



01 a 04 de  
OUTUBRO  
EVENTO GRATUITO

# IV SIELLI

IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE  
III CONELI - CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
II SILCE - SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR LINGUAGENS, CULTURAS E EDUCAÇÃO  
XXII ENCONTRO DE LETRAS DO CÂMPUS CORA CORALINA

## CAMINHOS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: RECONSTRUINDO SABERES

*DECOLONIAL PATHS IN THE TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE  
TEACHERS: RECONSTRUCTING KNOWLEDGE*

Natália Luczkiewicz da Silva (UFAL)<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação crítica do docente e dos discentes do curso de Letras Português, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no decorrer da disciplina de Linguística Aplicada, com base na teoria do Letramento Crítico Decolonial (Meniconi; Ifa 2024), a fim de corroborar para a formação inicial e continuada desses professores. Nesse sentido, respaldo-me nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2022; Fabrício, 2017), dos letramentos sociais (Street, 2014) e da Decolonialidade (Oliveira; Candau, 2010). Metodologicamente, a pesquisa se classifica como uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986) de abordagem qualitativa (Godoy, 1995). Como metodologia de análise, utilizarei a Análise Textual Discursiva que é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (Moraes; Galiazzi, 2007). Os dados serão construídos ao longo do semestre letivo 2025.2, na disciplina de Linguística aplicada, no curso de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas. Como fonte de análise, pretendo contar com: discussões em sala de aula, diários reflexivos (docente e discente), ensaio acadêmico, elaboração de oficinas e seminários abertos ao público. Ademais, espero que esta pesquisa possibilite a conscientiz(ação) sobre temáticas tão necessárias como o racismo, a violência de gênero, a homofobia, a xenofobia, a fome etc., a partir da linguagem enquanto prática social, promovendo o letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifa, 2024) nos professores em formação inicial, para que possam propagar essas ações em suas salas de aula.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Formação de professores. Letramentos Crítico Decolonial.

**Abstract:** This research has the general objective of analyzing the critical training of teachers and students of the Portuguese Literature course, at the State University of Alagoas (UNEAL), during the Applied Linguistics discipline, based on the theory of Decolonial Critical Literacy (Meniconi; Ifa 2024), to support the initial and continuing training of these teachers. In this sense, I rely on the theoretical assumptions of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2022; Fabrício, 2017), social literacies (Street, 2014) and Decoloniality (Oliveira; Candau, 2010). Methodologically, the research is classified as action research (Thiollent, 1986) with a qualitative approach (Godoy, 1995). As an analysis methodology, I will use Discursive Textual Analysis, which is a data analysis approach that moves between two established forms of analysis in qualitative research, which are content analysis and discourse analysis (Moraes; Galiazzi, 2007). The data

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com.



will be constructed throughout the 2025.2 academic semester, in the Applied Linguistics discipline, in the Portuguese Literature course at the State University of Alagoas. As a source of analysis, I intend to rely on: classroom discussions, reflective diaries (teachers and students), academic essays, preparation of workshops and seminars open to the public. Furthermore, I hope that this research will enable awareness(action) on much-needed topics such as racism, gender-based violence, homophobia, xenophobia, hunger, etc., based on language as a social practice, promoting decolonial critical literacy (Meniconi; Ifa, 2024) in teachers in initial training, so that they can propagate these actions in their classrooms.

**Keywords:** Applied Linguistics. Teacher training. Decolonial Critical Literacies.

## INTRODUÇÃO

Oficialmente, ingressei no doutorado em outubro de 2023. No entanto, parece que os anseios de hoje remontam de anos atrás, mais precisamente, de 2017. Para que possam compreender as minhas justificativas para esta pesquisa, trago-lhes um pouco de história. No ano de 2017, eu, menina da classe média baixa, residente no interior de Alagoas, tive uma oportunidade que seria o divisor de águas em minha vida: ingressar no curso de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas.

No início, e talvez sempre, foi um grande desafio. Pouco sabia sobre outras cidades do meu estado, sequer conhecia-las. Não me aprofundarei muito nesse processo, pois falei sobre isso em minha dissertação de mestrado (Silva, 2023). No entanto, cabe ressaltar que precisei me ambientar com essa nova realidade, de sair da minha cidade todos os dias para estudar em outra, em busca de um futuro melhor, como milhares de jovens neste país.

Assustei-me com as primeiras reflexões do curso de Letras, pois não conseguia entender aquela linguagem complexa do Curso de Linguística Geral, e, neste momento, senti-me aquém aquilo tudo: “isso não é para mim, eu não sou capaz”. Todavia, como uma “realista esperançosa”, assim como Ariano Suassuna, resolvi continuar nessa empreitada. E apaixonei-me!

Tive a grata oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas que contribuíram, sobremaneira, para a minha formação pessoal e acadêmica. Envolvi-me em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Com a pandemia, houve o distanciamento dessas pessoas e daquele território



físico, mas a relação afetiva continuou a mesma, se não, ainda maior. Todas essas experiências me levaram à aprovação no mestrado da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Quando ingressei na UFAL, conheci o que de fato é Linguística Aplicada e como essa corrente de estudos tem se relacionado com o letramento crítico e a decolonialidade. Foi um misto de sentimentos, ao tempo em que eu estava contente em abraçar novos conhecimentos, senti-me atrasada naquelas discussões, parecia que todos ali tinham algo para comentar e eu não, visto que a grade do meu curso de graduação não contemplava essas questões. Guardei esse sentimento e me dediquei às leituras.

A minha pesquisa de mestrado foi desenvolvida na Educação Básica, na qual atuei como pesquisadora, contando com a colaboração da professora regente. A princípio, a minha intenção era contemplar tanto os alunos como a docente efetiva nos momentos de debates e nos planejamentos, mas isso não foi possível. Como eu era “visitante”, senti-me desconfortável em insistir para que a professora da turma acompanhasse tudo. Então, deixei a critério de escolha. Entretanto, infelizmente, mesmo aceitando participar das aulas, senti que a docente não participou de forma significativa.

O trabalho realizado foi promissor, tanto é que possibilitou a minha passagem direta para o doutorado, sem que para isso eu precisasse passar por uma nova seleção, além de me proporcionar o Prêmio de Excelência Acadêmica 2023, pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). Contudo, assim como todas as pesquisas, a minha apresentou lacunas, e uma delas eu percebi rapidamente:

[...] compreendendo que a pesquisa é um espaço aberto de diálogos. Assim, considero que estas discussões não foram encerradas, pois existem algumas lacunas as quais pretendo “solucionar” em trabalhos futuros, inclusive, em uma pesquisa de doutorado. Uma delas diz respeito à formação de docentes com base nas teorias do letramento crítico e da decolonialidade (Silva, 2023, p. 145).

Em minha dissertação, reconheço, abertamente, que ainda há um caminho muito longo a ser trilhado por mim e falo sobre esse anseio de continuidade em uma pesquisa de doutorado. Terminado esse ciclo, refleti inúmeras vezes sobre como eu poderia trazer as discussões acerca de uma linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2022) para a formação de professores.



Depois de várias noites pensando sobre as possibilidades que tinha ao meu alcance, após diversas conversas com pessoas que acompanharam a minha pesquisa de mestrado, surgiu uma “aspiração docente”, conforme destaque no título desta seção, que seria retornar à UNEAL, por meio de um estágio docente na disciplina de Linguística Aplicada e poder levar para essa instituição que tenho tanto apreço, um pouco do que aprendi em outros ambientes formativos. Para mim, será um momento muito significativo, o reencontro entre a Natália graduanda e a Natália professora universitária, compartilhando meus conhecimentos e aprendendo cada vez mais nesta casa.

Neste momento, cabe ressaltar que não pretendo ir à esta instituição com o pensamento de que a minha perspectiva teoria e existencial é a correta ou a melhor, pelo contrário, o meu intuito é apresentar perspectivas *outras*<sup>2</sup> para o ensino de línguas, e, quem sabe, aproximar os discentes dos estudos realizados na UFAL, caso anseiem cursar uma pós-graduação. Além disso, esses estudantes poderão aprimorar as suas práticas pedagógicas com fins a um ensino humanizador e eu poderei aprender com os seus letramentos sociais (Street, 2014), a partir de atividades que envolvam temas que fazem parte da vida cotidiana.

Ao longo da nossa formação acadêmica, somos questionados constantemente sobre as nossas escolhas. Algumas colocações sobre os nossos trabalhos não saem da memória, entre elas, estão as realizadas por Doris Christina Vicente da Silva Matos, professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Presidenta da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB). A referida pesquisadora compôs a minha banca de qualificação e de defesa de mestrado e questionou uma expressão utilizada por mim: “professora decolonial”, perguntando-me o que é ser uma professora decolonial e se eu me considerava uma.

Essa reflexão me acompanha até hoje, pois percebi que havia um equívoco na minha compreensão sobre as práticas decoloniais na docência e na vida. Não tem como “sermos decoloniais” em um sentido fixo, pois a decolonialidade é um processo constante de aprendizagens e reaprendizagens. Fomos educados sob à égide do colonialismo, capitalismo e patriarcado, por esse motivo, precisamos nos esforçar para mudar a nossa forma de ver e compreender o mundo, a fim de

---

<sup>2</sup> Las perspectivas y proyectos de decoloniales e interculturales críticos deben estar entrelazados con pedagogías as perspectivas pedagógicas diversas. Pensamos que es el momento oportuno para la acción y el pensar decoloniales, si tenemos en cuenta los cambios que vive América Latina en los albores del siglo XXI (Walsh, 2013).



colaborar para a inclusão social. Compreendo, pois, que a educação atua de forma direta nesses pressupostos.

Portanto, esse entendimento rompe com a ideia de que sou uma professora decolonial e que vou ensinar aos professores em formação inicial e continuada a como ser decolonial. Contrário a isso, aprenderemos juntos a “como ensinar a língua do colonizador de forma decolonial”<sup>3</sup>. Destarte, espero que o desenvolvimento deste trabalho seja cercado de provocações, inquietações, aprendizagens e desaprendizagens, de modo que possamos reconhecer a quem a língua pode incluir e a quem ela exclui, em uma dinâmica de poder, para ressignificarmos essas estruturas.

A presente pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: de que maneira a disciplina de Linguística Aplicada, fundamentada na teoria do Letramento Crítico Decolonial, pode influenciar a formação crítica dos docentes e discentes do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), e como essa formação pode contribuir para a atuação desses professores no contexto educacional?

Como objetivo geral, pretendo analisar a formação crítica do docente e dos discentes do curso de Letras Português, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no decorrer da disciplina de Linguística Aplicada, com base na teoria do Letramento Crítico Decolonial (Meniconi; Ifa 2024), a fim de corroborar para a formação inicial e continuada desses professores.

## **REFLEXÕES ACERCA DOS LETRAMENTOS E DA DECOLONIALIDADE**

Os letramentos podem ser considerados como práticas e usos da língua que não se limitam ao ambiente escolar; eles se estendem para além das salas de aula, permeando todas as esferas da vida cotidiana. Estão relacionados à capacidade de compreender e usar a linguagem escrita de maneira eficaz em diferentes contextos, como no trabalho, na comunidade, nos meios de comunicação e na interação social.

Nessa conjuntura, os letramentos sociais representam uma abordagem teórica que vai além da visão convencional do letramento como uma habilidade individual e neutra. Essa perspectiva,

---

<sup>3</sup> Indagação feita por mim e mencionada por Doris Matos na abertura do II Encontro Nacional de Linguística Aplicada (ENALA), realizado em 2023, na cidade de Maceió-AL.



muitas vezes associada ao trabalho de Street, destaca a natureza social e culturalmente situada das práticas de leitura e escrita. Contrapondo-se à visão tradicional de letramento como uma habilidade universal, os letramentos sociais reconhecem que as práticas de leitura e escrita são moldadas pelas dinâmicas sociais, culturais e econômicas de uma sociedade.

Street (2014) defende que os letramentos não podem ser considerados apenas como processos cognitivos que envolvem a leitura de textos complexos e a sua compreensão, mas como um movimento atuante em todas as comunidades, mesmo naquelas em que os indivíduos não sejam alfabetizados. Sendo assim, o grande problema que envolve os letramentos é considerá-los como algo restrito ao ambiente escolar, uma vez que essa concepção acaba por impor uma forma “correta” de letramento, geralmente, àquela determinada pelas abordagens eurocêntricas, anulando as vivências e práticas cotidianas de cada grupo.

A diversidade de letramentos deve ser enfatizada, uma vez que existem múltiplos letramentos, variando de acordo com as comunidades, grupos sociais e contextos específicos. Cada comunidade desenvolve suas próprias práticas e normas de letramento, o que reflete na diversidade linguística, bem como nas diferentes maneiras de interagir com a linguagem. Todavia, é importante frisar que muitas comunidades podem ser marginalizadas ou excluídas de certos letramentos, enquanto outras têm acesso privilegiado. A linguagem escrita, nesse sentido, é vista como uma ferramenta que pode ser utilizada para exercer controle social, reproduzindo ou desafiando estruturas de poder. De acordo com Street (2014),

Nos tempos coloniais, as sociedades não europeias desprovidas de formas de letramentos ocidentais eram vistas, por causa disso, como carentes de racionalidade, lógica etc., tanto em termos sociais quanto em termos dos indivíduos que compunham tais sociedades. Seus rituais e suas crenças eram vistos como provas de que eram “acientíficas” e incapazes de reflexão distanciada sobre seu modo de ser (Street, 2014, p. 92, grifos do autor).

Conforme o exposto, as práticas que dessoam das manifestações europeias foram consideradas desprovidas de racionalidade, como se elas não tivessem as suas próprias formas de comunicação e de organização social. É nesse contexto que podemos pensar no que Street chama de “grande divisão”, ou seja, a separação entre os que são considerados letrados *versus* iletrados.

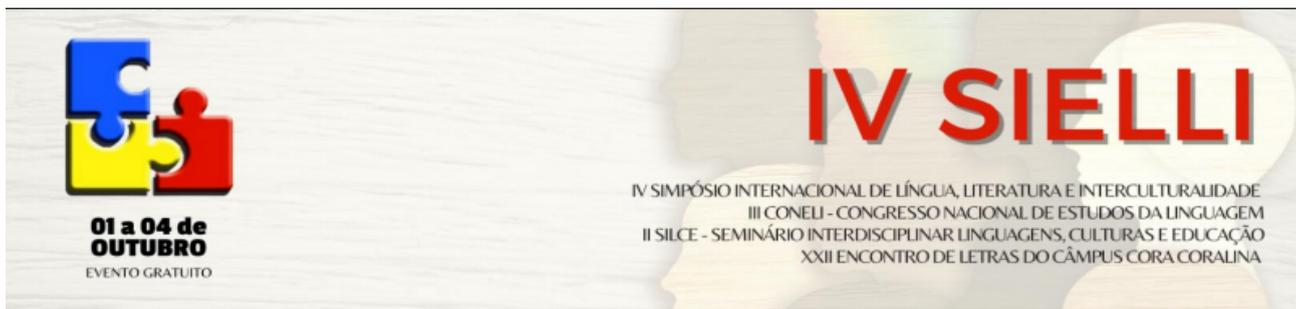


Essa divisão é reforçada em nossas relações cotidianas, por exemplo: se um indivíduo é pertencente a uma comunidade na qual segue parâmetros normativos de letramento e profere discursos que vão de encontro à norma, considera-se que ali há resíduos (aprendizagem considerada negativa); contudo, se for ao contrário, isto é, alguém que pertence a uma comunidade marginalizada e produz elementos característicos da norma, considera-se que houve uma influência letrada (aprendizagem considerada positiva).

Nesse sentido, acredito que é importante refletir sobre qual a abordagem que a escola tem atendido em suas práticas didático-pedagógicas, sobretudo quando pensamos no ensino de línguas, levando em consideração que “as escolhas linguísticas, paralinguísticas e discursivas dos interlocutores ajudam a definir os posicionamentos [...] em situações interacionais específicas, hierarquizações e relações de poder” (Moita Lopes, 2013, p. 43).

Considerando que o estudante leva para a escola uma bagagem cultural e letrada, aos modos da sua comunidade, é importante que nós, professores, saibamos articular esses letramentos sociais aos conteúdos curriculares, sem construir uma dicotomia entre o científico e o acientífico. Todo letramento é “um ato social, mesmo quando oriundo de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes” (Street, 2014, p. 101). Portanto, o docente não deve impor a sua concepção de letramento ao estudante, pois é algo atravessado por efeitos sociais, mas sim oportunizar outras possibilidades de ver a realidade, a fim de que o próprio aluno construa a sua visão de mundo.

Ao compreender as relações de poder que coexistem nos letramentos, Street (2014) chama a atenção para dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro “supõe que a escrita facilita as funções ‘lógicas’ da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente ‘encaixados’; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem” (Street, 2014, p. 104), ou seja, detém atenção à materialidade linguística e não aos sentidos produzidos em contextos específicos e perpassados por crenças e valores. Considero que este modelo apresenta fragilidades por



desconsiderar o papel do indivíduo na construção dos sentidos da língua, como se o sistema comunicasse por si só, sem um contexto ideológico.

Em relação ao segundo modelo, o autor ressalta “a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’” (Street, 2014, p. 105). Essa concepção se mostra aberta ao diálogo e ao desenvolvimento de múltiplas formas de letramentos, sem que para isso seja necessário silenciar e/ou aniquilar àquelas apreendidas pelos alunos em suas comunidades.

Desse modo, quando abrimos espaço para o diálogo sobre temas como o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia, entre outros, também possibilitamos que os estudantes falem sobre as suas próprias experiências para que possam refletir sobre essas questões de forma mais problematizadora, sem negligenciar a importância de estudar a estrutura da língua.

Os modelos chamados “autônomos” parecem ser neutros e imparciais. Nesse sentido, aqueles que desejam preservar uma visão “autônoma” de letramento é que são responsáveis por uma dicotomia: os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como decodificação. Correspondência som/forma e “dificuldades” de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares (Street, 2014, p. 161, grifos do autor).

O modelo ideológico se mostra aberto tanto às práticas sociais como os aspectos técnicos da língua. Por esse motivo, considero-o mais significativo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, acredito que o primeiro trabalho de conscientiz(ação) acerca dos letramentos deve ser realizado com os professores – razão pela qual este projeto terá como público-alvo professores em formação inicial e continuada -, para que possam elaborar seus planos de aula de modo que abarquem essas questões.

Em primeiro momento, precisamos entender que não sabemos de tudo e que os letramentos não se esgotam em si mesmos, estamos nos envolvendo em práticas letradas diversas, costumeiramente. Dessa maneira, a sala de aula se torna um espaço de troca. Nesse processo de incompletude, podemos nos desprender de concepções enraizadas, possibilitando uma (des)aprendizagem necessária a favor de novas experiências e conhecimentos.



A partir disso, somos convidados a desenvolver o nosso letramento crítico perante os diversos textos e discursos que acessamos em nossas vidas, reconhecendo a quem eles incluem e a quem eles excluem; lutando por visibilidade e por um lugar na história. Luke e Frebody (1997) corroboram com essa discussão quando destacam que

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos funcionem de forma particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (Luke; Frebody, 1997, p. 218).

O letramento crítico envolve uma consciência de vários aspectos dos contextos dos textos. Isso inclui compreender para quem os textos são destinados, qual o propósito de sua criação, porque foram escritos e a quem servem. Esse olhar crítico busca identificar os interesses subjacentes nas mensagens veiculadas. Destarte, o entendimento e a intimidade construída com o texto possibilitam que o professor e o aluno construam e revelem sentidos, problematizem e transforme o momento de ensino-aprendizagem em uma agência de ressignificação, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e na formação de cidadãos que exerçam os seus papéis de forma empática.

Nesse viés, defendo o quanto a linguística aplicada e os letramentos estão entrelaçados, visto que almejam que a língua seja um instrumento de empoderamento e não de exclusão, e que, por meio dela, possamos conhecer os letramentos de comunidades *outras*, lançando mão de uma prática ontológica decolonial.

A discussão em torno da decolonialidade tem adquirido crescente relevância nos campos acadêmicos e sociais, suscitando debates sobre sua natureza enquanto fenômeno: seria ela uma tendência efêmera ou uma transformação estrutural profunda? Com base nesse questionamento, discuto sobre a decolonialidade enquanto uma perspectiva ontológica, explorando as correntes de pensamento crítico.



Para tanto, é essencial contextualizar a decolonialidade como uma resposta crítica ao legado do colonialismo e suas manifestações contemporâneas. Originada nas reflexões de intelectuais e ativistas do Sul Global, como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Frantz Fanon, a decolonialidade desafia as estruturas epistemológicas e ontológicas coloniais que persistem nas sociedades pós-coloniais. Moita Lopes (2022, p. 43) destaca que

A história humana, nos últimos quinhentos anos, foi forjada com base em ideais moderno-coloniais de separar para dominar, ‘ordenar’ ou governar”. Esses regimes transformaram uns em heróis, descobridores, conquistadores e benfeitores, com suas ‘línguas’ ‘corretas’, com suas raças e seus modos ‘legítimos’ de viver a experiência humana. Em oposição, colocaram outros à margem e sob suspeita (grifos do autor).

Nesse sentido, a decolonialidade rejeita a ideia de uma única narrativa, na qual “os ‘outros’, tidos como selvagens ou anormais, os não cidadãos, precisariam ser, no processo narrativo, extirpados, seja pela separação, seja pelo massacre” (Ribeiro, 2017, p. 99); buscando, portanto, desvelar as múltiplas formas de violência simbólica, cultural e material perpetradas pelo colonialismo.

Partindo dessa compreensão, um dos aspectos fundamentais da decolonialidade é sua ênfase no processo de ressignificação do conhecimento, seja ele sobre o mundo ou sobre o próprio ser. Acredito que esse caráter insurgente que atravessa a decolonialidade possibilita caminhos para a crítica acerca das epistemologias eurocêntricas dominantes, ao tempo em que proporciona a valorização dos saberes e cosmovisões subalternizadas.

Nessa perspectiva, a decolonialidade não pode ser reduzida a uma moda intelectual, mas compreendida como uma transformação paradigmática que desafia as bases do conhecimento ocidental moderno. Said (2005, p. 13) destaca que “o poder de narrar, ou de evitar que se formem e surjam outras narrativas, seria muito importante no processo de construção do projeto de nação e na colonização dos ‘outros’”. Assim, ao trazer à tona as feridas provocadas pela colonialidade, a decolonialidade permite o conhecimento, a reflexão, a crítica e a compreensão sobre a história.

Conforme enfatizado por mim, em outros momentos (Silva, 2023), a decolonialidade transcende os limites acadêmicos, manifestando-se em práticas políticas, culturais e sociais, ou seja, ela pode e deve ser considerada como uma “filosofia de vida”. Considerando que todos nós somos



seres sociais, quaisquer que sejam os lugares que frequentamos, sempre carregaremos as nossas crenças e valores, por isso, é minimamente paradoxal que, enquanto professora de Língua Portuguesa, eu trabalhe com a temática do racismo em minhas aulas e quando saio do âmbito escolar, reproduza fala e ações racistas.

A decolonialidade, portanto, revela-se como uma transformação profunda nos modos de pensar, agir e ser no mundo, isso porque se

abordarmos a colonialidade como modo de entender a experiência social de acordo com princípios que não são fixos, podemos ser convidados a refletir mais detidamente sobre os textos que nos circundam, as escalas que configuram nossa percepção e os efeitos de sentido que produzem, politizando nosso sistema de classificação e recuperando sua carga ideológica (Fabrício, 2017, p. 35).

A influência da decolonialidade transcende os limites da academia, impactando as lutas sociais e políticas em todo o globo. No entanto, seu futuro e potencial transformador dependem da capacidade de resistir às forças de marginalização, mantendo-se fiel às suas raízes críticas e emancipatórias.

Diante dessas reflexões, é possível pensar nos efeitos que a decolonialidade poderia produzir no contexto didático-pedagógico, mais especificamente, no ensino de línguas, uma vez que as linguagens são o principal meio de reprodução de desigualdade social. De acordo com Walsh (2009), a prática decolonial em sala de aula, leia-se *Pedagogia Decolonial*, possui um vínculo profundo com os ideais difundidos por Paulo Freire, em 1960. Isso não significa dizer que a *Pedagogia Decolonial* seja uma leitura contemporânea da *Pedagogia do Oprimido*, porém há pontos em comum quando levamos em consideração questões como: a ética humana, discriminação de classe e gênero. Além disso, Freire (1992) inicia algumas discussões sobre desigualdade racial, principalmente advindas das suas experiências no continente africano.

A *Pedagogia Decolonial* busca, por sua vez, contribuir para um processo de construção de identidade que abarca várias facetas da experiência humana, visando romper com o que Walsh denomina de “razão única”, ou seja, o pensamento dominante eurocêntrico. Assim como a autora, acredito que a *Pedagogia Decolonial* não se restringe ao ensino e à transmissão de conhecimento de forma instrumental, tampouco está confinada ao âmbito da educação formal, por outro lado, ela se



define como um conjunto de abordagens que exploram a ancestralidade, identidade, saberes, práticas e civilizações excluídas pelo paradigma dominante.

O desenvolvimento desta pedagogia no contexto de ensino e aprendizagem se dá por meio de práticas que criam vias e condições de pensamento radicalmente distintas, promovendo ressurgimento, questionamento e construção, desvinculando-se da razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente (Oliveira; Candau, 2010).

Por conseguinte, sou contrária ao posicionamento de que a decolonialidade é uma tendência que está sendo propagada por estar na moda, visto que ela apresenta um caráter atemporal, representado as histórias de luta e de resistência de povos subalternizados. A pedagogia decolonial vinculada ao letramento crítico possibilita a reflexão sobre “os enredos e tramas em prol das determinações dos conceitos de cultura e de identidade. A cultura serviria para diferenciar um ‘nós’ dos ‘outros’, quase sempre marcada por discurso com fortes e agressivos tons etnocêntricos e xenofóbicos” (Ribeiro, 2017, p. 98).

Essa perspectiva de *outridade*, conforme destacado por Kilomba (2019), mostra-nos a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito branco. A autora faz uma discussão a respeito dos escritos de Fanon e afirma que ele

Utiliza a linguagem do trauma, como a maioria das pessoas negras o faz quando fala sobre as suas experiências cotidianas de racismo, indicando o doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentado, separado de qualquer identidade que possa ter (Kilomba, 2019, p. 39).

Em minha concepção, essa compreensão binária do “nós” e do “outro” pode ser estendida para além das questões raciais, ultrapassando os domínios de classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outros. Aspectos estes que a teoria decolonial busca tencionar por meio do seu caráter agentivo, crítico e insurgente. Nesse sentido, seria possível pensarmos em um Letramento Crítico Decolonial?

Ao iniciar os meus estudos sobre o letramento crítico e a decolonialidade, refleti sobre qual seria o melhor caminho a seguir para que eu pudesse relacionar essas duas teorias nas minhas práticas pedagógicas, na minha pesquisa e na análise dos materiais construídos conjuntamente com



os participantes. Em muitos momentos, indaguei para alguns colegas de pesquisa e a mim mesma: Quais são os limites entre o que é letramento crítico e o que é decolonialidade? Onde um acaba e o outro começa? Essas perguntas nunca tiveram uma resposta objetiva que me convencesse de que existissem mais diferenças do que semelhanças ao ponto de realizar uma demarcação precisa.

Em alguns momentos, quando apresentei recortes da minha pesquisa de mestrado (Silva, 2023), fui questionada se o letramento com o qual eu trabalhava não era o racial, visto que uma das oficinas desenvolvidas se referia à temática do racismo. No entanto, eu estava certa de que essa teoria não abarcava o meu trabalho, pois eu discuti outras questões além de raça. Assim, justifiquei a interrelação entre o letramento crítico e a decolonialidade. Ainda bem que, naquele momento, não fui questionada sobre os limites fronteiriços dessas teorias!

Obviamente, entendo que o letramento crítico e a decolonialidade possuem origens diferentes. O primeiro é advindo, inicialmente, do termo *letramento* que surge, no Brasil, como uma forma de distinção à alfabetização, que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais; além da influência da Análise Crítica do Discurso. O segundo surgiu a partir dos estudos realizados por um grupo de latino-americanos que verificaram a necessidade de uma teoria que desestabilizasse as noções coloniais presentes na sociedade moderna, não no sentido de apagar o passado, mas como uma forma de ressignificação a partir de outras lentes.

Além de possuírem ramificações diferentes, entendo que o letramento crítico é indissociável da linguagem, seja ela escrita, oral, imagética, multimodal, gestual etc. Esse fenômeno se materializa na e pela linguagem e quaisquer que sejam as suas práticas; enquanto a criticidade é fruto de um processo de maturação e reflexão do indivíduo que utiliza esta mesma linguagem em suas práticas sociais. Nesse contexto, a decolonialidade se mostra um fenômeno que é materializado por meio do discurso em suas diversas dimensões, mas possui uma relação proximal com muitas áreas do saber, como: história, sociologia, antropologia, psicologia, geografia. Portanto, o letramento crítico e a decolonialidade estão presente em todas as nossas interações humanas, visto que elas são carregadas de ideologias e narrativas que, muitas vezes, segregam, excluem, silenciam e apagam grupos que foram colocados à margem.



Diante dessa reflexão, mesmo observando as origens e a “aplicabilidade”, parece-me existir uma linha tênue que necessita ser investigada. Ora, se o letramento crítico parte da linguagem, as narrativas investigadas pela decolonialidade também são linguagem! Se a decolonialidade vai além do contexto escolar, o letramento crítico também está presente em nossas práticas cotidianas, haja vista que somos convidados a nos posicionar cotidianamente. Além disso, se consideramos que língua é cultura e representa poder, o letramento crítico e a decolonialidade fazer parte desse conjunto.

Entretanto, para que eu consiga trabalhar com uma temática social de modo a questionar o que há de colonial nos discursos que a atravessam, preciso ser letrada criticamente para entender termos, conceitos e posicionamentos. Do mesmo modo, para que eu consiga aguçar a minha visão de mundo e desenvolver o letramento crítico, preciso ter acesso a discussões diversas que envolvem temáticas de cunho decolonial. Dessa maneira, considero que há mais semelhanças entre o letramento crítico e a decolonialidade do que diferenças.

Posto isso, Meniconi e Ifa (2024) organizaram um texto a fim de cunhar o termo *letramento crítico decolonial*, de modo a considerar a complexidade (aquilo que é tecido junto) dessa perspectiva pedagógica e ontológica. Assim, podemos falar de uma perspectiva teórica que está compromissada com a mudança do paradigma tradicional da linguagem.

O letramento crítico decolonial é uma abordagem que busca desafiar as estruturas de poder dominantes e promover uma visão *outra* do conhecimento. Originado a partir das teorias do letramento crítico e da decolonialidade, o letramento crítico decolonial questiona as narrativas hegemônicas e os sistemas de conhecimento que perpetuam formas de opressão e marginalização, especialmente em relação às comunidades historicamente marginalizadas.

Além disso, essa abordagem enfatiza a importância da ação coletiva e da transformação social, na qual os alunos consigam compreender as estruturas de poder existentes e agir de maneira ética para promover mudanças em suas comunidades. Para que isso seja possível, é preciso entender que se trata de uma prática contínua de desaprender e reaprender, o que requer um compromisso constante com a reflexão crítica, a autoavaliação e a ação transformadora.



Com base nessa visão epistemológica, esta pesquisa será realizada no curso de Letras Português do *campus* III da Universidade Estadual de Alagoas, localizado na cidade de Palmeira dos Índios. Nesse sentido, o trabalho realizar-se-á no segundo semestre de 2025, na disciplina de Linguística Aplicada, com o objetivo de promover um ensino mais engajado com o contexto social. Além do professor, participarão os alunos do curso, cuja composição inclui estudantes de diferentes cidades de Alagoas e de Pernambuco.

Ademais, a pesquisa será do tipo pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1986), é um tipo de pesquisa social baseada em problemas coletivos, com participação ativa de todos os envolvidos. Ela se difere da pesquisa participante ao buscar a transformação concreta da realidade por meio de conscientização coletiva e intervenção direta. O pesquisador não é um observador externo, mas um colaborador que aprende com o processo. A objetividade tradicional é substituída pela “relatividade observacional”, reconhecendo o papel ativo do observador na análise e interpretação dos dados.

Como forma de registrar as informações, interações e provocações decorrentes deste estudo, escolhi alguns mecanismos, tais como: questionário, diários reflexivos (discente e docente), microaulas, ensaio acadêmico, seminário, grupo focal e gravação das aulas. Além das atividades mencionadas, farei a gravação das aulas para que eu possa revisitar as interações, bem como armazenarei em local seguro; e contarei como as interações ocorridas no grupo de WhatsApp que será criado para a disciplina, pois considero que esses momentos de espontaneidade poderão gerar reflexões e argumentações interessantes para a pesquisa em questão, desvelando situações de manifestação do letramento crítico decolonial.

A análise dos registros dar-se-á de forma qualitativa e interpretativa que, de acordo com Godoy (1995, p. 23), “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques”. Além disso, pretendo utilizar a Análise Textual-Discursiva (ATD).

Moraes e Galiuzzi (2007) definem a ATD como uma metodologia qualitativa de análise de dados que permite explorar textos e informações, com o objetivo de produzir novas compreensões sobre os fenômenos investigados. Essa abordagem se caracteriza por uma análise criteriosa, que



visa reconstruir e aprofundar o conhecimento existente sobre o tema em estudo. As autoras destacam que “a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 176).

Nesse sentido, a ATD foi desenvolvida com o intuito de realizar uma interpretação aprofundada dos textos, levando em consideração tanto os aspectos linguísticos quanto os contextos socioculturais em que os discursos são produzidos. Nessa abordagem, os textos são considerados produções linguísticas que representam um determinado fenômeno. Esses textos podem incluir produções escritas, imagens ou outras formas de expressão linguística.

## CONCLUSÃO

Ao refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, reconheço as lacunas e desafios dos cursos de licenciatura, enfatizando a necessidade de uma formação humanística e crítica que vá além do ensino tradicional de conteúdo. A proposta de trabalhar com uma Linguística Aplicada INdisciplinar e com o letramento crítico decolonial aponta para um desejo de romper com paradigmas excludentes e coloniais, promovendo uma educação que questione estruturas de poder e desigualdades.

Por fim, a pesquisa aqui apresentada visa a formação crítica de futuros docentes, bem como representa uma jornada de autoconhecimento e crescimento profissional, por meio da qual busco compartilhar as minhas vivências e reflexões, aprender junto com os meus alunos e colegas, em um processo contínuo de aprendizagens e desaprendizagens. Assim, a aspiração docente transcende o desejo individual, constituindo-se em um compromisso coletivo de reimaginar a educação como espaço de transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FABRÍCIO, B. F. “Repetir-repetir até ficar diferente”: práticas descoloniais em um blog educacional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 18, n. 2, 2017.



FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Jess Oliveira (Trad.). Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction in Muspratt, S., In: MUSPRATT, S; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Org.). **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento Crítico Decolonial. In: LANDUFO, F.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2024.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: \_\_\_\_\_. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 227-247.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Linguística aplicada indisciplinar com base em uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. In: MOITA LOPES et al. **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe**. São Paulo: Parábola, 2022, 272 p.

MORAES, L.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual-Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2007.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 115-140, 2010.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

SAID, E. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, N. L. **Entre letrar e lutar: ressignificando narrativas por meio de uma pedagogia decolonial em língua portuguesa**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2023.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.



WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito, Ecuador, 2013.