualificam enquanto cidadã e profissional crítica do meu entorno e da sociedade onde me insiro. Acredito que, assim como afirmam Monte Mor, Ifa e Ono (2022), ressoando o pensamento freireano, somos as nossas histórias, e para contar e ouvir histórias não podemos nos furtar das histórias que nos constituem, e nem tampouco,

[1] Entendo *mindset* como um conjunto de fatores sócio-histórico-culturais que condicionam formas de pensar e compreender o mundo e a mim mesma, influenciando comportamentos e atitudes coletivas e individuais.

daquelas que constituem nossos interlocutores – no caso da sala de aula, nossos/nossas estudantes –, ainda que essa compreensão não possa ser tomada como fácil e nem como garantida. Dizem eles:

> Quando eu olho para um aluno, tenho que lembrar que ele está trazendo uma história com ele, e essa história é que vai ajudá-lo a reconstruir algumas dessas teorizações. Não necessariamente eu disse algumas coisas, mas ele as ouviu. É aquilo que os alunos falam: que garantia você pode ter de que o aluno vai entender? Nenhuma. Eu tenho que começar a aprender a lidar com as não garantias. Não tem como eu dar garantia de que o aluno vai entender exatamente aquilo que eu estou dizendo. Eu disse uma coisa, mas entre o que eu disse, às vezes, e o que a pessoa entende tem uma diferença porque ela vai entender também de acordo com as suas histórias, com as suas percepções de mundo, com a sua visão de mundo e de sociedade (Monte Mor; Ifa; Ono, 2022, p. 573).

Expando a visão da compreensão sobre a educação e a sala de aula descrita acima para a leitura e a construção de sentidos que emergirá de minha escrita e das diversas leituras que dela farão (assim espero!), assumindo, mais uma vez, o risco iminente das interpretações que serão feitas não somente daquilo que aqui será registrado, mas também de como eu serei "registrada" e "lida" a partir desse texto. Na verdade, o risco é diário: a cada passo, a cada decisão, a cada exercício, a cada leitura, a cada aula planejada, a cada discussão ou conversa... estamos sempre correndo o risco de sermos bem ou mal aceitos, mais ou menos compreendidos, pelo outro e por nós mesmos. Assumir o risco implica também assumirmos a responsabilidade que vem com ele e com as formas com as quais lemos e interpretamos nossas ações e ideias, pelo nosso olhar e pelo olhar do outro, como interpretamos nosso fazer e refazer, ação e reflexão, aprendizagens e desaprendizagens, teoria e prática. Assim, junto com Menezes de Souza (2011), resgato a necessidade de assumirmos a responsabilidade por nossas leituras e por nossas práticas de linguagem, pois elas geram consequências sociais, e, a partir dessa responsabilidade ética, vamos aprendendo a lidar com a complexidade assumindo também nossa responsabilidade pelo diálogo com o outro.

O presente relato autoetnográfico busca promover uma maior compreensão sobre a trajetória formativa dos/as graduandos/as de Letras Inglês da Ufes a partir de um emaranhado composto pela articulação (ou desarticulação) de/entre conhecimentos e saberes, epistemologias, discursos, reflexões, vulnerabilidades, práticas formativas e experiências docentes e discentes. Nesse sentido, por meio de problematizações acerca de minha práxis e do contexto onde atuo, tomo como ponto de partida a relação intrínseca entre a reflexividade inerente à filosofia da práxis e a autoetnografia como metodologia de pesquisa e prática de formação continuada. Para tanto, me alio ao pensamento decolonial e escolho a autoetnografia uma vez que é a partir de minhas próprias experiências acadêmico-científicas que as reflexões e análises sobre a práxis formativa na referida graduação emergiram, dialogando ou conflitando, por sua vez, com a minha própria subjetividade. Assim, para além da análise e da compreensão de um suposto "objeto" já pré-definido, a saber, a formação dos graduandos de Letras Inglês da Ufes, esta escrita autoetnográfica busca também dar novos contornos e ressignificar a práxis formativa da formadora/pesquisadora (eu) uma vez que

> [...] a autoetnografia distingue-se da fenomenologia porque o sujeito e o objeto da pesquisa são o mesmo, neste caso, o pesquisador, carregando sua formação, suas experiências e suas ações no contexto no qual está inserido. O que se pretende aqui não é mais interpretar o outro, mas interpretar o outro em si, enxergar aquilo que o outro vê no objeto/sujeito e (re)pensar tudo isso (Ono, 2017, p. 24).

Segundo Takaki (2020, p. 7), a autoetonografia amplia pesquisas de natureza qualitativa e interpretativa interligando duas grandes dimensões investigativas: a experiência individual e a cultura onde ocorre a pesquisa, encarando a parcialidade do conhecimento e das observações, a intersubjetividade, a autocrítica e a reflexividade. Vemos, portanto, como a pesquisa e a escrita autoetnográfica se amparam no conceito de práxis, sendo ela própria, a autoetnografia, um exercício praxiológico, uma vez que nela ação e reflexão se sustentam e se retroalimentam. Nessa dinâmica, teoria e prática vão se (re)constituindo, explicando-se uma à outra e dando contornos à realidade observada/estudada e vivenciada, na busca por novas compreensões e sentidos para o cotidiano, culminando em algum tipo de transformação. Já para Shoemaker (2013, p. 533), a autoetnografia une histórias do passado, do presente e do futuro uma vez que por meio dela estamos revisitando, articulando, teorizando e analisando "o que já sabemos, o que pensamos saber, e o que ainda não sabemos". Para a autora, a teorização sobre e a partir da prática pode nos levar a "silêncios epistemológicos" que precisam ser preenchidos pela entrada do *self* na cena, pela curiosidade, pelas angústias e pela subjetividade do/a autoetnógrafo/a em contato com seu "objeto" (que também será ele mesmo). E assim entendo que a autoetnografia vai se constituindo enquanto práxis, enquanto "quefazer", como se lê abaixo:

> Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1987, p. 121).

Ainda sobre a filosofia da práxis, Freire (1987, p. 38) reitera seu potencial educacional crítico e libertador afirmando que "[a] práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos". Apesar de amplamente estabelecido nos discursos educacionais, o pensamento freireano a partir da dicotomia oprimido-opressor é problematizado por Menezes de Souza e Monte Mor (2018), uma vez que a superação desta dicotomia poderia implicar em uma certa colonialidade pela suposta linearidade entre o conhecimento racionalizado e formal que, somente depois de adquirido, emancipa, indicando também certa primazia e/ou superioridade dos saberes escolares legitimados pela ciência. Em tempo, entendo o termo colonialidade como as marcas e cicatrizes causadas inicialmente por processos de colonização e exploração de povos, corpos, terras, saberes e subjetividades, que, por sua vez, também marcaram ontoepistemologias em virtude do eurocentrismo característico da ciência moderna, com suas hierarquias e generalizações. Nesse sentido, é preciso problematizar também a noção de conhecimento teórico para que não caiamos nas armadilhas da colonialidade do saber (Lander, 2005), especialmente quando lidamos com a língua inglesa e a formação de professores/as dessa área (Kumaravadivelu, 2012), ou mesmo quando, enquanto docentes e formadores/as, pensamos que nossos saberes e vivências podem ser mais relevantes e válidos do que aqueles de nossos/nossas aprendizes, como nos advertem Menezes de Souza e Monte Mor (2018, p. 12), dizendo: "[o] perigo da universalização colonial é justamente naturalizar algo que é particular e local, fazendo com que se transforme em algo geral – uma verdade para todos".

É importante resgatar aqui que a filosofia da práxis se originou a partir da crítica de Marx à dualidade entre duas correntes filosóficas: o materialismo que, por sua vez, determinava a existência humana pelas suas condições materiais (econômicas, sociais ou naturais), e o idealismo que condicionava a existência

do sujeito às suas ideias, pensamentos, vontades e desejos. Para Marx, era preciso pensar a existência humana como determinada pela transformação das condições materiais por meio do trabalho, bem como pelo que se pensa e se sente sobre a realidade, uma dimensão agindo sobre/junto com a outra na busca pela estruturação e pelo desenvolvimento socio-histórico. Nesse sentido, Carvalho e Pio (2017, p. 435) afirmam que o pensamento freireano se assenta na filosofia da práxis pois remete a "um sentido de atividade questionadora, sugestiva, crítica e também prática [...] plasmada nas transformações do homem com a realidade e entre si". Portanto, acredito no potencial da práxis para de fato olharmos para dentro de nós e dos nossos processos evolutivos e transformadores, dentro e fora da educação, a fim de superarmos a alienação agindo de forma crítica, situada e emancipada sobre nossas realidades. A escolha pela autoetnografia enquanto exercício praxiológico, conforme estou a defender aqui, me parece ser apropriada não somente enquanto metodologia de pesquisa, mas também enquanto prática formativa para a formadora que aqui analisa suas práticas docentes bem como a si mesma.

Em se tratando ainda do lócus das análises que darão contornos mais precisos a esta escrita autoetnográfica, levarei em consideração aspectos referentes ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Inglês da Ufes (UFES/DLL, 2019), bem como observações individuais feitas por mim acerca de minhas práticas e vivências na referida graduação. Uma das vivências a ser explorada aqui advém de um curto período de observação de aulas e interação com a turma de Estágio 1 no semestre de 2023/1, momento no qual acreditei (talvez já caindo na armadilha colonial) que a práxis formativa pode(ria) estar em culminância ou perto disso, já que esta disciplina é cursada no sexto período do curso. Oportunamente, ressalto que meus apontamentos acerca do Estágio 1 / Turma 2023 não serão direcionados a/por sujeitos específicos de forma a garantir a preservação de suas identidades, bem como a ética que deve pautar minhas ações enquanto pesquisadora autoetnógrafa e docente no referido contexto. Também poderão ser mencionados documentos institucionais como programas de disciplinas, relatórios de escuta discente, dentre outros que se alinhem à práxis formativa neste contexto. Seguirei com as análises abaixo apontando para possíveis e necessários desvios, bem como para os caminhos já consagrados em nosso percurso formador.

2 Recalculando trajetos e trajetórias no Projeto Pedagógico de Curso (PPC): desafios na formação acadêmica

2.1 Binômios e colonialidades no estágio supervisionado e para além dele

A atual proposta curricular do curso de Letras Inglês da Ufes (PPC-2019) está em conformidade com a Resolução CNE/CP nº. 2, de Julho de 2015, e se funda nos pressupostos da educação crítica de língua inglesa (LI), dos multiletramentos, da formação para a cidadania, de noções expandidas e, portanto, críticas sobre linguagem e discurso que, por sua vez, se distanciam de visões e práticas puramente estruturalistas, instrumentais, e/ou cognitivistas. Dessa forma, nosso currículo está também alinhado aos pressupostos

epistemológicos que sustentam a proposta de ensino de inglês como língua adicional obrigatória na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) no que se refere aos multiletramentos, à multimodalidade, à pluralidade linguística, cultural e identitária que atravessam o ensino de inglês na sociedade globalizada e tecnologizada. Tais pressupostos são, portanto, refletidos e/ou refratados em nossas práticas formativas a fim de que estas possam colaborar com a iniciação profissional de nossos/as graduandos/as de forma crítica, além de colaborar para a transformação social dos estudantes da escola pública por meio do aprendizado, ou ainda, do contato com a LI ou de sua sensibilização a ela (Menezes de Souza, 2019b). Todo esse movimento de convergência não é aleatório, pois como apontam Monte Mor, Duboc e Ferraz (2021, p. 138), temos presenciado uma crescente virada epistemológica na formação de professores de línguas no Brasil uma vez que

> De fato, um panorama das diretrizes curriculares brasileiras publicadas nos níveis federal, estadual e municipal nas últimas décadas reconhece tais orientações epistemológicas em que a noção de letramento como prática social parece ser inegável, levando à percepção de que as orientações estruturalistas de linguagem e a perspectiva behaviorista para o ensino de línguas não são mais defendidas (Monte Mor; Duboc; Ferraz, 2021, p. 138).

Nesse sentido, podemos afirmar que os pressupostos teóricos presentes do PPC da Licenciatura de Língua Inglesa da Ufes, em sua versão atual (PPC-2019), buscam dar conta das políticas educacionais brasileiras e das mudanças socioculturais advindas da sociedade contemporânea e, mais ainda, das reflexões, proposições e ressignificações que o pensamento decolonial nos incita enquanto curso situado no âmbito das ciências humanas. A exemplo disso, apesar de não ser mencionado o conceito de decolonialidade no texto do PPC, as disciplinas de literatura outrora divididas entre literaturas britânicas e literaturas norte-americanas – estas últimas nunca incluíram obras e autores/as mexicanos/as e canadenses (imagina-se o porquê como outra colonialidade marcada pelo imperialismo estadunidense também pouco questionado até pouco tempo atrás) – hoje são chamadas e organizadas como literaturas de língua inglesa[2], além de estarem abertas a produções literárias não canônicas e de grupos minoritarizados. Ademais, as tradicionais disciplinas de "Estudos Americanos" (outro problema ou colonialidade aqui, pois quem seriam os americanos contemplados com voz nessa disciplina??) e "Estudos Britânicos" já não fazem parte da grade curricular, tendo como equivalente a disciplina obrigatória "História da Língua Inglesa através da Literatura". Ainda sobre colonialidades na formação e docência em língua inglesa, Mastrella-de-Andrade (2019, p. 4) diz que

> Em relação ao ensino e à formação de professores/as de inglês, a colonialidade tem sido exercida e mantida de maneiras bastante visíveis, sobretudo através da epistemologia do falante nativo, à qual a produção de livros didáticos, a preparação para ensinar, os usos da língua, a metodologia, a política linguística, o currículo, a agenda de pesquisas etc. são insistentemente atreladas (Kumaravadivelu, 2012, p. 15). Como consequência, os

[2] Entendo que ao distanciarmo-nos das denominações acerca das literaturas de língua inglesa como exclusivamente britânicas ou norte-americanas podemos ter interrompido uma certa colonialidade, buscando promover o contato com literaturas produzidas nos/em variados territórios, colonizadores ou colonizados, onde o inglês é língua oficial, primeira língua, ou ainda, a língua de produção usada pelos/as autores/as. Segundo Makoni e Pennycook (2006), é preciso compreender a relação entre língua-território-cultura/identidade por meio de deslocamentos epistêmicos em torno das ideias de "invenção e reinvenção" de línguas, culturas e literaturas, partindo do pressuposto de que a ideologia subjacente à singularidade e à objetificação de um idioma está fundada na noção de territorialização, o que, por sua vez, precisou ser inventado a fim de garantir o controle e a apropriação de terras e sujeitos por parte do "invasor".

> saberes e as necessidades locais são invisibilizados; uma opção decolonial, portanto, busca escutá-los, não os entendendo como inexistentes.

Segundo a autora, muitos são os desafios a serem encarados pela formação de professores de inglês no Brasil e em suas localidades, sendo alguns deles o "mito do falante nativo" e a indústria dos métodos, livros/materiais didáticos, bem como o "mercado" dos cursos de idiomas. A exemplo disso, Menezes de Souza e Monte Mor (2020), ao relatarem sobre suas experiências formativas na docência de língua inglesa desde a década de 80, remetem ao que chamam de "ditadura do livro didático" enquanto prática colonizadora e autoritária, aliada a pressupostos de "neutralidade" linguística e idolatria cultural, e ao mito do falante nativo. Porém, por meio de práticas curriculares "silenciosas", ou pelas hoje conhecidas "brechas" (Duboc, 2015), quebras epistêmicas (Kumaravadivelu, 2012) ou fissuras (Walsh, 2023), os autores já buscavam, em sua época, agenciar novas possibilidades formativas e identitárias para seus/suas graduandos/graduandas por meio de rupturas e expansões interpretativas (Monte Mor, 2018) e da crítica sobre formas "ideais" de ser, pensar e falar.

Posso afirmar que também temos nos empenhado nesse enfrentamento. No caso de minha práxis, mais especificamente, "obediente" aos pressupostos teóricos e programas de disciplinas atrelados ao PPC, experiências formativas críticas têm se revelado, em um primeiro momento, frutíferas durante as interações que ocorrem nas disciplinas que tenho lecionado por meio de projetos didáticos (Fortes, 2024), atividades e materiais de sala de aula desenvolvidos criticamente ao final de cada semestre. No entanto, e em seu tempo, a experiência no Estágio 1 - Turma 2023/1 me trouxe algumas inseguranças ao ouvir vários/as graduandos/as relatarem suas dificuldades em "colocar a teoria em prática", ou em seguir com abordagens críticas quando inseridos/as em instituições de ensino que não prezam pela crítica em suas propostas, caso mais específico dos cursos livres. Para além dos cursos livres, uma das alunas graduandas relatou certo dia que, em seu estágio numa escola pública, a docente responsável pela disciplina de língua inglesa costumava usar uma abordagem bastante estrutural e descontextualizada em suas aulas, apesar de ser recém-egressa do curso de Letras Inglês da Ufes. Confesso ter ficado em choque nesse dia pois a professora em questão havia sido bolsista do Pibid sob minha coordenação, havia desenvolvido um projeto de ensino com o tema 'imperialismo cultural associado ao ensino de inglês', e ainda trabalhado como bolsista de um outro projeto também sob minha coordenação. Ou seja, era uma aluna engajada nas discussões e práticas críticas que aconteciam dentro da graduação. Então me pergunto: o que poderia estar influenciando sua escolha por uma abordagem mais conteudista e estrutural em detrimento de práticas mais situadas e emancipatórias? Estamos tão distantes assim da realidade da escola pública, ou ainda, imersos/as e afogados/as na colonialidade inerente à cisão entre teoria-prática? Será que a realidade da escola pública e a extenuante carga de trabalho – especialmente a do/a professor/a de inglês – têm influenciado negativamente (ao meu ver) suas escolhas? Ou ainda, que garantias temos de que, ao assumirem suas turmas e aulas, nossos/as egressos/as serão fiéis aos nossos ensinamentos, ainda que 'guardados' para serem usados em um futuro incerto e ao seu tempo? Nenhuma. Não há garantias, somente riscos, imperfeições e inacabamentos. Bem, voltando ao PPC de Letras Inglês da Ufes, este é majoritariamente composto por disciplinas lotadas no Departamento de Línguas e Letras (DLL-Ufes) do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), e por aquelas lotadas no Centro de Educação da Ufes (CE-Ufes), como é o caso da disciplina de Didática e do Estágio Supervisionado, ofertado pelo Departamento de Linguagens, Culturas e Educação (DLCE/

CE). Tal estruturação, apesar de nem sempre problemática, pode, por vezes, dificultar diálogos, ações e interações entre os sentidos e as epistemologias debatidos nas diversas disciplinas do PPC e a prática do estágio supervisionado curricular obrigatório, fortalecendo ainda mais a cisão entre teoria e prática.

Ademais, no que tange à estruturação do estágio supervisionado no PPC de Letras Inglês da Ufes, apesar dos vários esforços para superarmos e desconstruirmos o modelo 3 + 1[3] de formação nas licenciaturas, caracterizado pela disposição dos semestres de Estágio Supervisionado (I e II) após os 3 primeiros anos de graduação, é somente nos 6º e 7º períodos do curso que nossos/as estudantes passam a experienciar o cotidiano de uma escola pública e nela atuar de forma "curricular". Tal estruturação também reforça a dicotomia ou o binômio teoria-prática, o que, de acordo com o pensamento decolonial, é uma colonialidade forjada pela Modernidade[4] e suas formas de ciência e hierarquização ou valorização de saberes e conhecimentos legitimados, como se os saberes de natureza prática devessem valer menos do que o conhecimento teórico já que preteridos pelas disciplinas teóricas em termos cronológicos.

Tal separação entre teoria e prática se dá pelo que Sousa Santos (2009) também problematiza usando a metáfora das linhas abissais, indicando que os saberes formulados e reconhecidos pela ciência tradicional moderna e colonial (porque concebida no norte global) se situariam de um lado da linha, enquanto que os saberes não estudados ou reconhecidos cientificamente se localizariam do outro lado de forma a serem desvalorizados e apagados, causando o que o filósofo denomina de "epistemicídios". Essa mesma ciência promoveu a separação entre corpo e mente, razão e emoção, sujeito e objeto. E assim, os saberes oriundos do chão da escola parecem ser menos valorizados do que os saberes constituídos na academia.

Enquanto docente propositora do PPC em voga (trabalhei arduamente em sua construção enquanto subcoordenadora do curso e presidente do NDE à época de sua aprovação), compreendo, junto com Mastrella-de-Andrade (2019, p. 7), que precisamos ressignificar a divisão entre teoria e prática a fim de construirmos "um espaço mais democrático de formação de professoras/es de inglês e, assim, romper com abissalidades que nos impedem de assumir nossas ignorâncias (Sousa Santos, 2009) e de aprender com outros saberes". Incluo aqui os saberes referentes à docência em escolas públicas que, como já apontado pela crítica acima acerca de nossa organização curricular, parecem ser menos importantes na trajetória formativa de nossos/as graduandos/as, já que tais vivências só acontecem ao final do curso, e ainda, após muitos de nossos graduandos já terem acumulado experiências como estagiários em cursos livres, em especial no Núcleo de Línguas[5] (NL) da universidade. Infelizmente, durante minha participação na disciplina de Estágio 1, presenciei a conformidade de muitos/as estudantes, que, por razões burocráticas e institucionais,

[3] O modelo de formacão 3+1 pressupõe que a formação teórica (e técnica) deve preceder à formação prática, tendo, portanto, estruturado por muitos anos as propostas de formação de professores no âmbito das licenciaturas brasileiras ao alocar as disciplinas de estágio supervisionado curricular para os últimos períodos dos cursos. O binarismo teoria-prática, por sua vez, implica em saberes hierarquizados e em uma falsa ideia de linearidade, destacando-se como pressupostos essenciais da ciência moderna.

[4] Segundo Mignolo (2017, p. 2), "'modernidade' é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a 'colonialidade'. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade".

[5] "O Núcleo de Línguas: Ensino, Extensão, Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (NL – UFES), constitui um núcleo de trabalho, subordinado ao Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), e tem como meta promover atividades e serviços voltados para o ensino-aprendizagem de línguas, por meio da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa e na perspectiva do plurilinguismo e da multiculturalidade, com o envolvimento dos cursos de graduação e pós-graduação da UFES" (UFES, 2013).

e em um semestre atípico, foram impedidos/as de frequentarem escolas desde o início do semestre letivo. Algumas alunas se conformavam porque já tinham contratos de estágio (não obrigatório/não curricular) assinados e, por isso, não teriam disponibilidade de horário para o estágio obrigatório curricular. Outros/as já eram estagiários do NL ou já tinham estagiado na rede pública em semestres anteriores. Percebi como podem existir, de fato, abissalidades entre o estágio supervisionado curricular e a práxis formativa no curso de Letras Inglês da Ufes a partir do entendimento das várias indisposições que existem em torno dele, sendo elas de naturezas variadas, a saber, formativa, burocrática, epistemológica, espacial, logística e até financeira.

Sobre a atuação do NL na formação profissional dos/as nossos/as estudantes, é bastante recorrente ouvirmos deles/as comentários positivos acerca da formação que recebem para trabalharem no NL, o que é, certamente, muito importante, especialmente porque o estágio no NL, sendo bem remunerado e podendo ser iniciado já nos primeiros semestres do curso, ajuda muitos estudantes a se manterem na universidade e a terem alguma renda mensal. Entretanto, por se tratar de um modelo de ensino formatado como curso livre, muitas das demandas e rotinas ali se diferem daquelas que serão vivenciadas em contextos de ensino regular, básico, distanciando-se ainda mais do contexto da escola pública. Lembro-me de, em algumas reuniões do NDE de Letras Inglês, debatermos as falas que alguns graduandos traziam para a escuta discente, em especial quando diziam que o NL os "preparava para a realidade da sala de aula, o que o curso de graduação não fazia", ou ainda que no NL "sentiam estarem se tornando professores de fato". Muito pano pra manga, decerto, mas ainda me pergunto: quais salas de aula seriam essas? Professor/a como, onde? Ensinar inglês para quê, por quê? Para quem? Como?

Vejo muitas colonialidades a serem identificadas, interrogadas e interrompidas nesses discursos e práticas (Menezes de Souza, 2019a). E mais, como essas falas podem reforçar o discurso do fracasso do ensino de inglês na escola pública (Fortes, 2023) ao compararem, ainda que implicitamente, duas realidades absolutamente distintas e pautadas por objetivos também distintos? Ou ainda, como as experiências no NL poderiam fomentar uma formação profissional alienada dos propósitos críticos e subjetificadores que queremos defender? Ainda precisamos avançar muito para chegarmos a alguma ecologia de saberes entre a formação essencialmente técnica e colonizada que acontece no espaço do Núcleo, já que fundada em materiais didáticos representativos do e produzidos no norte global, e a formação crítica que temos construído, desconstruindo essa outra dicotomia e buscando construir pontes ou novas rotas de formação.

Retomando o enfrentamento ao binômio "teoria x prática" no estágio supervisionado e em outras dimensões do nosso currículo, ou ainda, para além dele, compreendo a necessidade de enfrentarmos diversos outros binarismos e colonialidades em nossa formação (Borelli; Pessoa, 2019). Alguns deles são representados pelos binômios "língua - literatura", "língua - linguagem/discurso", "gramática - discurso", e ainda, "disciplinas da Educação - disciplinas de Letras", "universidade - escola pública", "ensino - aprendizagem", "curso livre - escola regular", dentre outros. Mais especificamente, é latente a ideia de que a literatura no currículo não precisa se preocupar com a formação de professores de inglês e sim, com a formação de leitores, ainda que de forma crítica, o que já poderia ser um ganho para o indivíduo mesmo que esse aprendizado esteja desconectado da sala de aula. No entanto, tal postura, ainda que velada, acaba por distanciar os colegas docentes das literaturas dos reais propósitos da licenciatura, como se o colega professor de literatura devesse se preocupar menos com a formação e a práxis docente praticada na graduação de Letras. Tratarei brevemente desse tensionamento na seção 2.3 abaixo. Por ora, seguimos para uma problematização sobre a formação linguística no PPC de Inglês da Ufes.

2.2 O lugar da língua na formação: mais um binômio/ uma colonialidade a ser enfrentado/a

Algumas das observações e dos *insights* em análise e discussão aqui certamente conflitam com minha formação inicial e o currículo da graduação que me formou no final dos anos 90, este ainda bastante colonizado e estruturalista. Sim, o tempo passou, o mundo mudou, e junto dele ampliei minha consciência e meus saberes acerca de tantas questões que atravessam a docência, em especial a de língua inglesa, questões das quais a linguística aplicada crítica, transgressiva e indisciplinar (Moita Lopes, 2006) tem se ocupado ultimamente. Algumas dessas questões busquei problematizar acima e seguirei problematizando enquanto formadora em formação que hoje compreende sua incompletude e a decolonialidade como ferramenta essencial, ou melhor, como uma opção possível e necessária (Kuamaravadivelu, 2016) para a formação crítica de professores/as e cidadãos/ãs, especialmente no Brasil, país profundamente marcado por colonialidades e pelas mazelas que a colonização nos deixou como 'legados' sociais, históricos, culturais, econômicos e identitários.

Ainda assim, compreendo que "A opção descolonial não visa ser a *única* opção. Ela é apenas uma opção que, além de se armar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força" (Mignolo, 2017, p. 13). Até mesmo porque, conforme essa escrita denuncia, há sim outras opções a serem escolhidas por nossos/as graduandos/as, ainda que fujam de nosso controle ou do nosso desejo. Dito isso, volto agora minhas reflexões para o ensino da língua e de sua estrutura na formação dos/as nossos/as graduandos/as, debatendo alguns binômios emaranhados, tais quais "gramática-discurso", "língua/linguagem - discurso", "formação linguística - formação crítica", a partir dos paradigmas de formação docente apontados por Kumaravadivelu (2003).

Segundo esse autor, a formação de professores de línguas, no nosso caso, de língua inglesa, se caracteriza por 3 "modelos" ou paradigmas mais marcantes: a formação técnica, a prática reflexiva e o modelo do intelectual transformador. A formação técnica, impregnada de colonialidades ainda que o autor à época da publicação não tenha usado esse termo ou conceito, se daria (ou ainda se dá) por meio de rotinas estabelecidas pela psicologia comportamental e cognitivista, frutos da ciência moderna; pela fragmentação de conteúdos a serem estudados a fim de serem dominados; por métodos e programas de aprendizagem "à prova de professores", ou seja, altamente generalizáveis e dogmáticos; pelo treinamento, e não pela formação, termo este que começou a se estabelecer e prevalecer no final dos anos 90; pelo tradicionalismo dos contextos e instituições de ensino, e por uma visão de teoria sempre "prescrita" e nunca concebida a partir das vivências dos professores, comumente oriunda da linguística aplicada "canônica" e eurocêntrica. Foi inserida nesse paradigma que me graduei e que me iniciei na profissão, mais especificamente por treinamentos, métodos e materiais didáticos que buscavam moldar minhas ações e pensamentos acerca das rotinas da sala de aula; por leituras teóricas e acadêmicas que não representavam o ensino de línguas no Brasil e o conhecimento que nele já se construía; e acima de tudo, pela ênfase no estudo da língua inglesa com vistas a alcançar o seu domínio (ou o mais próximo disso), o que entendíamos como o construto da competência comunicativa. Tal ênfase, é importante ressaltar, se baseava em uma visão de língua bastante estrutural e comunicativista,

supostamente neutra, alienada da subjetividade e do corpo do falante e de sua situacionalidade (Menezes de Souza; Duboc, 2021), reprodutora (e colonizadora) de identidades e subjetividades.

De acordo com Kumaravadivelu (2003), o segundo modelo de formação, o reflexivo, se apresenta como mais "holístico" e difere do primeiro nos seguintes aspectos: ele se distancia da ênfase na técnica enfatizando a reflexão sobre/na ação; ele reconhece o valor das crenças, narrativas e da subjetividade dos sujeitos envolvidos; identifica e busca a solução de problemas por meio da prática da pesquisa-ação (conduzida pelo professor); ele acredita e investe na participação docente em discussões curriculares e em uma maior percepção de sua responsabilidade pelos processos de aprender e ensinar. Esse segundo modelo incidiu bastante em minha constituição profissional, especialmente por influência de meus estudos durante os anos do Mestrado, influenciando também a escrita de minha dissertação, quando pesquisei sobre a formação reflexiva em cursos livres de inglês. Naquele momento, influenciada pela situacionalidade de minha práxis e por minha identidade de professora naquele contexto, busquei compreender como um falante do idioma se tornava professor nessas instituições por ser, primariamente, fluente no idioma e, em grande medida, por ter adquirido tal fluência em países falantes do inglês, ou seja, à sombra (ou em busca) do ideal do falante nativo. A tal competência comunicativa (gramatical, sociolinguística, estratégica, discursiva...) na língua inglesa ainda era foco de minha práxis acadêmico-científica apesar do deslocamento do meu olhar para a reflexão, para a desuniversalização da técnica e para os outros saberes (ainda entendidos por competências) que constituem o fazer docente. A partir dali, comecei a pensar como Monte Mor (2021), dentre outros pesquisadores inspirados por Freire, que a formação técnica não deixa de ser necessária, mas que sozinha não se sustenta e não sustenta práticas docentes condizentes com visões de língua/linguagem cada vez mais expandidas por visões críticas acerca das normatividades, dos padrões, e das múltiplas formas de produção e construção de sentidos hoje tão valorizadas e disseminadas pelas tecnologias de comunicação e informação.

O terceiro paradigma de formação debatido por Kumaravadivelu (2003) é representado pela figura do/a intelectual transformador/a, ou seja, nele o sujeito que ensina é consciente das relações de poder e de dominação inerentes a quaisquer pedagogias ou métodos, e a partir dessa consciência, ele/a busca emancipar a si e contribuir para a desalienação de seus/suas estudantes. Ele/a está atento às ideologias e à situacionalidade da linguagem, da língua e de seu ensino/sua aprendizagem. Segundo o autor, o/a professor/a intelectual transformador/a vê o ambiente educacional como "arenas culturais" e é capaz de improvisar e se arriscar com base em seu envolvimento afetivo, pluralista e democrático com a docência. Além disso, o questionamento e a pesquisa, e por que não, eu diria, a incerteza, são seus aliados na busca pelo empoderamento e pela emancipação de seus aprendizes, e de si. Me alinho bastante a esta perspectiva, tendo me engajado definitivamente com ela a partir de meus estudos de Doutorado, mais especificamente, a partir de minhas interações e participação no Projeto Nacional de Letramentos (DLM-USP), iniciado pelos professores Walkyria Monte Mor e Lynn Mário Menezes de Souza e por eles coordenado até julho de 2021. Hoje o projeto é coordenado pelos colegas e docentes da USP, Ana Paula Duboc e Daniel Ferraz. O Projeto Nacional de Letramentos expandiu minhas visões de língua e linguagem, ajudando-me a compreender língua como discurso e identidade, descolonizando minha formação e meus olhares sobre a língua que ensino no curso onde atuo. É mais precisamente aí e a partir daí que a discussão sobre o ensino da língua e da estrutura da língua inglesa no PPC de Letras Inglês toma novos contornos e denuncia certa angústia de minha parte.

Embalados nesses entendimentos à época da revisão e tão aguardada reestruturação curricular – sim, a equipe de Inglês estava ávida por um novo PPC –, chegamos ao entendimento de que precisávamos de(s)colonizar[6] nosso trabalho com a estrutura da língua, na medida do possível e do desejável, retirando um pouco da enorme ênfase dada aos conteúdos de natureza linguística constantes na versão anterior. Com isso, os conhecimentos linguísticos fragmentados em diversas disciplinas foram reorganizados em 2 (poucas) disciplinas chamadas Estrutura de Língua Inglesa 1 e Estrutura de Língua Inglesa 2, ambas de 90h, dedicadas ao estudo da gramática do inglês. Além dessas disciplinas com foco específico em estruturas e aspectos gramaticais, temos ainda duas outras com ênfase em aspectos linguísticos, ainda que não exclusivamente: uma com foco na oralidade, com 75 horas, chamada Práxis Curricular: Comunicação Oral, e outra com foco na escrita acadêmica, com 60 horas, denominada Práxis Curricular: Escrita Acadêmica. Em tempo: nas disciplinas denominadas "Práxis Curriculares", onde diversas epistemologias são trabalhadas e discutidas a cada semestre, buscamos desenvolver não somente conhecimentos de natureza teórica/técnica, mas também a articulação destes com a dimensão prática e o contexto escolar. Tratarei delas mais especificamente na próxima seção.

Além da diminuição da carga horária dedicada aos estudos da língua, apostamos numa maior inclusão de disciplinas obrigatórias mais introdutórias e menos especializadas, deixando com que a especialização ou o aprofundamento dos estudos aconteça por meio das disciplinas optativas, o que, de fato, tem acontecido. Disciplinas optativas como Análise, Elaboração e Adaptação de Material Didático; Ensino de Língua Inglesa com Crianças; Inglês para fins específicos; Deficiência, Decolonialidade e Linguagem; Linguística Aplicada Crítica, dentre outras, têm ampliado os horizontes de nossos/as formandos/as. Outrossim, sabemos que a formação crítica a partir de compreensões também críticas de língua, linguagem, discurso, tradução, literatura, letramentos e da educação formal como um todo têm se consolidado. No entanto, é recorrente a reclamação dos graduandos nas recentes escutas discentes que temos realizado acerca da pouca carga horária dedicada ao estudo da gramática da língua inglesa. Vejo isso não somente como uma colonialidade, uma vez que a ampliação do saber em torno delas se constitui como um forte traço identitário do profissional que trabalha com língua(s). Na verdade, não se trata do foco nas estruturas puramente gramaticais e no seu domínio, mas na expansão de seus repertórios linguísticos. Para além da identidade profissional em formação, sabemos que muitos graduandos escolheram o curso de Licenciatura em Língua Inglesa não porque desejavam se tornar professores, mas sim, pela apreciação e gosto (idolatria?) que nutrem pelo idioma ou por artistas ou celebridades que atuam usando esse idioma, sendo a língua inglesa e a comunicação por meio dela um atravessamento nas suas identidades e práticas sociais. Opa, mas o que há de colonial aí??

Sei que a prática do inglês nas aulas da graduação pode se dar em qualquer disciplina lecionada por qualquer colega docente atuante na equipe de inglês e não somente dentro das disciplinas com foco linguístico. Somos todos/as formados/as e capacitados/as para tal. Também entendo que a opção pelo uso da língua materna pode ser um agenciamento crítico por parte dos/as alunos/as, uma forma de resistência ao imperialismo do inglês. Todavia, tal posicionamento me parece conflituoso com a escolha pelo curso de Letras Inglês, uma vez que que muitos hoje optem por este curso sem terem adquirido qualquer domínio

[6] Ao optar pelo termo de(s)colonizar não estou a me referir à ideia de descolonização alusiva à possibilidade ou busca por reverter processos colonizatórios ou suas consequências. Busco aqui me referir a processos emancipatórios e a insurgências, alinhando-me ao pensamento de Walsh (2023), bem como a possibilidades de rupturas e interrupções conforme defendido por Menezes de Souza (2019a).

do idioma antes de sua chegada à universidade, ainda que em nível básico-intermediário. Sabemos que com a abertura da universidade ao sistema de cotas e pelo ingresso via Sisu temos acolhido muitos/as estudantes oriundos/as de camadas sociais menos privilegiadas, que, por conta disso, podem não ter tido boas oportunidades de estudo da língua inglesa, mas que nem por isso são impossibilitados de se matricularem nesta graduação. Estes costumam ser mais resistentes quanto ao uso da LI em sala de aula. Alguns nem chegam a finalizar o semestre, buscando pelo trancamento na esperança de conseguirem se matricular em outro curso na universidade, o que é praticamente impossível sem que um novo processo seletivo aconteça, ou seja, um novo Enem deve ser feito e por meio dele uma nova seleção via Sisu.

Ao notarmos que muitos estudantes chegam hoje ao curso sem se sentirem confortáveis ao usar a língua inglesa nas interações e tarefas de sala de aula, buscamos, com isso, na medida do possível, transitar entre o português e o inglês de forma a não pressionarmos ou inibirmos a sua participação nas dinâmicas de aula. É comum optarmos pela língua na qual o material a ser usado em aula está redigido, descolonizando, de certa maneira, nossas práticas tradicionalmente mediadas pela língua inglesa. Aliado a isso, ao buscarmos a de(s)colonização[7] dos saberes e das epistemologias que constituem nosso currículo, optamos também por bibliografias de pesquisadores/as localizados/as no sul global, em especial, na academia brasileira, que, por sua vez, recorrem ao português com maior frequência em suas escritas. Sobre esses dilemas e trânsitos, trago para finalizar essa reflexão Pessoa e Silvestre (2022) quando relatam suas experiências no Gepligo (Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa de Goiás), experiências essas que podem ser adaptadas ao contexto de formação inicial aqui debatido e que nos deixarão a pensar sobre novos inícios e possíveis transformações. Dizem elas:

> Inglês. Português. Muitas vezes começamos falando inglês e depois recorríamos ao português, nosso lugar mais seguro, fácil, confortável, afetuoso, mas somos professoras de inglês, e esse deve ser também o "lugar onde fazemos de nós mesmos sujeitos" (hooks, 1994, p. 168). Difícil enfrentamento em um contexto de professoras/es de inglês, que têm um histórico de formação profissional fortemente pautado por ideologias modernas de língua. Como entender que línguas não têm fronteiras, que não são coisas homogêneas e fixas, que podemos dominá-las e transitar entre elas e que aprendê-las é, na verdade, uma "prática transidiomática" (Makoni; Pennycook, 2007)? (Pessoa e Silvestre, 2022, p. 39)

Por fim, mas não menos importante, convido você, leitor/leitora, a pensar comigo acerca do binômio "formação linguística-formação crítica" ou ainda do dualismo entre a formação técnica e a formação crítica. Como discorri acima, minha formação crítica se deu tardiamente, somente muito depois de minha identidade profissional já ter se consolidado enquanto professora "fluente" no inglês e "tecnicamente" bem equipada. Junto disso, minha trajetória epistemológica e acadêmica também evoluía à medida em que me aprofundava nos estudos teóricos e na escrita acadêmica. Não me ressinto da minha formação inicial pois entendo que a sociedade era um tanto diferente há cerca de 25 anos e, portanto, a formação que recebi fazia sentido naquela época. Também não penso que a técnica seja dispensável, não mesmo, e por vezes me indago se a formação que praticamos não pode estar carente de conhecimentos técnicos de diversas ordens, não somente de natureza linguística. Talvez nossa sociedade tenha evoluído

[7] Ao optar pelo termo de(s)colonizar não estou a me referir à ideia de descolonização alusiva à possibilidade ou busca por reverter processos colonizatórios ou suas consequências. Busco aqui me referir a processos emancipatórios e a insurgências, alinhando-me ao pensamento de Walsh (2023), bem como a possibilidades de rupturas e interrupções conforme defendido por Menezes de Souza (2019).

ou despertado tardiamente e com isso muito sofrimento acabou sendo causado por vivências acríticas e alienadas/alienantes, em especial no que concerne ao respeito às diferenças identitárias atravessadas pelo racismo, pela classe social, pela heteronormatividade, pelo machismo e pelo patriarcado, etc. Mais especificamente, sabemos o quanto o mito do falante nativo e o racismo linguístico que a ele se atrela, bem como a excelência na proficiência linguística, já alienaram e/ou atormentaram muitos/as aprendizes e profissionais de LI. Reconheço que talvez eu mesma tenha contribuído com algum desses tipos de sofrimento ou exclusão, ainda que de forma culposa, não dolosa.

No entanto, ouso dizer que nosso alunado de Letras Inglês chega hoje na universidade, em geral, com alguns desses discursos já questionados e deslegitimados, apesar de certamente encontrarem nas suas vivências universitárias formas de expandirem ainda mais essas visões já que o encontro com a universidade é sempre grandioso e impactante, ainda mais em um Centro de Ciências Humanas e Naturais, onde nos localizamos. Assim, talvez seja hora de pensarmos em uma nova virada epistemológica para nossas visões e práticas de ensino de língua pautadas pelo/no PPC, de forma a proporcionarmos novos e mais frequentes espaços de aprendizagem e prática do inglês e de sua estrutura, de forma crítica e decolonial, derrubando muros epistemológicos ou desencaixotando as disciplinas do currículo, e ensinando sobre a língua e sobre a crítica como faces de uma mesma moeda e não como noções homogêneas, estanques ou hierarquicamente organizadas, emergentes do diálogo e dos cotidianos de nossos/as alunos/as, num verdadeiro e orgânico exercício praxiológico que promova a ecologia entre os saberes linguísticos e seu uso em discursos mais humanos e democráticos.

2.3 As disciplinas de "Práxis" e o Estágio, de novo: o que esperamos da articulação entre teoria e prática?

Apesar das problematizações levantadas acima acerca da estrutura do estágio supervisionado na licenciatura de Inglês da Ufes (não estou criticando o teor de suas práticas, que fique claro!), sabemos dos incontáveis esforços legais e institucionais visados por diversas resoluções, instruções normativas e pareceres voltados para as licenciaturas em âmbito local e nacional a fim de desconstruirmos o já falido modelo 3+1 de formação docente, bem como sua estrutura binária fundante representada pelo binômio "teoria-prática". A exemplo disso, temos no nosso PPC as disciplinas denominadas "Práxis Curriculares", onde determinadas epistemologias são trabalhadas e discutidas a cada semestre, buscando reconhecer e problematizar a articulação destas com a dimensão prática da docência e o contexto escolar. Estas disciplinas compõem a carga horária da também já conhecida "prática como componente curricular", perfazendo 405 horas dentre o total de 3.210 horas previstas.

As ementas das disciplinas de Práxis são bastante semelhantes; o que difere de uma para outra é a natureza da epistemologia que será explorada. Assim, em cada uma delas trabalhamos com uma das seguintes temáticas: Comunicação Oral, Letramentos, Escrita Acadêmica, Tradução e Ensino, Literatura e Ensino, Pesquisa e Ensino. Para todas elas deve haver uma dimensão prática articulada a algum tipo de aproximação com experiências em espaços educativos e de gestão educacional, o que, infelizmente, nem sempre acontece. A exemplo disso, e conforme já mencionado acima, vejo que um outro binômio, "língua-literatura", ou a dicotomia que dele se instaura, tem influenciado a práxis formativa de nossos graduandos

uma vez que a formação literária ainda parece não dialogar diretamente com os propósitos da formação docente na licenciatura, ou seja, "teoria-prática" continuam dicotomizadas. Explico-me: até muito recentemente, colegas da literatura que atuam em minha equipe e curso não se viam como responsáveis 'também' pela formação do professor e por sua preparação didática voltada não somente para a prática da literatura e de seu ensino, mas sobretudo para o ensino da língua inglesa pela literatura. Assim, as muitas disciplinas de literatura, bem como aquelas relacionadas a ela, a saber, História de Língua Inglesa através da Literatura e Introdução aos Estudos Literários, costumam ser planejadas e conduzidas sem muita conexão com a docência e a sala de aula da escola regular (e pública) ou mesmo do curso de idioma, fomentando a tal dicotomia e fortalecendo seu dualismo. Buscando dar conta deste hiato, ou abissalidade, propusemos uma disciplina obrigatória chamada "Práxis Curricular: Literatura e Ensino", cuja ementa se lê no print do programa disposto abaixo.

Figura 1 – Programa da disciplina "Práxis Curricular: Literatura e Ensino"

Ementa:

Estudos e práticas formativas ligados à literatura e suas tecnologias, integrados com experiências em espaços educativos e de gestão educacional, que visam à construção da identidade do professor como educador e sujeito histórico, consciente das questões ambientais, dos direitos educacionais de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e da diversidade sociocultural no tocante à linguagem, raça, religião, gênero, entre outros.

Objetivos Específicos:

Analisar a importância do ensino de literatura no aprendizado de língua inglesa; Discutir metodologias de aplicação do texto literário no aprendizado de língua inglesa; Ressaltar o uso do texto literário na formação do leitor como ser crítico. Compreender e problematizar a diversidade de subjetividades e identidades que participam do processo educacional. Discutir e problematizar temas que contribuam para a formação crítica do licenciado em Letras Inglês.

Conteúdo Programático:

1- O estudo e análise do gênero textual literatura e suas idiossincrasias.
2- A importância do ensino de literatura no aprendizado de Língua Inglesa.
3- Investigação das diversas abordagens para o ensino de literatura nos diferentes níveis de aprendizado.
4- Leitura de artigos acadêmicos sobre o ensino de literatura na sala de aula.

Metodologia:

Serão dadas 60 horas de aulas presenciais, às quintas feiras, das 7h às 11h. Trabalharemos com leitura e discussão de textos; tradução de textos, apresentações orais, elaboração e compartilhamento de textos no meio digital e um projeto de extensão. Os alunos realizarão trabalhos em pares ou grupos, apresentação de análise crítica dos textos lidos, apresentações orais, traduções, dentre outros.

Fonte: PPC Letras Inglês Ufes (UFES/DDL, 2019).

Apesar da menção à "integração com espaços educativos e de gestão educacional" na ementa da disciplina, e de menções no conteúdo como "investigação de abordagens de ensino de literatura" e "diferentes níveis de aprendizado", ao analisarmos os demais campos do programa, não fica claro nem onde e nem como as experiências dessa natureza se darão para além das 60 horas/aula presenciais. Na lista de conteúdos, há menção sobre leituras de artigos 'sobre' o ensino de literatura, o que, não se pode negar, é um grande avanço. Entretanto, o binômio ou a dualidade entre teoria-prática me parece estar subjacente, ainda que o binômio língua-literatura possa estar em processo de desconstrução com a proposição da disciplina em um curso de licenciatura. Ainda, entendo que a relação universidade-escola pública, outra problemática dicotomia, permanece inalterada, ou pouco problematizada no contexto em voga.

Ao analisar os demais programas das disciplinas de Práxis, a pretendida interação entre universidade/formação inicial e escola pública não me pareceu tão preterida ou oculta, apesar de, é claro, não haver garantias de que os programas sempre são e serão levados a cabo conforme registrados. Assim como nós, sujeitos complexos e inacabados, entendo que nossas práticas e práxis estarão sempre em devir, inacabadas, sujeitas a imperfeições e resistências. Também há de se considerar que nem sempre conseguimos dar conta das burocracias institucionais e das contingências socio-históricas que nos são, muitas vezes, imprevisivelmente impostas. De toda forma, é interessante refletir também sobre como a formação acadêmica acontece para nossos/as graduandos/as, afinal, ensinar nem sempre é espelho daquilo que se aprende, e para lidarmos com as imperfeições e pontos cegos de nossas práticas, precisamos ser éticos e reconhecer a complexidade em nossa volta e em nossa constituição. Pensar na formação somente por meio de ementas, programas, PPCs e planos de aula feitos por nós, docentes, não é suficiente, o que me faz concordar com Menezes de Souza (2011) quando resgata a metáfora do rizoma para se referir à educação e à sua inerente complexidade dizendo que

> Quando lidamos com a metáfora do rizoma, da complexidade, da pluralidade, ou seja, da confusão, aí que surge nossa responsabilidade: onde que estou? Que confusão é essa? Como que eu vou entender, traduzir essa aparente confusão em algo que faz sentido? E essa interpretação dessa confusão vai ser responsabilidade minha. E como é uma aparente confusão que não tem início, meio nem fim, eu que vou tentar interpretá-la o tempo todo, vou dialogar com essa complexidade o tempo todo, e eu tenho que assumir a responsabilidade por esse diálogo. Aí que entra a questão ética, eu não posso garantir nada, a única coisa que posso garantir é que sou educador, eu estou aqui pra ajudar meus alunos a aprender, ensinar e criar condições pra aprender. Ensinar não é garantir uma aprendizagem igual àquilo que foi ensinado. Ou seja, aprendizagem não é um espelho daquilo que foi ensinado (Menezes de Souza, 2011, p. 282-283).

Durante o período em que acompanhei as aulas de Estágio 1 em 2023/1, como já mencionei acima, uma de minhas inquietações e motivações era compreender como a formação dos/as graduandos/as estava se consolidando após alguns semestres sem interagir com eles, visto que as últimas disciplinas que a turma havia estudado comigo tinham acontecido no segundo período do curso (o Estágio 1 aparece no sexto período). Assim, durante meu período de licença capacitação, acompanhei todas as aulas da referida turma buscando ter acesso a manifestações por parte deles/delas sobre os conteúdos que já haviam estudado em disciplinas cursadas até aquele momento, além de buscar compreender como, e se, eles conseguiam articular teoria e prática. Pensei que eles trariam à baila alguns dos conceitos e ideias que trabalhamos na disciplina de Práxis Letramentos, tais como: letramento crítico, multiletramentos, referências sobre a BNCC, conceptualização de linguagem e discurso, ensino de inglês descontextualizado, letramento digital, projetos de ensino... No entanto, pouco emergia, algumas ideias e conceitos apareciam de forma implícita junto de muitas incertezas, inclusive referentes ao desejo de realmente seguirem na docência após a conclusão do curso.

Nesse emaranhado de ideias e também dúvidas, por muitas vezes presenciei manifestações que indicavam inseguranças quanto à "aplicação" dos conhecimentos estudados e adquiridos nas experiências que alguns já haviam tido com a escola pública – sim, apesar de nem sempre manifestados em suas falas, prefiro acreditar que os saberes estavam lá. Talvez a confusão ou o emaranhado se constitua por nossa incapacidade de lidar com a complexidade e o imprevisto, ou pelas urgências que atravessam as vivências de

muitos sujeitos imersos na sociedade digital e neoliberal, onde tudo é "pra ontem", efêmero e instantâneo. Será que querem receitas ou fórmulas mágicas? Ouvi, por vezes, algumas alunas dizerem que a graduação ensina muito pouco sobre como lidar com os desafios e complexidades do ensino público, que muito aprenderam sobre crítica mas que não conseguiam ensinar ou agir criticamente nos cursos de idiomas onde já atuavam ou mesmo no Núcleo de Línguas. Também constatei que alguns dos conteúdos estudados que faziam mais sentido e apareciam mais em suas falas estavam atrelados a emoções positivas que emergiram durante as aulas e cursos onde foram ensinados/debatidos, o que também me faz pensar em como muitos aprendizados foram sacrificados em virtude da pandemia e do ensino remoto. Essa turma cursou Práxis Letramentos em plena pandemia. Seria esse um consolo para mim? Outras questões que emergiam em meio às dúvidas e incertezas remetiam incessantemente ao supracitado discurso do fracasso do ensino de inglês na escola pública, o qual debati em minha tese de doutorado (Fortes, 2023), e continuo debatendo nas aulas de Práxis Letramentos. Mas então, me pergunto, recuando em minhas pretensões científicas e acadêmicas: por que pensei que o Estágio seria uma espécie de culminância da formação? O quão colonial essa suposição pode ser? O Estágio 1 poderia representar isso tudo mesmo? A relação teoria-prática, ou ainda, a práxis que eu desejei observar era mesmo referente às ações, reflexões e formação dos graduandos ou às minhas próprias? Estaria eu buscando confirmar se aquilo que ensinei na disciplina de Práxis Letramentos se espelharia nas interações da turma nas aulas de Estágio 1 e em suas práxis formativas uma vez que muitos já estavam estagiando e lecionando de forma não curricular? Até que ponto minha motivação não seria um ímpeto narcísico, ou ainda, reforço colonial? Retomando o título dessa seção, penso: o que esperamos da articulação entre a teoria e a prática enquanto discentes e docentes? Receitas e fórmulas? A validação daquilo que propomos enquanto formadores/formadoras ou a transformação de nossos repertórios por expansões, fissuras ou interrupções? Finalizo essa seção sem respostas, mas com a certeza de que essa escrita me trará novos ângulos pautados pelo desejo de estar com Freire, me transformando, e buscando compreender "por que penso como penso?" (Freire, 1996), ou ainda, na incansável busca por compreender os sentidos que construo em minha práxis acadêmica ainda que não haja

> [...] uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada essa interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de e em última instância a ignorância de outros (Sousa Santos, 2009, p. 87).

3 Considerações finais: o que entendemos ou queremos entender por currículo?

O trabalho de Silva (2005) acerca das teorias de currículo é amplamente reconhecido por suas análises críticas e pós-modernas. Dentre várias desconstruções e proposições, ele nos alerta sobre como geralmente pensamos em currículo, pensando sobre "o quê" ensinar em termos de conteúdos variados, conhecimentos ou epistemologias que, por sua vez, devem fundar o trabalho educacional em instituições formais de ensino.

No entanto, ele adverte que é preciso considerar não somente quais conteúdos devem ser incluídos ou selecionados em alguma proposta curricular, mas também que conhecimentos e saberes devem ser elencados por serem relevantes e representativos das práticas sociais e culturais dos sujeitos aprendizes. Nesse sentido, aponta que uma das funções primárias do currículo é, sem dúvida, transformar pessoas a partir daquilo que "devem" ou precisam aprender. Assim, para além "do que ensinar", precisamos pensar em "qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?" (Silva, 2005, p. 14).

Ainda segundo Silva (2005), muitas são as questões que se impõem ao se propor um currículo, como quais são os objetivos por ele previstos: formar o trabalhador, no nosso caso, professores, ou proporcionar ao estudante/graduando uma educação geral; preparar sujeitos para se adequarem à sociedade em que vivem ou prepará-los para transformá-la; ensinar saberes científicos globais, saberes profissionais ou saberes locais; trabalhar com conhecimentos organizados ou deixar a subjetividade do aprendiz guiar o processo? Muitas podem ser as perguntas que, por sua vez, deverão direcionar proposições e práticas formativas.

A discussão sobre o que ensinar também é fundante no trabalho do filósofo Gert Biesta, apesar deste não a denominar uma discussão sobre currículo, mas sim, sobre os propósitos da educação formal, ou ainda, sobre a sua "integridade" (Biesta, 2023b). Em recente publicação (Biesta, 2023a), o autor discorre sobre a educação formal voltando a se referir aos 3 domínios da educação por ele discutidos em publicações anteriores, a saber, a qualificação, a socialização e a subjetificação. Em linhas gerais, a qualificação se dá, segundo ele, pelo ensino de conteúdos, habilidades e saberes curriculares tidos como relevantes para a formação do sujeito e sua atuação profissional. A socialização se ocupa, grosso modo, de ensinar sobre arranjos sociais, regras de conduta, comportamentos, instituições e sobre a vida em sociedade como um todo. Já a subjetificação deve se ocupar de dinâmicas que permitam que aprendizes construam seus próprios sentidos ao reagirem àquilo que aprendem, ou ao que lhes é ensinado, por meio de posturas críticas sobre aquilo que aprendem, desenvolvendo sua capacidade de agência. É a dimensão que busca "desobjetificar" o processo educacional incentivando a criatividade e a emergência de subjetividades múltiplas, pelo acordo ou pelo desacordo, ou ainda, aquela que confirma o caráter de instabilidade e imprevisibilidade do processo educacional como um sistema aberto, distanciando-o da pretensa relação de causalidade que nos leva a erroneamente acreditar que o que se aprende deve refletir o que foi ensinado.

Trazendo a discussão acima para a formação de professores, destaco que Biesta (2023a) aponta para um sentido de pertença à profissão docente, a meu ver, muito relevante para discussões sobre currículos de licenciaturas e para a constituição identitária e profissional pretendida pela educação formal em nível superior. Segundo ele, ao decidirmos sobre que conteúdos específicos devemos privilegiar em nossas escolhas e propostas curriculares (agindo a partir da dimensão da qualificação), estamos também agindo no domínio da socialização já que "Educação como socialização é, em outras palavras, fornecer aos nossos alunos uma orientação para as culturas, tradições e práticas existentes, com o convite – e em alguns casos a insistência – para que eles se localizem dentro delas" (Biesta, 2023a, p. 264). Concernente à subjetificação, podemos pensar nela como a possibilidade dos/as graduandos/as, aprendizes, alunos/as, se localizarem/posicionarem frente ao que aprendem ou desaprendem, tornando-se sujeitos de suas próprias jornadas educativas e não objetos a serem preenchidos ou controlados, ou ainda, nas palavras do autor, como "a ambição de que os alunos se tornem sujeitos da suas próprias vidas" (Biesta, 2023a, p. 265).

Em suma, a teorização de Biesta em muito pode nos inspirar a (re)pensar os propósitos da formação docente que almejamos, sobre nossas escolhas epistemológicas e curriculares, e sobre como estas se desdobram na práxis formativa de nossos graduandos, bem como nas nossas próprias enquanto formadores/as, tornando a educação formal um processo sobre "o que se deve fazer" e não sobre "como devemos fazer". E é agindo sobre e a partir de nossas realidades, por repertórios construídos pelo diálogo entre as epistemologias e saberes oriundos da ciência – mas não somente dela –, bem como daqueles que construímos pelo seu uso, que adentramos nesse diálogo que Biesta (2023a) chama de *artistry*, expandindo noções de conhecimento (*episteme*) e técnica (*techne*), ou ainda, sua articulação (e o próprio conceito de práxis) pelo que denomina *good actions*. Segundo ele

> [...] podemos trazer muito conhecimento adquirido em experiências anteriores às novas situações que encontramos, mas sempre haverá a dúvida se o conhecimento que acumulamos no passado é aplicável e relevante para as novas situações que a nós se apresentam[...] E é precisamente ali que percebemos a diferença entre 'ciência' e 'arte', sendo a segunda sobre nossas ações no domínio do variável (Biesta, 2023a, p. 274).

Retomando as reflexões de Silva (2005) sobre currículo e sobre o que ensinar, segundo o autor, os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como* fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, desestabilizam tais modelos por colocar em questão, precisamente, os pressupostos de certos arranjos sociais e educacionais desconfiando do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Avançando para o discurso e o pensamento decolonial, Silva faz menção ao que chama de uma teoria "pós-colonial"[8] de currículo a partir da seguinte afirmação "o mundo contemporâneo, no momento mesmo em que se torna globalizado, só pode ser adequadamente compreendido se considerarmos todas as consequências da chamada 'aventura colonial européia'" (Silva, 2005, p. 125). Sabemos, entretanto, que a globalização não é exclusividade ou fruto da contemporaneidade, e que essa visão denuncia nossa (antiga) pouca capacidade de compreender a complexidade e a imprevisibilidade de nossa história e de nossa existência. De todo modo, o autor propõe questionamentos bastante pertinentes como "Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela herança epistemológica colonial?" ou ainda "Como o currículo, considerado como um local de conhecimento e poder, reflete e, ao mesmo tempo, questiona, formas culturais que podem ser vistas como manifestações de um poder neocolonial ou pós-colonial?" (Silva, 2005, p. 129).

A esse respeito, Menezes de Souza e Monte Mor (2021a) esclarecem que o pensamento decolonial deve ultrapassar a mera justaposição de narrativas coloniais e pós-coloniais sobre a realidade buscando, por sua vez, desvelar como os regimes coloniais impactaram, e ainda impactam e atravessam, construções e percepções sobre a realidade e o mundo contemporâneo, revelando "a poderosa estratégia colonial pela qual os colonizadores se tornaram invisíveis como autores de suas construções, adquirindo assim a universalidade epistemológica a seu favor, ao mesmo tempo em que negavam a existência e, portanto, a

[8] Segundo Oliveira (2023, p. 19), os estudos pós-coloniais surgiram no contexto anglo-saxão no final dos anos 70 e se ocuparam, inicialmente, em discutir as relações centro-periferia ao questionarem "as dimensões políticas e ideológicas do pensamento ocidental". Apoiada em Shohat (2005), a autora aponta para o uso do prefixo pós como referência a um movimento teórico posterior a algo, indicativo da emergência de novos entendimentos acerca de "condições, experiências e percursos coloniais" (Oliveira, 2023, p. 20), ainda que alheio a processos "neocoloniais", ou seja, à compreensão que hoje se tem do termo colonialidade.

visibilidade ao colonizado em geral" (Menezes de Souza; Monte Mor, 2021a, p. 659). Assim, não é mais possível pensar criticamente nossa sociedade colonizada e desigual sem as lentes do pensamento decolonial, o que também deve impactar na constituição identitária e profissional na qual desejamos investir a partir de processos educacionais formalizados ou materializados em currículos, e mais ainda, situados no âmbito das universidades, que, como Borelli e Pessoa (2019) nos lembram, são também um projeto colonial.

Assim, retomando o conceito de *artistry* de Biesta (2023a) e lançando-o no emaranhado de reflexões emergentes nesta escrita, especialmente no que tange à colonialidade do saber e da formação acadêmica, bem como àquilo que pretendemos construir pelo PPC de Letras da Ufes nesta e em futuras versões, penso ser oportuna a reflexão sobre como podemos de(s)colonizar ainda mais nossa práxis formativa a partir de uma maior ênfase na técnica e na sua "aplicação" situada a partir de repertórios críticos e inovadores, sem, é claro, cair nas armadilhas da colonialidade. Como nós, docentes formados por currículos menos voltados para a formação crítica, temos aproveitado ou reconhecido os conhecimentos que adquirimos no passado em nossas práticas do presente, especialmente no que concerne à relação teoria-prática ou ao diálogo entre *episteme* e *techne* descrito acima (Biesta, 2023a)? Acredito que as reflexões subjetificadoras que desenvolvi durante esta escrita possam estar indicando que apesar de nossas melhores intenções, ainda temos falhado em articular a formação crítica com as epistemologias que hoje valorizamos, bem como com a técnica que, aparentemente, pode estar sendo invisibilizada por ter nos moldado e constituído a partir de pressupostos estruturalistas, cognitivistas, coloniais e, portanto, acríticos.

Não pretendo retomar aqui todas as colonialidades que foram apontadas nas reflexões e análises acima, mas certamente espero que essa escrita autoetnográfica e autocrítica sirva de insumo ou inspiração para novos inícios dentro e fora do curso de Letras Inglês da Ufes. Sei que apesar do esforço individual de cada sujeito envolvido com a formação docente que buscamos construir localmente, não podemos ter total controle do que será produzido, construído ou até mesmo, desconstruído nesse processo. Acredito ter denunciado algumas dessas imperfeições ou impermanências pautada também pelo desejo de rever minha própria práxis a partir dos sentidos que construí sobre ela por meio da autoetnografia, acreditando também que a educação é sobre isso mesmo: imperfeições, impermanências, fissuras, (re-)existências, ignorâncias, lacunas e incertezas que a modernidade tentou apagar com seu projeto colonial de escolarização.

Além disso, alinho-me a Biesta (2023a) quando me critico a partir de certas tradições de pesquisa, bem como de práticas e políticas educacionais que buscam comprovar sua eficácia em relações de causa-efeito. Percebo que, no decorrer desta escrita, essa crítica emergiu fortemente de minhas reflexões e análises que, por vezes, me deixaram desconfortável e vulnerável ao pensar que eu mesma acreditava na causalidade entre aquilo que um dia propusemos em nosso currículo, o que ensinei em minhas aulas e o que (não) apareceria nas interações posteriores que tive com a turma de Estágio 1. Biesta (2023a) também sugere que a compreensão da aprendizagem como uma transformação duradoura (e não como mero processo de amadurecimento do sujeito aprendiz) só pode ser acessada em retrospecto e assim, três semestres após nossas aulas terem acontecido, busquei ter acesso ao que imaginei que meus/minhas graduandos/as haviam aprendido. No entanto, o que presenciei foi talvez um fosso, ou quem sabe uma abissalidade entre minhas pretensões e as (outras) direções que os/as graduandos/as estavam tomando em seus processos formativos, ou a ausência de direcionamento em alguns casos. Estaria eu realmente buscando avaliar o PPC como propus inicialmente em meu projeto de pesquisa/plano de estudos, ou avaliando nossos/as graduandos/as, ainda que eu soubesse que estaria implicada em tudo isso? Quão hierárquica e colonial essa minha postura se revelou?

Finalizo essa escrita sem maiores conclusões acerca do que, de fato, queremos compreender sobre currículo em geral ou sobre o PPC de Letras Inglês da Ufes, seus pontos cegos e/ou pontos fortes, seus propósitos decoloniais e críticos. Mais uma vez me amparo em Biesta (2023b, p. 15) para concluir as ideias e reflexões aqui apresentadas como representativas não somente de minha práxis mas da educação formal como um todo pois, segundo o autor, esta "não funciona como um relógio" com ciclos e tempos previsíveis e alheios ao que se passa em seu redor.

Que não nos falte fôlego, inspiração e desejo. Custe o tempo que custar.

Referências

BIESTA, G. Outline of a Theory of Teaching: What Teaching is, What It is For, How It Works, and Why It Requires Artistry. *In*: PRAETORIUS, A.-K.; CHARALAMBOUS, C. Y. (ed.). *Theorizing Teaching*. Cham: Springer, 2023a.

BIESTA, G. The Integrity of Education and the Future of Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, v. 71, n. 5, p. 1-23, 2023b. DOI: https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2242452.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. *MOARA* – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 51, p. 75-96, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, S. M. G.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Rev. Bras. Estud. Pedagog*., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular*: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Judiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

FORTES, L. "*Ser ou não ser*": questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. v. 1, 310p. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96672. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/ser-nao-ser. Acesso em: 4 mar. 2024.

FORTES, L. Saúde mental na graduação de Letras Inglês da Ufes e a decolonialidade: porque (nós também) precisamos falar sobre isso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 24, n. 3, 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

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

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. *In*: ALSAGOFF, L. *et al*. (ed.). *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York, NY: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *Tesol Quarterly*, Virginia, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autônoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Ahead of print*, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. *Multilingual Margins*, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, D.; KAWACHI-FURLAN, C. (ed.). *Bate-Papo com educadores linguísticos*: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou Ética? *In*: JORDAO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação desformatada*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the Decolonial: Between Parentheses and Falling Skies. *Gragoatá*, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MOR, W. Afterwords: Hope and Education in Dystopic Times: Thinking About the Present as if From the Future. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, 2021a. p. 657-670.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MOR, W. É proibido proibir: ambiguidades e enfrentamentos na/pela linguagem. *Revista X*, v. 15, n. 4, 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MOR, W. Reflexões para pensar o mundo ou algo assim. [Walkyria e Lynn Mario em crônica dialogada]. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. Campinas: Mercado de Letras, 2021b. p. 9-14. ISBN 987-65-88519-57-8 (papel). ISBN 987-65-88519-56-1 (e-book). 238p.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MOR, W. Still Critique? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 32, n. 94, jun. 2017.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MOR, W. Expansão de perspectiva e desenvolvimento do olhar: um exercício de letramento crítico. *In*: MACIEL, R. F.; TÍLIO, R.; JESUS, D. M. de; BARROS, A. L. de E. C. de. (org.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 299-319. v. 1.

MONTE MOR, W. Quem quer ser professor(a)? Uma análise crítica sobre a docência como escolha profissional. *In*: MARQUES, N. *Quem quer ser professor?* Mobilizando saberes e construindo sentidos sobre a carreira docente. Tutóia, MA: Diálogos, 2021. p. 9-18. DOI: https://doi.org/10.52788/9786599463907.

MONTE MOR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Critical Literacies Made in Brazil. *In*: PANDYA, J. Z.; MORA, R. A.; ALFORD, J. H.; GOLDEN, N. A.; DE ROOCK, R. S. (ed.). *The Handbook of Critical Literacies*. London; New York, NY: Routledge, 2021. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003023425-1.

MONTE MOR, W. M.; IFA, S.; ONO, F. T. P. "As pessoas são as suas histórias": uma entrevista com Walkyria Monte Mór. *Calidoscópio*, v. 19, n. 4, p. 569-574, 2022.

OLIVEIRA, M. L. C. Pensar e fazer linguagens com os ninguéns: pensamento decolonial, epistemologias do sul e linguísticas aplicadas anticoloniais. *In*: BRAHIM, A. C. S. M. *et al*. (org.). *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

ONO, F. T P. *A formação do formador de professores*: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 156 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Gepligo (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) em prosa and Verse: entre desaprendizagens and Learning Otherwise. *In*: PESSOA *et al*. *Universidadescola e educação linguística crítica*: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF [*E-book*]. 2. ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

SHOEMAKER, D. B.. Autoethnographic Journeys Performing Possibilities/Utopias/Futures. *In*: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography*. New York, NY: Routledge, 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal. *In*: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009. ISBN 978-972-40-3738-7.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. *INTERLETRAS*, v. 8, n. 31, p. 1-20, abr./set. 2020. DOI: 10.29327/214648.8.31-17.

UFES. *O que é o Núcleo?* [2013]. Disponível em: https://nucleodelinguas.ufes.br/o-que-e-o-nucleo. Acesso em: 9 out. 2023.

UFES/DLL. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês* (PPC Letras Inglês). Vitória, ES: UFES, 2019. Disponível em: https://letras.ufes.br/pt-br/ppc. Acesso em: 24 mar. 2023.

WALSH, C. E. Rising up, Living on: Re-Existences, Sowings, and Decolonial Cracks. Durham, NC: Duke University Press, 2023.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Data de submissão: 14/07/2024. Data de aprovação: 19/07/2024.