

ENTRAVES PARA UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL DECOLONIAL NO CURSO DE “LETRAS – INGLÊS” DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL CEARENSE

*OBSTÁCULOS PARA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DECOLONIAL EN
EL CURSO DE INGLÉS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN CEARÁ*

*OBSTACLES TO A DECOLONIAL EDUCATIONAL LANGUAGE POLICY IN THE
ENGLISH LANGUAGE COURSE OF A PUBLIC UNIVERSITY IN CEARÁ*



José Raymundo F. LINS JÚNIOR¹
e-mail: lins_junior@uvanet.br

Como referenciar este artigo:

LINS JÚNIOR, J. R. F. Entraves para uma política linguística educacional decolonial no curso de “Letras – Inglês” de uma universidade estadual cearense. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 11, n. 00, e025016, 2025. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v11i00.20015



- | Submetido em: 17/02/2025
- | Revisões requeridas em: 27/03/2025
- | Aprovado em: 25/10/2025
- | Publicado em: 26/12/2025

Editores: Prof. Dr. Ivair Carlos Castelan
Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral – CE – Brasil. Pós-doutor em Linguística Aplicada (UECE) e em Estudos Portugueses (UAb-Lisboa), Coordenador do curso de “Letras – Habilitação em Língua Portuguesa UAB/UEVA, docente colaborador do PROFLETRAS/UECE.

RESUMO: Políticas linguísticas potencializam a compreensão e as lutas por mudanças necessárias em contextos educacionais e são essenciais nos dias atuais, em que processos de globalização e de utilização de recursos tecnológicos tornam, cada vez mais, obsoletas ideias conservadoras e pouco contextualizadas com as demandas da sociedade contemporânea. Através de procedimentos da análise dialógica do discurso (Bakhtin, 2010; 2016), este estudo explora a importância de uma política linguística educacional (Shohamy, 2006) na formação de professores de Língua Inglesa. A análise dos dados considera pesquisas anteriores (Lins Jr., 2019, Lins Jr.; Moraes, 2023) realizadas na Universidade Estadual Vale do Acaraú e os resultados apontam para um currículo colonizado(r) e suas implicações na formação dos futuros professores egressos dessa instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade. Política Linguística. Currículo. Formação Docente.

RESUMEN: Las políticas lingüísticas potencian la comprensión y las luchas por los cambios necesarios en los contextos educativos y son esenciales en la actualidad, cuando los procesos de globalización y el uso de recursos tecnológicos hacen que, cada vez más, las ideas conservadoras y poco contextualizadas con las demandas de la sociedad contemporánea queden obsoletas. A través de procedimientos del análisis dialógico del discurso (Bakhtin, [1920]2010; 2016), este estudio explora la importancia de una planificación lingüística educativa (Shohamy, 2006) en la formación de profesores de inglés. El análisis de los datos considera investigaciones previas (Lins Jr., 2019, Lins Jr.; Moraes, 2023) realizadas en la Universidad Estatal Vale do Acaraú, y los resultados apuntan a un currículo colonizado(r) y sus implicaciones en la formación de los futuros docentes egresados de esta institución.

PALABRAS CLAVE: Decolonialidad. Planificación Lingüística. Curriculum. Formación Docente.

ABSTRACT: Language policies enhance the understanding and the struggles for necessary changes in educational contexts and are essential nowadays, as processes of globalization and the use of technological resources are increasingly rendering conservative ideas disconnected from the demands of contemporary society. Through procedures of dialogic discourse analysis (Bakhtin, [1920]2010; 2016), this study explores the importance of educational language policies (Shohamy, 2006) in the training of English language teachers. Data analysis considers previous researches (Lins Jr., 2019, Lins Jr.; Moraes, 2023) conducted at the Universidade Estadual Vale do Acaraú, and the results point to a colonized/colonizing curriculum and its implications on the teaching practice of the teachers graduating from this institution.

KEYWORDS: Decoloniality. Linguistic Policies. Curriculum. Teacher Training.

Introdução

Ao iniciar a leitura deste texto, as leitoras e os leitores podem se perguntar o porquê das aspas para se referir ao curso de “Letras”. Respondo, utilizando-me de Bagno (2013, p. 16, grifo do autor):

[p]ara começar, o próprio nome – *Letras* – revela um apego a concepções de educação e de formação de cidadãos (no masculino mesmo) que vigoravam no século XIX e que, depois de tantas revoluções ocorridas nas ciências e nas sociedades humanas, não têm mais nenhuma justificação séria para continuar existindo. [...] O estudo das “Letras” ou das “Belas Letras”, como também se dizia, era regido por ideias e ideais muito elitistas, aristocráticos (além de sexistas, já que as mulheres não estavam incluídas neles), por critérios antiquados de elegância e de bom gosto, o que fica evidente já pelo uso do adjetivo “belas”.

Com esta introdução, não apenas justifico, mas reivindico vossa atenção para a importância de se discutir as políticas linguísticas educacionais nos cursos que estudam a linguagem, sobretudo no que toca a formação inicial — basta perceber que o conceito “Letras” não aparece nas traduções, mas a linguagem em si. E o faço com uma pergunta: como os professores de línguas estão, de fato, sendo formados nas suas licenciaturas?

A política linguística, enquanto área da sociolinguística, deve se preocupar não apenas com a manutenção de línguas originárias e em desuso, mas, também, com o ensino de línguas e com a formação de professores dessas línguas; daí a importância da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2025) e das políticas linguísticas educacionais (Shohamy, 2006).

As políticas linguísticas educacionais — assim como qualquer outra proposta de política pública —, tanto podem ser formuladas e implementadas por órgãos que exercem algum tipo de poder institucionalizado — no caso as instituições educacionais (políticas *top-down*) — como exercidas dentro das salas de aula e de outros ambientes educativos pelos professores e auxiliares de ensino (políticas *bottom-up*). Assim, essas “micropolíticas” realizadas por professoras e professores de inglês em suas salas de aula, refletem ideologias e valores que interferem consideravelmente na maneira como essa língua se comporta na sociedade brasileira, seja na sua importância e/ou necessidade, seja no seu uso.

A formação de professores de línguas traz uma discussão que não é recente, mas, ainda assim, se prolonga na maioria dos cursos de licenciatura em Letras: o quanto esses cursos estão descontextualizados com o que se espera da Educação Básica (Bagno, 2013), considerando o



que sugerem os currículos da Educação Básica nacional, seja a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou as diretrizes específicas de cada estado.

Se voltarmos um pouco ao passado — no caso, o Brasil colônia —, vemos a imposição da língua do colonizador europeu sobre as línguas originárias aqui encontradas: essas línguas eram usadas em casa, na criação dos filhos, mas a educação formal feita, de preferência no continente europeu, em que a língua portuguesa não era “bárbara, inculta [e que demandava] dificuldade e trabalho [para ser aprendida] (Vieira, 2001, p. 608). Nas salas de aulas de inglês, ainda vemos professores priorizando a pronúncia de uma região sobre a outra, ou, pior ainda, exigindo que seus alunos imitem tal pronúncia — aqui entendida como variedade. Ainda hoje, o que encontramos em muitas práticas docentes escolares e universitárias é um modelo que imita essa ideologia de língua “correta”, baseada em uma gramática normativa “alheia à variação linguística”, que promove uma desvalorização da língua falada no dia a dia, nas comunicações por redes sociais e em interações nos jogos online com participantes de vários países.

Na contramão dessas práticas, a BNCC traz, tanto em seu texto introdutório quanto na área específica de Linguagem e suas Tecnologias, a necessidade de afastar-se de contexto de dominação linguística imperialista e considerar os diversos contextos comunicativos impulsionados pelos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação. Este é o intuito principal deste estudo: alertar para a necessidade de uma nova (e necessária!) política educacional que contribua para um currículo decolonial na formação de professores de língua inglesa; um currículo — aqui compreendido como documento e como práxis — que não despreze os conteúdos teóricos de componentes linguísticos e literários, mas que os tornem aplicáveis, de fato, à finalidade de um curso de Licenciatura; e formar professores de línguas conscientes e preparados para uma educação linguística, ou seja, que reconheçam e afastem-se do preconceito linguístico.

Por que e para que(m) uma política linguística educacional em um curso de “Letras”?

Na formação dos estados-nações, a constituição de uma língua específica era um fator que garantiria a unidade nacional, como bem afirmado na introdução da primeira gramática espanhola (Nebrija, 1992) — presente para a rainha Isabel I —, como uma arma para a



unificação das colônias espanholas, e, até hoje, a “gramática²” espanhola não apresenta tantas variantes sintáticas como, por exemplo, entre o português brasileiro e o português europeu (Bagno, 2001). Como certificado pelo autor da primeira gramática espanhola, “a língua sempre foi companheira do Império, e de tal maneira o acompanhou que juntamente começaram, cresceram e floresceram”³ (Nebrija, 1992, p. 20, tradução do autor).

A ideologia colonial — como pudemos ver em Nebrija (1992) — favoreceu o monolinguismo e garantiu a soberania da Espanha nos territórios conquistados no Novo Mundo. Mas, ao falarmos em educação linguística, na primeira metade do século XXI, não podemos pensar, agir e lecionar da mesma forma que no período da construção das gramáticas nacionais. Processos como a globalização, a migração e o transnacionalismo fazem com que a ideia de uma nação monolíngue se torne uma abstração, ou na melhor das hipóteses, um desejo purista (Lopes, 2008). Diversidades étnicas e linguísticas ganham visibilidade, tornando o multilinguismo — com todas as suas nuances — uma característica essencial das sociedades modernas. Basta assistir às franquias de um reality com *RuPaul's Drag Race*, para ver que, em vários países, o inglês torna-se uma língua usada de forma não dominante e dominadora — nem em aspectos fonéticos e fonológicos e lexicais, nem em aspectos sintáticos —, mas usada de maneira local para representar conceitos que são reconhecidos universalmente por uma comunidade específica, que habita em qualquer parte do planeta (Tavares; Branco, 2021); trata-se da pragmática assumir um papel de destaque na comunicação. Esse mesmo fenômeno acontece nas comunidades médicas, educacionais etc., em qualquer idioma.

Por que, insistir, então, em modelos educacionais retrógrados e nitidamente impostos por um imperialismo linguístico que não faz mais sentido atualmente, como denuncia Antunes (2007)? É claro que, com isso, não estamos menosprezando os aspectos fonológicos, fonéticos e sintáticos das comunidades anglófonas imperialistas⁴, mas apenas não queremos contribuir com a imposição de um falar sobre outras possibilidades nos materiais didáticos para o ensino do inglês. Ou seja, defendemos que os materiais escolares produzidos pelas editoras inglesas e norte-americanas considerem os diversos falares desse idioma tão vasto e diversificado, considerando não apenas as outras comunidades que o têm como língua oficial — como a

² De acordo com Antunes (2007, p. 53), “[...] língua e gramática não se equivalem, saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz”.

³ “[uma cosa hállo y: sáco por conclusión mui certa:] qui siempre la lengua fue compañera del império; y de tal manera lo siguió, que junta mente comenzaron, crecieron y florecieron” (Prólogo da Gramática de la Lengua Castellana, dedicada à Rainha Isabel I, de Antonio de Nebrija, em 1492).

⁴ A Inglaterra, no período colonial e os Estados Unidos, na perspectiva capitalista.



África do Sul, o Canadá e a Austrália, por exemplo — mas, também, o inglês falado em países que o têm como língua adicional⁵. Da mesma forma, os professores de línguas necessitam de uma formação que os ponha em contato com essa perspectiva anticolonial — o que nos parece um esforço cada vez mais difícil frente a um sistema de ensino que tenta padronizar a aprendizagem de norte a sul. Sobre isso, é importante conhecer e atentar o posicionamento de Dianne Ravitch, responsável pela implantação dos testes padronizados da educação dos Estados Unidos, desde o governo de Bill Clinton (1993-2001):

[e]u apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve (sic) outras coisas num teste.

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciências, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação (Ravitch, 2010, p. 16).

A fala da ex-secretária adjunta de Educação dos Estados Unidos chama a atenção para a importância da escola e, consequentemente dos professores para a formação cidadã dos estudantes, em vez de simplesmente treiná-los para responder questões automaticamente. Nesse sentido, Robert Cooper destaca o papel da escola como espaço importante em que se desenvolvem políticas linguísticas significativas para a valorização da variação linguística, além de outros aspectos de ordem econômica, política e científica. Inicialmente, o autor

⁵ Percebiam as leitoras e os leitores que me recuso a reproduzir conceitos como língua “materna” e “estrangeira”.



apresenta doze definições de planejamento linguístico⁶ para propor a sua compreensão do termo a partir do seguinte questionamento: *quem* planeja, *o que*, para *quem* e *como*? (Cooper, 1989, p. 31).

[I]ndependentemente do tipo de planejamento linguístico, em quase todos os casos o problema linguístico a ser resolvido não é um problema isolado dentro da região ou nação, mas está diretamente associado à situação política, econômica, científica, social, cultural e/ou religiosa. Mas eu iria mais longe e afirmaria que as últimas considerações – políticas, econômicas, científicas etc. – servem como motivação primária para o planejamento linguístico. Assim, as definições que são enquadadas em termos da solução de problemas de linguagem ou comunicação obscurecem um ponto fundamental sobre o planejamento linguístico, a saber, que ele é tipicamente, talvez sempre, direcionado, em última análise, para fins não linguísticos. Definições de planejamento linguístico como a solução de problemas linguísticos não são erradas, mas são enganosas. Elas desviam a atenção da motivação subjacente ao planejamento linguístico. Na medida em que o planejamento linguístico é direcionado, em última análise, para a obtenção de fins não linguísticos, é preferível, na minha opinião, definir o planejamento linguístico não como esforços para resolver problemas de linguagem, mas sim como esforços para influenciar o comportamento linguístico⁷ (Cooper, 1989, p. 35, tradução do autor).

No que diz respeito ao ensino de línguas, Shohamy (2006) afirma que as políticas linguísticas educacionais expressas em materiais didáticos são exemplos de mecanismos implícitos (*policy devices*) que contribuem para a manutenção de uma postura colonial no ensino de línguas, e, consequentemente na formação de professores de línguas, que acabam tornando-se reprodutores de um sistema colonizado(r), ou, em suas palavras, soldados do sistema (*soldiers of the system*), enquanto usuários da língua. Daí as práticas docentes focadas em estudos de “gramática normativa” ou, mais especificamente, no caso das línguas adicionais,

⁶Embora utilize o termo planejamento linguístico, dada a época da publicação da obra, sua definição vai muito além por considerar: (i) que se trata de uma ação que não é apenas *top-down* (oriunda de instituições de poder), mas também *bottom-up* (podem ser realizadas por pessoas comuns em suas atividades de fala cotidiana, ou nas práticas sociais); e (ii) que a língua e suas variedades podem ser objeto de mudanças na forma, na função e na difusão do uso entre seus falantes.

⁷ No original: “[...] regardless of the type of language planning, in nearly all cases the language problem to be solved is not a problem in isolation within the region or Nation but is directly associated with the political, economic, scientific, social, cultural and/or religious situation. But I would go further and assert that the latter considerations - political, economic, scientific, Etc - serve as the primary motivation for language planning. Thus those definitions which are framed in terms of the solution of language or communication problems obscure a fundamental point about language planning, namely that is typically, perhaps always, directed ultimately towards nonlinguistic ends. Definitions of language planning as the solution of language problems are not wrong, but they are misleading. They deflect attention from the underlying motivation for language planning. Inasmuch as language planning is directed ultimately towards the attainment of nonlinguistic ends, it is preferable, in my opinion, to define language planning not as efforts to solve language problems but rather as efforts to influence language behavior” (Cooper, 1989, p. 35).

em reprodução imitativa de pronúncias de determinadas comunidades que têm aquele idioma como oficial, que, tratadas dessa forma, destoam do ensino da língua como fenômeno social e, por essa razão, não limitado à homegeneidade. “Pensar, portanto, que a gente faz e interpreta textos usando apenas os conhecimentos linguísticos (que já são mais do que aqueles puramente gramaticais) é falsear a autêntica atividade da interação verbal” (Antunes, 2007, p. 56).

Ou seja, não importa se as políticas linguísticas educacionais são construídas de cima para baixo (*top-down*), pelos órgãos educacionais ou documentos, ou de baixo para cima (*bottom-up*) — como no caso dos professores em suas salas de aula —; a questão se pauta em como esses professores são capazes de resistir às imposições do sistema — e isso deve começar na formação inicial, como propõe Shohamy (2006). Por isso, questões sobre educação linguística e sociolinguística educacional precisam ser não apenas reconhecidas, mas implementadas tanto nos currículos quanto nas metodologias dos professores formadores, a fim de evitar a formação colonial que ainda se faz presente na maioria dos cursos de Licenciatura — e não apenas daqueles que estudam a linguagem. A prioridade dada a conteúdos que são irrelevantes à formação de professores de línguas para a Educação Básica impede a inclusão desses componentes curriculares que tornariam os estudos da linguagem menos “catastróficos”, como afirma Bagno (2013).

No processo de colonização, aprender a língua do colonizador era essencial para ser considerado educado e ter acesso a empregos de status social. O sistema educacional colonial reforçava essa dependência, marginalizando as línguas locais. Esse processo levou à criação de uma elite que falava a língua do colonizador e se identificava com sua cultura, garantindo a lealdade ao governo colonial. Entretanto, desde essa época, já encontramos contestações a modelos colonizadores do ensino das línguas originárias no Brasil, como no curso de tupi antigo, de Barbosa (1956, p. 22, grifo do autor):

Alega-se que nas gramáticas houve a preocupação de nivelar os dialetos e de subordinar a língua à gramática latina. A primeira asserção é inteiramente inexata, e precisa ser desmentida de uma vez por todas (sic). Tanto ANCHIETA como o *Vocabulário na Língua Brasílica* e os dicionaristas guaranis registram as variantes locais e chamam para elas a atenção dos leitores. [...]

Já a segunda afirmativa é verdadeira. Os velhos gramáticos, defrontando-se com idiomas de índole totalmente estranha, não souberam caracterizá-los senão em relação com as línguas e gramáticas clássicas. Não há por que admirar, se as gramáticas portuguêsas (sic) da época eram moldadas na latina, da qual, aliás, até hoje não se libertaram inteiramente, como ainda não se libertaram da escolástica e de outros defeitos tradicionais.



Esse modelo de política linguística colonial ainda se faz presente nos cursos de “Letras”, em que professores formadores impõem aos alunos reproduzir uma (entre tantas) variedade(s) da língua inglesa, tomando-a como a forma “correta” de falar, desvalorizando, assim, não apenas a língua, mas identidades e subjetividades (Bagno, 2009). Por causa de atitudes preconceituosas como essas, faz-se necessário discutir políticas linguísticas educacionais numa perspectiva decolonial, em que os professores em formação se amparem na prática de uma educação linguística, ou seja, “no fundo, a grande missão do professor de língua [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua” (Bechara, 2006, p. 14). Embora a afirmação tenha sido pensada para o ensino de Língua Portuguesa Brasileira para falantes brasileiros, ela se aplica, também, ao ensino de línguas adicionais para este mesmo público.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, apoiada na concepção bakhtiniana da Análise Dialógica do Discurso (ADD). A ADD (Bakhtin, 2010, 2016) é uma abordagem teórica e metodológica que se baseia na ideia de que o discurso é sempre interativo e constitui um processo de troca de significados entre os sujeitos envolvidos, ou seja, a linguagem nunca é monológica, pois sempre está em contato com outras vozes, influências e contextos. Nessa abordagem, os discursos se constroem e se interrelacionam, considerando os aspectos sociais, históricos e culturais que influenciam o ato de comunicar, e, sendo esse ato um espaço de interação, o pesquisador não tem uma postura de neutralidade — sobretudo quando está inserido no local da pesquisa —, pois todos os elementos da linguagem — palavras, frases e estruturas — constroem significados que refletem relações de poder, identidade, ideologia e outras dinâmicas sociais, entre os participantes e as instituições das quais fazem parte.

O contexto deste estudo é uma universidade estadual localizada no norte do Ceará, responsável pela formação de estudantes de mais de 53 municípios desta região, possuindo 20 cursos de graduação nas modalidades de bacharelado e licenciatura. Os participantes⁸ da pesquisa foram quarenta e oito alunos (A1, A2 ... A48) que estavam realizando o estágio de

⁸ Voluntários de uma das ações da pesquisa aprovada pelo CEP da Universidade Estadual Vale do Acaraú, com Parecer número 5.132.038, de 27 de novembro de 2021.

regência (Estágio Supervisionado III e IV) no último ano da licenciatura em Letras, nas habilitações em Língua Inglesa (LI) e Língua Portuguesa (LP)⁹, nos turnos matutino e noturno, em 2024.

Os dados foram coletados através de uma entrevista *on-line*, elaborada através do recurso *Google Forms*, e foram considerados, também, os resultados da tese de doutorado (Lins Junior, 2019), que teve o mesmo perfil de participantes, porém, com coleta de dados realizada entre 2017/2 e 2018/1. A importância do cruzamento desses dados é o fato de haver pouca alteração nos discursos dos alunos, mesmo considerando que estes fazem parte de turmas com Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) distintos; na última coleta, o curso já havia atualizado seu PPC duas vezes. Daí a necessidade de incluir o PCC (Sobral, 2015) como objeto de análise. Esses dados foram analisados a partir de dois campos temáticos, que refletem ideologemas (Riley, 2007) presentes no PPC do curso de Letras da UEVA¹⁰, ou seja, sendo a identidade um constructo linguístico, ela é composta de vários imperativos sociais e psicológicos cujos parâmetros são determinados por fatores socioculturais que identificam a formação, o autorreconhecimento e a manutenção do próprio grupo. Embora o PPC represente os professores de um curso, a não homogeneidade cultural permite que nem todos concordem inteiramente com a sua representatividade. Nesse sentido, os dois campos temáticos que vamos analisar a seguir são: (i) as concepções de língua e linguagem influenciam nas práticas educativas do curso de Letras da UEVA; e (ii) os papéis discursivos de docentes e discentes estão na mesma relação de poder no curso de Letras da UEVA.

Os recursos metodológicos da ADD permitiram: (a) identificar as “vozes” presentes no discurso, ou seja, os diferentes pontos de vista, posições sociais e identidades representadas e como essas vozes interagem e se influenciam mutuamente, através de conflitos ou contradições, hibridação ou simples repetição de ideias; e (b) observar como as formas linguísticas são utilizadas para expressar essas interações, através de escolhas lexicais e modalizações. Por exemplo, ao analisar termos específicos que são utilizados no texto introdutório e na justificativa do PPC, constatei que os mesmos não se mostram recorrentes nas ementas dos componentes curriculares, e, consequentemente na prática docente dos professores. Por

⁹ A decisão por considerar participantes de ambas as habilitações se dá pelo fato de perceber a necessidade de mudar o currículo não apenas de uma, mas de todas as habilitações, uma vez que consideramos, neste estudo, a perspectiva colonizadora dos professores formadores do curso, segundo a análise dos relatos.

¹⁰ Embora a sigla oficial ainda seja UVA, há um movimento interno na instituição, em debate no processo da nova estatute (<https://www.uvanet.br/sipe/estatuto.php>), com o qual eu concordo, defendendo a inclusão da vogal que a represente como instituição pública de âmbito estadual, evitando, assim a confusão com a Universidade Veiga de Almeida (UVA), no Rio de Janeiro.



exemplo, o termo “autonomia” (Sobral, 2015, p. 20), que vem acompanhado de “simetria invertida” e outras práticas comunicativas que dizem considerar a “variação linguística”, só se mostra recorrente em apenas dois componentes curriculares em todos os oito semestres do curso — e em apenas um de Estágio Supervisionado, o que me levou a refletir que não há espaço para a simetria invertida ou para um posicionamento mais crítico e participativo por parte dos graduandos e das graduandas, ou seja, o modelo apreendido nessa formação é de “soldados do sistema”. Então, como fazedores de políticas linguísticas na Educação Básica, esses futuros professores não estão sendo motivados a criar políticas linguísticas de baixo para cima (*bottom-up*), mas apenas continuar a receber informações e obedecer ao que lhes é imposto.

Resultados e Discussão

Parte I: O currículo colonizado(r) do curso de “Letras” da UEVA

Para dar início a esta discussão, gostaria de retomar a afirmação do professor da Universidade de Brasília (UNB) que denuncia a situação caótica dos cursos de Letras no Brasil:

[é] deprimente saber que a pessoa que conquistou uma vaga num *curso de Letras* vai ingressar numa estrutura acadêmica obsoleta, anacrônica, delineada há pelo menos duzentos anos. [...] Muitos dos profissionais que atuam nos *cursos de Letras* parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de português e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente (Bagno, 2013, p. 16-17, grifo do autor).

Nas palavras do linguista brasileiro, é possível entender que as políticas linguísticas nunca são neutras. Por mais que sejam muitas as variáveis culturais que envolvem as políticas linguísticas (Schiffman, 1996), o fato de não haver uma posição explícita em relação a um comportamento linguístico não quer dizer que não exista uma política implícita que fomente seu uso — o que justifica a não homogeneidade cultural citada no último parágrafo da seção anterior.

O que constitui um colegiado ou departamento acadêmico é o seu currículo, entendido como uma política linguística; mas do que um simples documento que contém a apresentação do curso, seus componentes curriculares, conteúdos e referências bibliográficas, são as práticas exercidas nesse curso, ou seja, “modos de ser e de estar no mundo” (Silva, 1999, p. 15). O Projeto Pedagógico de Curso é, então, a política linguística do curso e aspectos como



democracia, participação e poder podem ser valores em disputa durante sua constituição e exercício. Em outras palavras, trata-se de “um terreno de luta, de conflito, onde se expressam, interesses, valores e relações de poder que atravessam a escola e a sociedade” (Sacristán, 2000, p. 43).

No que concerne ao PPC do curso de Letras da UEVA, encontrei, no primeiro campo temático — como as concepções de língua e linguagem influenciam as práticas educativas —, os seguintes ideologemas: (i) “formar professores de língua[s] [...] comprometidos com a construção de uma identidade docente voltada para os confrontos entre a teoria e a prática” (Sobral, 2015, p. 6); e (ii) “os componentes curriculares estão organizados em dois grandes blocos: base de formação acadêmica específica ou de conteúdos básicos e base de formação pedagógica e prática ou de conteúdos profissionais” (Sobral, 2015, p. 28).

Na entrevista, uma das perguntas relacionadas a este campo temático foi: “como você descreveria suas aulas de língua inglesa¹¹ na universidade e como você as avalia?”. Eis as respostas:

A2-ESIII-LP: “[as aulas são] com xerox de livros. [...] Depois eles passam atividades, outros passam seminários, assim no final eles avaliam através de provas escritas. [...] para mim, é para memorização do conteúdo [...] estou tendo muita dificuldade em dar aula no ensino médio porque não sei algumas coisas de gramática”;

A29-ESIV-LP: “estudamos a partir de apostilas, através de artigos e também por indicação de livros e teóricos sugeridos pelos professores” [...] não saberia como avaliar, talvez fazendo uma prova com eles sobre assuntos que eles não ensinam?;

A36-ESIII-LI: “[as aulas são] através de capítulos de um livro que a gente não gosta [...] a professora é temporária e muito boa porque fala mais inglês que os outros que já tive. [...] para mim seria melhor que fosse sempre como a professora faz de vez em quando: trás (sic) um tema e nós discute (sic)”;

A17-ESIV-LI: “estudamos a partir de textos que os professores trazem [...] sempre pedem para a gente participar e dar opinião, mas nem sempre a gente participa porque não sabe falar [...] o pior é quando ele pede pra gente fazer um seminário e fica interrompendo para dizer que a pronúncia não tá certa [...] eu acho as aulas muito chatas às vezes”.

Em relação ao ideologema (i), a partir dos relatos de A2 e A17, não posso defender que se trate de uma formação comprometida com a relação teoria e prática. Para Pimenta (2012, p. 20), “a relação teoria e prática não é de simples aplicação da teoria na prática, mas de construção de um saber docente que se dá na reflexão crítica sobre a prática, à luz da teoria”, ou seja, A2 percebe a dificuldade em fazer transposição didáticas de conteúdos trabalhados em

¹¹ Importante salientar que na habilitação em Língua Inglesa, os componentes de Língua são distintos de outros de análise linguística (fonética, sintaxe, semântica, por exemplo) e, na maioria das vezes, ministrada na língua alvo. Já na habilitação em Língua Portuguesa, os componentes curriculares se concentram em análise linguística e estudos literários, mas com poucos componentes que tratem da variação linguística e nenhum componente de política linguística.



componentes curriculares de Língua Portuguesa (LP) e A36 expressa a não satisfação pelo material adotado. Isso nos faz pensar em como são pensadas as aulas, se a avaliação se dá a partir de atividades de memorização — como afirmado por A2 — ou se há consulta em que materiais são mais adequados às realidades discentes, como relata A36.

No que diz respeito aos dois grandes blocos expressos no ideologema (ii), estes parecem priorizar a formação acadêmica de conteúdos específicos em relação à formação pedagógica e profissional, como relatado por A17 e A29. Para o primeiro, o adjetivo “chata”, atribuído à aula pode ser tanto visto como desinteressante como pelo fato das constantes interrupções da fala para correção de pronúncia. Ocorreu-me, então, que a prática colonizad(or)a, pautada em uma norma exclusiva — *Received Pronunciation* britânico ou o *General American* — e que ignora os falares locais, ou como entende Pennycock (1998, p. 19), os *World Englishes* está presente nesta formação inicial. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2006, p. 190, tradução do autor) denuncia que “a hegemonia dos modelos de falantes nativos no ensino de inglês perpetua atitudes coloniais e invalida a legitimidade das variedades locais da língua”¹², ou seja, exigir que os alunos reproduzam um modelo nativo de pronúncia constitui uma abordagem colonizada de ensino de línguas adicionais, que sustenta normas externas e marginaliza as variedades locais. Caso fossem relatadas práticas que demonstrassem uma pedagogia crítica, como proposto por Rajagopalan (2005, p. 45), haveria o reconhecimento da pluralidade de *Englishes* e a valorização da inteligibilidade e da identidade linguística dos falantes brasileiros, no caso os alunos e as alunas deste curso — o que significaria a realização do ideologema (i).

Como pudemos ver, há uma dissonância entre o que prega o PPC e a prática dos professores na visão dos alunos, o que influencia diretamente no segundo campo temático — a relação de poder nas decisões das práticas educativas —, pois o ideologema de que há simetria invertida e, consequentemente, o papel dos docentes e discentes está na mesma relação de poder, não se revela presente nos discursos de A2, A17, A29 e A36. Com isso, não estamos ignorando o papel do professor formador como orientador, mediador e facilitador, mas denunciando uma postura colonizadora e opressora que não permite que os componentes curriculares possam ser colaborativamente decididos e definidos entre ambos, docentes e discentes.

Os ideologemas do segundo campo temático afirmam que o curso de Letras da UEVA: (i) “norteia-se [...] pelo princípio da coerência entre a formação oferecida e a prática esperada

¹² No original: “*The dominance of native-speaker models in English language teaching sustains colonial attitudes and denies legitimacy to local varieties of English*” (Kumaravadivelu, 2006, p. 190).



do professor, tendo em vista os conceitos de simetria invertida” (Sobral, 2015, p. 12) e (ii) “se compromete em promover situações de ensino e aprendizagem pautadas numa abordagem comunicativa, nas quais os alunos e professores coparticipem, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo” (Sobral, 2015, p. 14), pois, afinal, (iii) “nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação” (Sobral, 2015, p. 15).

As respostas informadas no campo temático anterior mostram que as práticas não acontecem como previsto no documento. É preciso informar que, após esses dados, o PPC do curso já foi alterado duas vezes, com mudança de nomenclaturas dos componentes curriculares e com alteração de ementas e acréscimo de outros componentes curriculares, mas isso não alterou a prática dos professores formadores e as respostas dos alunos, quando questionados em outros encontros dos Estágios Supervisionados — componente curricular que ministro e momento em que podemos discutir os percursos da formação e sua aplicabilidade à sala de aula.

Os resultados dessa pesquisa coincidem com os encontrados durante os estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada (Lins Júnior; Moraes, 2023), quando investigamos o letramento acadêmico de alunos do último período da habilitação em Língua Inglesa. Naquele estudo, os participantes relatam que as grandes dificuldades enfrentadas ao longo do curso foram: (a) falta de convergência entre teoria e prática, o que era associado ao excesso de conteúdos teóricos; que (b) eles não conseguiam transpor didaticamente nas suas aulas durante os estágios de regência; e (c) a dificuldade para elaborar os planos de aula, o que levou a perceber que o processo de reflexão sobre a profissão docente só se dá nos momentos finais do curso. Isso permite inferir que durante os dois primeiros anos da formação, o curso não se configura como uma licenciatura, mas como um bacharelado.

Neste estudo, foi possível analisar os dois campos temáticos identificados a partir de apenas uma das questões propostas, e, como resultado, identificar que as práticas docentes dos professores formadores acabam por — conscientemente ou não — reproduzir um currículo opressor e não favorável ao desenvolvimento da criticidade e da autonomia profissional. Seguindo Paulo Freire (1987, p. 84), “não há neutralidade na educação: ou ela é libertadora, ou é domesticadora. O currículo, como prática educativa, sempre serve a interesses de poder”. Então, compreender o currículo colonizado significa reconhecer que o ensino de línguas quando realizado a partir de um contexto de norma padrão ou de norma de prestígio — neutralizada de



suas dimensões políticas — atua como prática opressora que silencia identidades e saberes locais.

Kumaravadivelu (2006) convoca professores e aprendizes a romperem com métodos universalizantes e assumirem práticas que emergem de seus próprios contextos, pois ensinar línguas — enquanto práticas sociais — significa não reproduzir a lógica de dominação, mas transformar a sala de aula em espaço de resistência e libertação, onde o aprender uma língua — oficial ou adicional — signifique, também, questionar as estruturas que historicamente assumem posições de poder.

Se uma das maiores dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa foi o planejamento de aula, ou seja, a transposição didática de conhecimentos teóricos para objetos de aprendizagem, o que fazer para reverter esse quadro catastrófico (Bagno, 2013) do curso de Letras da UEVA? Na próxima seção, sem a intenção de propor uma fórmula, pensamos um modelo para um currículo decolonial, aberto a revisões e adaptações aos contextos em que se aplique.

Parte II: Proposta para um modelo de currículo decolonial para os cursos de “Letras”

Como mostram os relatos dos participantes da pesquisa, o PPC do curso de “Letras” da UEVA parece basear-se, pelo menos na sua prática, no modelo *Treinamento → Repetição*, mostrando-se incoerente com o seu texto que clama pela postura de uma simetria invertida, voltada para a formação de um professor pesquisador. O fato de sermos livres para acreditar, investigar e agir de acordo com as diversas teorias linguísticas não deve — nem pode — caracterizar um curso de formação de professores de línguas desarticulado das demandas da Educação Básica. Trata-se da necessidade de desaprender e reaprender para apreendermos uma nova ordem, ou seja,

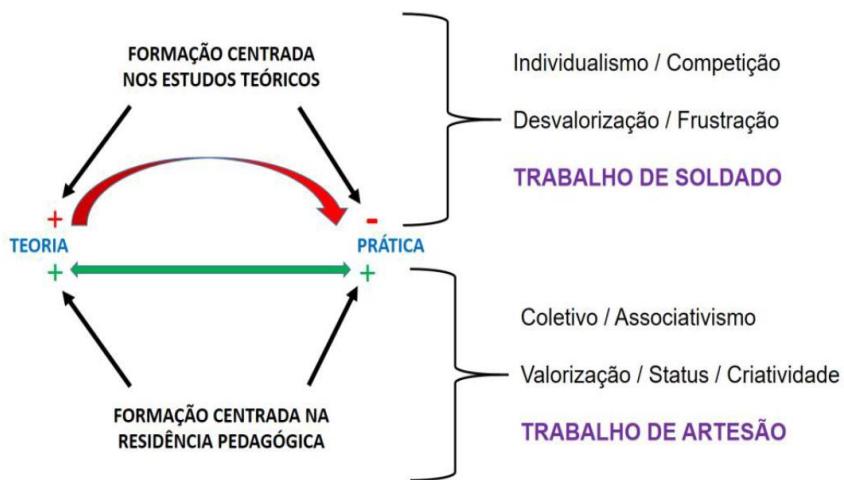
a nova educação deve ensinar ao indivíduo como classificar e reclassificar a informação, como avaliar sua veracidade, como mudar de categoria quando necessário, como passar do concreto para o abstrato e vice-versa, como olhar para os problemas de uma nova direção — como ensinar a si mesmo. O analfabeto de amanhã não será o homem que não sabe ler; será o homem que não aprendeu a aprender (Gerjuoy [s. d.] *apud* Toffler, 1970, p. 414, tradução nossa).

A prática docente é um processo de construções contínuo, que deve acompanhar o dia a dia das professoras e dos professores e não um produto concluído nos cursos de formação inicial



e/ou continuada. A proposta que, ora ofereço aos cursos de “Letras” fundamenta-se em nova organização curricular (Figura 1), construída em dinâmica espiral — e não sequenciada através de pré-requisitos —, a fim de articular os saberes desenvolvidos na formação acadêmica com os saberes experienciados fora dela, fazendo-se necessário o contato dos licenciados com a escola de Educação Básica desde o seu ingresso no curso. Trata-se, portanto, de um modelo que precisa ser discutido entre os professores dos cursos para materializar-se em um documento; mas, antes de qualquer coisa, precisa partir da compreensão coletiva de que (i) simplesmente mudar nomes de componentes curriculares; (ii) realocar as Práticas de Ensino dos semestres finais para os iniciais, sem a devida interação entre teoria — dos saberes disciplinares — e prática — saberes pedagógicos e profissionais¹³ —; e (iii) continuar ministrando aulas não dialógicas e sem autonomia discente não é mais eficiente e, (talvez) nunca foi eficaz.

Figura 1 – Proposta epistemológica para organização de um currículo decolonial



Fonte: Elaborado pelo autor (resultado do Estágio pós-doutoral em Estudos Portugueses, na Universidade Aberta de Lisboa, 2023).

Nesse modelo, a dinâmica espiral se daria em 3 ciclos, cujos componentes curriculares seriam apresentados de forma gradual. O primeiro ciclo, com duração de um ano — o *Ciclo de Iniciação à Docência* —, corresponde aos semestres I e II, em que a Língua Inglesa seria introduzida em suas habilidades específicas — ouvir, falar, ler e escrever —, incluindo o componente de Literatura em Língua Inglesa I e II, começando a lidar com textos verbais de baixa complexidade e textos multimodais. Em paralelo, haveria componentes de formação pedagógica com atividades de campo, já contabilizando horas de Estágio Supervisionado, de

¹³ Estas duas primeiras posturas foram as adotadas nas duas últimas alterações no PPC de Letras da UEVA.

estudos linguísticos básicos — concepção de linguagem, língua, signo, fala, leitura e escrita — e práticas de leitura e escrita acadêmica. O segundo ciclo, com duração de dois anos — o *Ciclo de Aprofundamento à Docência* —, corresponde aos semestres III ao VI, em que: (a) a Língua Inglesa seria dividida entre componentes específicos de gramática voltados ao ensino da Educação Básica e o desenvolvimento do idioma, ampliando o vocabulário e as situações comunicativas nos registros oral e escrito; (b) a literatura se centraria em 3 grandes gêneros, a saber: poético, narrativo e dramático, e a teoria literária abordaria conceitos de análise textual; (c) Estudos Culturais de povos anglófonos; e (d) Práticas de Ensino, que desenvolveriam atividades relacionadas aos conteúdos estudados no semestre, como atividades curriculares de extensão, através de Projetos Integradores e estudos de linguística aplicada — aquisição de linguagem, noções de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino. O terceiro ciclo, com duração de um ano — o *Ciclo de Consolidação da Docência* —, corresponde aos semestres VII e VIII, em que a Língua Inglesa focaria no discurso acadêmico e profissional especializado, os estudos linguísticos tratariam da sociolinguística educacional e das políticas linguísticas, a literatura traria temas decoloniais, e culminaria com o Seminário de Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso — que seria uma proposta de intervenção de Língua Inglesa —, com a devida fundamentação e reflexão em uma série dos anos finais do Ensino Fundamental ou em uma série do Ensino Médio, que tenha sido desenvolvida nos estágios.

Ao presenciar as mudanças no último PPC de Letras da UEVA (Sobral, 2015), fica evidente que a aceitação do modelo apresentado exigiria uma (re)visão radical (Mello, 2000) na postura e no interesse dos professores do curso, no conhecimento das demandas do curso e da macrorregião em que a universidade está inserida, e na relação como o curso dialoga com as instituições escolares e com a sociedade em geral.

[O]s brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, consequentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante. Infelizmente, não temos motivos para sermos otimistas. Isso não nos impede de refletir sobre a formação ideal dos professores para uma escola ideal, porém não somos tão ingênuos a ponto de acreditar que simples ideias podem destruir as relações de força (Perrenoud, 2002, p. 13-14).

A proposta que apresentamos baseia-se nos estudos das políticas linguísticas educacionais de Shohamy (2006) e da formação de professores como artesãos do saber, de



Alliaud (2004, 2014), que implica a constituição de sujeitos pedagógicos movidos por princípios diversos, entre eles: o do conhecimento e compreensão do seu universo social; do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos; da dialética teoria e prática; da postura do professor pesquisador; do trabalho cooperativo e colaborativo; da competência regulada pela autonomia profissional; e do disciplinamento para a reflexão crítica e transformadora. Em outras palavras,

especificamente, estamos nos referindo ao que os professores aprenderam “em situação”, em todos os anos em que foram alunos. É o que é vivido e vivenciado em determinadas circunstâncias em que ocorre a aprendizagem do conteúdo formalizado. É o que eu aprendi “informalmente” ou “implicitamente” na permanência prolongada que se faz nas instituições de ensino¹⁴ (Alliaud, 2004, p. 1-2, tradução nossa).

Proponho um modelo de curso de Estudos da Linguagem com Foco no Ensino de Línguas a partir das: (1) demandas da educação brasileira na contemporaneidade, e das (2) necessidades dos licenciandos no que diz respeito à apropriação de saberes plurais (Tardif, 2014) que precisam ser estimulados através de processos que os coloquem na posição de agentes que tomam decisões no seu itinerário formativo, em vez de simplesmente serem *submetidos* a práticas descontextualizadas com a profissão e instrumentos avaliativos que não consideram as instâncias criativa e científica necessárias àqueles que produzem conhecimento.

Seria uma reformulação radical — que sabemos que não é tarefa fácil, mas que nunca será possível enquanto mantivermos uma postura de militância disciplinadora (colonial), que está longe de uma postura ativista e comprometida, ou seja, uma formação docente que parta da necessidade, do contexto e da reflexão sobre a ação. Por isso, no modelo de currículo que defendemos, teoria e prática alinharam-se na mesma proporção de importância para a formação profissional, gerando não apenas maior criticidade sobre e criatividade em sua prática docente, mas uma ação politicamente constituída; daí sua natureza decolonial e, porque não considerar um trabalho de artesão, que é construtor de sua própria arte, no caso, sua metodologia de ensino de línguas (e de outros componentes curriculares).

¹⁴ *Concretamente, nos estamos refiriendo a lo que los maestros han aprendido “en situación”, en todos los años que fueron alumnos. Es aquello que se vive y experimenta en determinadas circunstancias en las que se producen los aprendizajes de contenidos formalizados. Es lo aprendido “informal” o “implícitamente” en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares.*



Algumas palavras finais

As políticas linguísticas educacionais são potencialidades para promover a qualidade do ensino de línguas em seus diversos níveis e modalidades. No entanto, vimos que também podem representar visões imperialistas quando marginalizam a variação linguística e os contextos de uso em detrimento de um único padrão normativo. Assim, a formação profissional em nível superior firma-se como questão política, econômica e cultural de primeira ordem no campo da Educação, reclamando ações que contribuam para o fortalecimento, renovação e valorização social da docência. Nesse sentido, os discursos produzidos pelos professores formadores e pelos professores em formação têm significante importância nesse processo.

A inclusão dessas questões no currículo dos cursos de licenciatura pode contribuir favoravelmente para a solidificação de uma categoria profissional consciente das novas demandas educacionais. Se as ignoramos, estamos fortalecendo — mesmo que não intencionalmente (talvez!) — as crenças que reforçam o caráter meramente reprodutivo do ambiente acadêmico, impedindo mudanças educativas que objetivem uma formação docente mais consciente e reflexiva; em outras palavras, trata-se de escolher formar — ou nos tornarmos — “soldados do sistema” ou “artesãos” — escolha que não é neutra e nem inocente ou despretensiosa.

A proposta curricular apresentada propõe uma superação do formalismo metodológico de certezas cartesianas, com a intenção de solucionar — ou minimizar —, coletivamente, um problema que aflige os cursos de licenciatura há muito tempo: por não estarem familiarizados com a construção de saberes a partir da experiência — sob a crença de que as teorias clássicas são superiores aos saberes produzidos no fazer docente —, os professores recém formados parecem não estarem aptos a fazer uso de metodologias inovadoras na Educação Básica, o que estimula o desinteresse e a falta de produtividade dos mesmos, favorecendo a desvalorização da profissão. Isso, muitas vezes, porque eles mesmos nunca as experimentaram nas suas formações acadêmicas.

Optar por um currículo decolonial implica considerar a necessidade de compreender as “mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica” dos envolvidos na pesquisa, ou seja, espera-se que os sujeitos envolvidos entendam a importância “de se apropriarem da pesquisa e de aprenderem a reformular seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos em linguagens susceptíveis de uma certa objetivação” (Tardif, 2014, p. 239). Assim, o objetivo principal desse estudo é instigar e gerar possibilidades



discursivas e agenciadoras para retirar os cursos de “Letras” da situação caótica em que se encontram.



REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. La experiencia escolar de maestros inexpertos: biografías, trayectorias y práctica profesional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 34, n. 1, 2004, p. 1-13. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/784Alliaud.PDF>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ALLIAUD, A. La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, v. 5, n. 20, 2014, p. 31-46. Disponível em: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/10>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. Cursos de Letras? Para quê? **Revista Língua Portuguesa – Conhecimento Prático**, n. 40, p. 16-23, 2013.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim**: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Eds., [1920]2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BECHARA, E. **Ensino da gramática**: opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, [1985]2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Sociolinguística educacional**. São Paulo: Contexto, 2025.

COOPER, R. L. **Planning and social change**. New York: Cambridge, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

BARBOSA, Pe. A. L. **Curso de tupi antigo**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1956. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Abarbosa-1956-curso/Barbosa_1956_CursoDeTupiAntigo_BDCN_CNic.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

LINS JÚNIOR, J. R. F. **Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivos**: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA. 2019. 183



f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LINS JÚNIOR, J. R. F.; MORAES, R. M. A. Produção escrita e letramentos acadêmicos: o diário de leitura e a profissionalização de professores de língua inglesa. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 1, 2023, p. 52-74. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8468>. Acesso em: 5 jan. 2025.

LOPES, L. P. M. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316/19879>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspect.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVkNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2025.

NEBRIJA, A. **Gramática de la lengua castellana**. Edición crítica de Antonio Quilis. Madrid, Instituto de Cooperação Iberoamericana: Ediciones de Cultura Hispánica, 1992.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* (org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: algumas considerações. In: SIGNORINI, I. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **Estadão**, 2 ago. 2010. Disponível em: https://www.estadao.com.br/ciencia/nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-/?srsltid=AfmBOop2o-_4l0JI_BaA9knXh5gKTQ1XhAHOnR7ix-bTocsKPxP3BJGI. Acesso em: 6 set. 2025.

RILEY, P. **Language, culture and identity**: an ethnolinguistic perspective. New York: Continuum, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 43.

SCHIFFMAN, H. F. **Language policy and linguistic culture**. London; New York: Routledge, 1996.



SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRAL (Município). **Projeto pedagógico do curso de Letras**. Sobral, CE: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2014.

TAVARES, J. L.; BRANCO, S. O. A tradução da linguagem drag em RuPaul's Drag Race: um estudo sobre representação através de legendas. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 210-235, 2021. Disponível em:
<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/2101>. Acesso em: 3 jan. 2025.

TOFFLER, A. **Future shock**. New York: Bantam Books, 1970.

VIEIRA, P. A. **Sermões**. São Paulo: Hedra, 2001. v. 2.



CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Não há.
- Financiamento:** Não há.
- Conflitos de interesse:** Não há.
- Aprovação ética:** Não há.
- Disponibilidade de dados e material:** Não há.
- Contribuições dos autores:** O autor é responsável por toda a construção do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

