



Formação de professores de inglês em contexto extensionista: olhares autoetnográficos decoloniais em diálogo com os estudos de letramentos

English teacher education in a community outreach context: decolonial autoethnographic views in dialogue with literacy studies

Nayara Stefanie MANDARINO SILVA*

Ana Karina de Oliveira NASCIMENTO**

RESUMO: Estudantes de licenciatura no Brasil têm focado, em seus cursos, nas disciplinas da graduação. Alguns desenvolvem pesquisas, outros participam em atividades de extensão ofertadas. Porém, poucos atuam na extensão preparando e desenvolvendo a sua oferta para a comunidade externa. Poucos também são os trabalhos que registram práticas de pesquisa nesse contexto extensionista. Levando em conta essa lacuna é que o presente artigo, cujo foco está em cursos de formação de professores de inglês, objetiva discutir alguns dos efeitos da formação docente que se dá em contexto extensionista. Trata-se de um trabalho autoetnográfico de pesquisa no qual as duas autoras refletem sobre aprendizados proporcionados pela experiência extensionista, a partir de olhares decoloniais em diálogo com os estudos de letramentos. Os resultados apontam para uma formação de professores de inglês mais ampla e conectada com o fazer docente, quando atividades extensionistas são parte da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de inglês. Extensão universitária. Autoetnografia. Decolonialidade. Letramentos.

ABSTRACT: Undergraduate students in Brazil have focused, in their majors, on undergraduate courses. Some develop research, others participate in community outreach activities offered. However, few work in community outreach programs, preparing and developing their offer for the community outside of campus. There are also few articles that record research practices in this community outreach context. Considering this gap, the present article, whose focus is on English teacher education programs, aims to discuss some of the effects of teacher education in a community outreach initiative. This is an autoethnographic research in which the two authors reflect on the learning process the community outreach experience triggered, taking into account decolonial perspectives in dialogue with literacy studies. The results point to a broader and more connected English teacher education experience when community outreach tasks are part of teacher education programs.

* Mestranda em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR). nayaramandarino@hotmail.com.

** Doutora em Letras (USP). Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). akcoliveira@academico.ufs.br.

KEYWORDS: English language teacher education. Community outreach activities. Autoethnography. Decoloniality. Literacies.

Artigo recebido em: 06.04.2023

Artigo aprovado em: 08.09.2023

1 Introdução

É sob o tripé ensino, pesquisa e extensão que deve estar ancorado o ensino superior no Brasil. Tradicionalmente, contudo, o trabalho docente no ensino superior é primordialmente voltado para ensinar na graduação, adicionalmente na pós-graduação, e desenvolver ou orientar pesquisas, além de ofertar, saindo dos muros da academia, atividades de extensão para a comunidade externa. Do ponto de vista do estudante, em especial levando em conta aqueles de licenciaturas, percebe-se um foco nas disciplinas da graduação, as quais estão associadas à carga horária obrigatória. Em virtude da exigência de carga horária de atividades complementares nos currículos dos cursos de graduação, há participação dos graduandos, especialmente como ouvintes e participantes, em atividades de extensão ofertadas. Apesar disso, percebe-se um predomínio na busca e no interesse dos estudantes pela pesquisa em relação à extensão. Isso mostra que, ainda que o ensino superior seja pensado a partir do supracitado tripé, há uma hierarquização das atividades acadêmicas (Hunger *et al.*, 2014; Nascimento; Façanha, 2018; Dias, 2009).

Com base no pensamento moderno/colonial, a universidade funciona a partir de suas divisões (em departamentos, centros, disciplinas), em acordo com o raciocínio proposto por Descartes - segundo o qual tudo pode ser analisado pela divisão em partes menores seguindo uma lógica matemática (Castro-Gómes, 2007). Por se fundamentar também em uma totalização excludente (ou... ou), entende-se que a coexistência não é possível. Com isso, temos o tripé universitário hierarquizado de diferentes maneiras, seja nas escolhas de alunos e professores seja no investimento de recursos financeiros. A extensão, nesse cenário, acaba frequentemente sendo preterida por uma série de questões, como noções do que é considerado útil para o trabalho no

mundo neoliberal, a escassez de tempo, a busca por maior reconhecimento (tanto institucional quanto pelos pares).

Como explica Castro-Gómez (2007), a universidade é constituída pela colonialidade¹ do ser, do poder e do saber. Desse modo, esse tipo de instituição é associado à ideia de progresso de uma nação, com a incorporação de conhecimentos “úteis”. Ela vem sendo o núcleo a partir do qual é produzido o conhecimento entendido como válido, gerando e reforçando hierarquias, exclusões e apagamentos.

Com a visão de que o ser humano é independente da natureza e que, a partir do conhecimento pode exercer poder sobre ela, a racionalidade moderna/colonial defende a separação de diversas maneiras: do humano e da natureza, do racional e do emocional, do sujeito e do objeto, do conhecimento e do corpo que o produz, entre outras (Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2007). Essas divisões podem ser percebidas não somente na estrutura das universidades, mas também na sua relação com a sociedade e com a escola. Afinal, conforme afirmam Rezende *et al.* (2020, p. 18), "muitos valores [coloniais] são mantidos na formação de professoras/es de língua inglesa, a começar pela língua que ensinamos (inglês) e pelo ensino da norma padrão, passando pelas instituições coloniais com que trabalhamos (universidade e escola)".

Considerando essas relações, esforços de aproximação vêm sendo realizados tanto no âmbito individual (Mastrella-de-Andrade, 2020; Rezende *et al.*, 2020) quanto nacional e coletivo, ainda que esses esforços sejam difíceis e conflituosos, uma vez que somos também constituídos pela colonialidade.

A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 207 preconiza que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Dessa maneira, cabe às Instituições de Ensino

¹ A colonialidade refere-se aos “padrões duradouros de poder que emergiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243).

Superior (IES) promover ações desses três tipos, contribuindo com o desenvolvimento social (nos âmbitos local, regional e/ou nacional) e com a formação de diplomados. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), as funções do ensino superior incluem os esforços para que exista uma relação recíproca com a comunidade, sendo oferecidos a ela serviços especializados, e a promoção de atividades de extensão que proporcionem a divulgação de pesquisas realizadas nas IES (BRASIL, 1996). Prevê-se, ainda, a aproximação entre o ensino superior e a educação básica, de modo a contribuir com o desenvolvimento da última.

A resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, versa sobre as diretrizes para a extensão nas IES. O documento afirma que esse tipo de atividade deve estar vinculado à formação dos alunos da instituição. Destacamos, além disso, a ênfase colocada na interação com a sociedade, com o objetivo de promover mudanças, e, a formação cidadã e crítica dos discentes envolvidos nessas atividades (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, no Brasil, são ofertados cursos de extensão para a formação continuada de professores, frequentemente contando com a participação, na equipe organizadora, de professores em formação inicial. Nos anos 2000, foi criado na Universidade de São Paulo o Projeto Nacional de Letramentos, sob a liderança dos professores Walkyria Monte Mór e Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, que, além das pesquisas realizadas, vêm promovendo, em diferentes partes do país, cursos para professores da educação básica. O projeto possui diversos núcleos em IES brasileiras, sendo a Universidade Federal de Sergipe (UFS) um deles, por meio do grupo de pesquisa "Letramentos em Inglês: língua, literatura, cultura (Linc)".

Os cursos de formação continuada para professores de inglês vêm sendo ofertados na UFS desde 2011. Uma dessas atividades de extensão foi desenvolvida em quatro módulos, assim intitulados: *Spoken and written English*, *English through New Literacies*, *English Language Materials* e *English Teaching and Learning with Technologies*. Cada módulo contou com 40 horas de duração, totalizando 160 horas ao longo de 01 ano. Cada um desses cursos, apesar de terem sido pensados e avaliados em grupo, era

coordenado por duplas de professores-formadores e contava com a contribuição de, pelo menos, um discente do curso de Letras Inglês e/ou Português-Inglês. Neste artigo, o terceiro módulo - *English Language Materials*, que contou com dois discentes voluntários, será discutido pela perspectiva da então aluna da graduação em Letras Português-Inglês que atuou no curso, hoje mestranda em Letras, bem como de uma das professoras-formadoras organizadoras do módulo. Ambas, ao longo da realização das atividades de extensão, compuseram um diário de campo de pesquisa, tendo em vista que a atividade extensionista também se configurava como lócus de pesquisa autoetnográfica.

Nesse sentido, este artigo objetiva discutir alguns dos efeitos da formação de professores de inglês que se dá em contexto extensionista, a partir do ponto de vista da professora em formação inicial e da professora-formadora, uma vez que são poucos os trabalhos que registram práticas dessa natureza. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Phakiti; Paltridge, 2015), pois há ênfase na compreensão das especificidades de um contexto, de uma singularidade, sem a preocupação de quantificar os dados. Além disso, a pesquisa qualitativa "acontece no mundo real com o propósito de 'compreender, descrever, e algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas' [...]" (Paiva, 2019, p. 13). Esta é, também, uma pesquisa autoetnográfica, "uma vez que o *eu* pesquisador assume a identidade do *eu* pesquisado, e vice-versa, num constante diálogo do (auto)etnógrafo consigo mesmo, resultando numa 'dupla consciência'" (Pardo, 2019, p. 22, grifo do autor). Dessa maneira, as duas autoras refletem sobre suas vivências, experiências e os aprendizados proporcionados pela experiência extensionista, de forma a contribuir, a partir desses relatos singulares e individuais, com "a investigação de questões importantes para um *eu* (coletivo)" (Pardo, 2019, p. 30, grifo do autor).

Este texto está dividido do seguinte modo: após esta introdução, construída pelas duas autoras, primeiro, abordamos a metodologia adotada mais detalhadamente, seção também escrita por ambas, explicitando nossa compreensão da

pesquisa autoetnográfica. Em seguida, a então graduanda em Letras Português-Inglês, hoje mestranda, discute sua participação no módulo, considerando seu próprio processo de formação e as reflexões decorrentes da experiência. Então, a professora-formadora trata do processo a partir do seu ponto de vista. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, encerrando o texto, e a escrita colaborativa, mas abrindo caminhos para outras discussões.

Ressaltamos que a escolha por não acrescentar uma seção de fundamentação teórica é deliberada. Buscamos articular nossas leituras de textos acadêmicos com a própria experiência; por isso, entendemos que a separação da discussão teórica com a análise dos dados não se alinha ao nosso propósito.

2 Caminhos metodológicos

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, inserida na Linguística Aplicada (LA), uma vez que na LA, esse tipo de abordagem “tipicamente busca compreender língua, aprendizagem de línguas ou uso em contexto, ou um fenômeno social enquanto acontece em cenários naturais, como os contextos social e da sala de aula” (Phakiti; Paltridge, 2015, p. 25)². Neste caso, nossa proposta é refletir sobre o processo de formação em contexto extensionista, a partir de nossas experiências. Para tanto, consideramos dados provenientes das nossas anotações de campo registradas em nossos diários de pesquisa, produtos gerados a partir da experiência (como questionários aplicados, textos publicados e comunicações orais) e as atividades realizadas no curso de formação, ofertado como extensão universitária. Considerando que refletimos sobre nossas experiências pessoais para abordar a formação de professores de línguas no âmbito da extensão universitária, essa pesquisa se delinea também como autoetnografia (Adams; Ellis; Jones, 2017; Pardo, 2019).

² Todas as traduções apresentadas ao longo do artigo são de responsabilidade das autoras.

Como explicam Douglas e Carless (2013), houve o apagamento da perspectiva pessoal dos pesquisadores nas ciências, ou melhor, uma busca por esconder a subjetividade. Esse processo tem relação com a produção de conhecimento a partir de noções modernas/coloniais. Com Descartes, além da separação do objeto em partes para sua reconstrução controlada a partir de uma lógica matemática, os sentimentos passaram a ser entendidos como interferências a serem removidas e o pesquisador deveria estudar o objeto de forma distanciada, a partir de um “ponto de observação inobservado” (Castro-Gómez, 2007, p. 82). Com isso, os corpos desses estudiosos foram escondidos por trás da ideia de neutralidade e objetividade. Para combater a universalidade e a neutralidade modernas/coloniais, Grosfoguel (2007) propõe que os corpos sejam visibilizados, especialmente a partir de seu lócus de enunciação.

Ao optar pela autoetnografia, evidenciamos nossos próprios corpos, enfatizando que o conhecimento que produzimos é parcial, local, subjetivo e complexo. Nesse sentido, somos tanto as pesquisadoras quanto as pesquisadas ou *researcher-is-researched*, nos termos de Doloriert e Sambrook (2009).

Considerando que somos também constituídas pela colonialidade, vemos, na autoetnografia, a possibilidade de autorreflexão, de “escrever um mundo em estado de fluxo e movimento - entre história e contexto, escritor e leitor, crise e desfecho” (Jones, 2005, p. 764). Com isso, podemos identificar, interrogar e interromper (Menezes de Souza; Duboc, 2021) a colonialidade em nós.

3 Participação no curso *English Language Materials* e o processo de formação: perspectivas da então graduanda

Inicialmente, nesta seção, apresentamos o funcionamento do curso. Com isso, os próximos dois parágrafos, redigido por ambas as autoras, é mais descritivo. A partir do seguinte, é iniciado o uso da primeira pessoa do singular, uma vez que a primeira autora, então graduanda, passa a falar da sua experiência pessoal no curso, a qual também conta com o compartilhamento de atividades realizadas nos encontros.

O curso *English Language Materials* correspondeu ao terceiro módulo de uma série de quatro; cada um com 40 horas de carga horária, ofertados ao longo de 01 ano. Seu objetivo envolveu o trabalho com materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, pela perspectiva das teorias dos novos letramentos, multiletramentos e multimodalidade. O livro didático (LD) foi enfatizado, uma vez que muitos professores consideram o material como importante ou até essencial em suas aulas, como notamos nas falas de alguns participantes no decorrer do curso.

Ocorreram seis encontros semanais, cada um com duração de quatro horas, de agosto a outubro. De 40 inscritos, 25 pessoas concluíram o curso; entre eles, professores de escolas públicas e privadas que atuam nos níveis infantil, fundamental e médio.

Minhas funções no curso, enquanto aluna da graduação e professora em formação inicial, envolveram a participação nos encontros, o envio de e-mails para os participantes com resumos das atividades e discussões realizadas e a administração da página no Facebook do grupo de pesquisa responsável pela ação de extensão, o Linc. Além disso, compareci às reuniões quinzenais do grupo, que se encontrava para debater textos da área de Linguística Aplicada. A seguir, discuto, de forma mais aprofundada, os desdobramentos da minha participação no curso para minha formação.

No primeiro encontro, os participantes se apresentaram e falaram sobre suas práticas pedagógicas. Ao abordar os materiais didáticos utilizados, a maioria dos professores afirmou utilizar o LD apenas ou juntamente com outros recursos (desenvolvidos por eles ou encontrados on-line). Os que não o faziam explicaram que não havia livros suficientes para todos os alunos. O relato dos participantes foi surpreendente para mim, pois me fez perceber que eu estava generalizando a minha perspectiva com relação a escolas públicas, das quais fui aluna na educação básica. De certa forma, eu acreditava que todas as escolas recebiam livros suficientes para os alunos porque, na minha experiência, todos recebíamos livros. Nesse momento, o moderno/colonial em mim me levou a entender minha leitura como a verdade. A

universalização do local é um efeito decorrente do apagamento do lócus de enunciação, que, além de ocultar relações desiguais de poder, nos leva a acreditar que há verdades independentes de tempo e espaço (Grosfoguel, 2007). Foi ao dialogar com outras visões e vivências que notei a particularidade da minha própria visão, que era contingente e não poderia ser generalizada, pois “tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social, historicamente” (Jordão, 2007, p. 26).

Ao mesmo tempo, eu percebia visões da escola pública como local de impossibilidades e de falta, como indicam, inclusive, os resultados da pesquisa com a qual contribuí durante o Programa de Iniciação Científica (Boa Sorte; Silva, 2018). Ouvi, muitas vezes, falas sobre os recursos que faltavam nessas instituições, sobre como os alunos eram “desinteressados” ou “problemáticos”. Os corpos dos alunos foram classificados, como é frequentemente feito a partir da ideia de que as identidades podem ser definidas com base no que é visível - tanto pelo que são quanto pelo que não são (Louro, 2000) -, e eu que me via como um deles sentia que não me encaixava na classificação. Nesse processo, entrava em conflito. Entendia que aquelas eram leituras, identidades discursivamente atribuídas aos discentes, mas, ao mesmo tempo, percebia minha vontade de estar fazendo a leitura “certa” - caindo nos binarismos modernos/coloniais. Percebo que minha dificuldade era sair da lógica totalitária e excludente (ou... ou) e perceber a mutualidade e a relação (e... e) (Castro-Gómez, 2007).

No entanto, percebo que o diálogo entre leituras situadas, me proporcionou o contato com a escola pública através dos olhos daqueles professores e me permitiu abraçar as diferentes visões da instituição, tendo a oportunidade de negociar sentidos. Foi muito importante também perceber como, ao longo dos encontros, aqueles docentes passaram a conseguir vislumbrar possibilidades na sua atuação, (re)pensando suas próprias interpretações e contextos.

Muitas das complexidades da experiência também se relacionavam com questões identitárias. Entendendo identidades como “crescentemente fragmentadas e fraturadas; nunca singulares, mas multiplamente construídas através de discursos, práticas e posições diferentes, frequentemente interconectadas e antagonísticas” (Hall, 1996, p. 3), percebo que transitei entre três identificações identitárias: aluna de escola pública, professora de inglês em formação inicial e pesquisadora.

Essas identificações me inseriam em perspectivas e ideologias relacionadas a cada uma dessas posições, como se elas fossem naturais (Weedon, 2004). Nesse sentido, a minha compreensão de assumir cada uma das identidades entrava em conflito com questionamentos internos e com a compreensão das outras pessoas. Além disso, os olhares que eu lançava sobre cada situação também mudavam de forma complexa e conflitante.

Nos momentos em que os professores falavam sobre a escola pública e seus respectivos alunos, eu me via nessa posição, uma vez que “todas as ações são reações, no sentido de que o que fazemos é moldado pelo nosso contato com outros” (Ahmed, 2014, p. 4). Com isso, me senti incomodada com os entendimentos da escola como lugar de impossibilidades e dos discentes como “desinteressados” e “problemáticos” (Boa Sorte; Silva, 2018), pois, além de não me identificar com essas definições, sentia que, de alguma forma, elas afetariam o processo de ensino-aprendizagem. Então, me perguntei se algum dos meus professores da educação básica já havia visto minha turma dessa maneira e se não havia tentado repensar suas práticas por achar que não conseguiríamos acompanhar.

Ao mesmo tempo, ouvir relatos de professores em atuação me levou a me ver como professora. Em outras palavras, eu pude notar que, apesar de estar em contato, à época, também como docente com a escola pública - através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) -, meu olhar era, predominantemente, o de aluna, antes da educação básica e, no momento do curso, do ensino superior. Ao ouvir professores em atuação na escola, pude repensar minha

perspectiva e me ver mais como também professora, passando a vislumbrar possibilidades de ação na escola. No entanto, a minha identidade de professora estava interrelacionada com minha experiência de aluna. Eu pensava em como poderia me afastar dos discursos comuns sobre a escola pública já mencionados e promover a educação na qual acreditava, pensando em discentes como eu e entendendo que há uma pluralidade de pessoas na sala de aula, com identidades que vão além do visível na superfície (Louro, 2000).

Com relação à identidade de pesquisadora, percebi que me colocava como uma observadora neutra analisando as falas dos professores, como se fossem objetos de estudo. Nesse sentido, aproximei-me das noções modernas/coloniais de pesquisa, buscando observar a partir do ponto zero (Castro-Gómez, 2007) e removendo meu corpo da experiência. Isso ficou visível para mim com uma produção específica. Fui convidada para falar sobre minha participação no curso de extensão em um evento acadêmico organizado pelo Linc. A apresentação consistiu em uma análise de uma fala de um dos professores, à qual respondi com base em diversos textos publicados sobre o assunto. Em nenhum momento explorei a minha participação, usando a primeira pessoa, evidenciando meu próprio corpo. Eu me adequei às normas e entendimentos tradicionais relacionados ao que significa ser pesquisadora, ainda que não acreditasse nelas integralmente.

Passei a revelar meu corpo na experiência algum tempo depois, com a orientação de uma das professoras integrantes do Linc, que propôs a escrita de um capítulo de livro (Andrade *et al.*, 2019), fruto da nossa pesquisa em andamento, no contexto extensionista. No começo, eu esperava reproduzir a "fórmula" da apresentação mencionada, mas fui guiada em um processo de autorreflexão. Inicialmente, fiquei nervosa, achei que não teria o que escrever ou que o conteúdo do texto não seria interessante ou suficientemente científico. Esse questionamento surge em um cenário em que o conhecimento produzido em movimento de afastamento das normas modernas/coloniais é considerado inválido e, por isso, deve ser invisibilizado

(Grosfoguel, 2016). No entanto, acabei encontrando caminhos e (re)pensando meu eu como pesquisadora.

Um outro ponto com relação a expectativas acerca das identidades assumidas gerou conflitos. Alguns professores participantes da ação de extensão me viam, assim como outros colegas da graduação, como discente universitária. Nesse sentido, a universidade, enquanto núcleo vigilante do conhecimento (Castro-Gómez, 2007) ainda não havia me autorizado a falar em determinados contextos ou legitimado o que eu sabia, já que ainda não havia recebido um diploma. Com isso, não só as dinâmicas de fala, mas as de escuta foram afetadas. Em alguns momentos, nossas falas (minhas e de meus colegas) foram “recebidas” com “você não sabe do que está falando, ainda nem é formada” ou “você não sabe o que é a escola pública”. Com isso, meus momentos de silêncio nas discussões, ao longo do curso de extensão, aumentavam. No entanto, acredito também que eu me coloquei nessa hierarquização e, por diversos momentos, pensei que não deveria contribuir porque não “tinha nem me formado” e, dessa maneira, não acrescentaria nada à discussão, ainda que as coordenadoras do curso sempre encorajassem nossas contribuições.

Olhando para esses conflitos, entendo que eles foram perpassados não só pela necessidade moderna/colonial de validação de conhecimentos pela universidade, mas também pela ideia de que há uma totalidade, com ponto de chegada e de partida, a ser alcançada por um caminho linear, racional e organizado (Menezes de Souza; Monte Mór, 2018). Isso se revela, no meu caso, pela autorização (ou não) que recebi quando minha fala é posta como dependente da validação da universidade, ou seja, da conclusão do processo de formação, com o recebimento do título.

Releituras e ressignificações de termos

Durante minha participação na ação de extensão, estive em contato com discussões de concepções provenientes dos estudos dos letramentos. Tendo em vista que eu tinha leituras e noções prévias, relacionadas a experiências anteriores, também

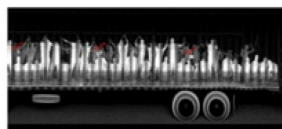
passei por momentos de repensar meus entendimentos. Nesse sentido, após abordar questões mais ligadas a processos identitários, a partir de então, discuto como uma das noções dos estudos dos letramentos passou por ressignificações durante a minha participação no curso de extensão, como parte integrante das ações extensionistas e como pesquisadora naquele contexto: a multimodalidade.

Um dos textos discutidos nos encontros lidava com a multimodalidade, definida como

um texto composto por dois ou mais modos. Pressupõe-se que diferentes modos em um texto não funcionam sozinhos, mas de forma integrada, de modo que a dimensão multimodal adiciona diferentes características não disponíveis em nenhum dos modos individuais e específicos presentes em um texto (Zacchi, 2016, p. 598).

Antes de participar do módulo, tive uma aula, na condição de aluna de graduação em Letras, em que o conceito de multimodalidade foi abordado. Ela foi definida como a união de modos, mas em uma perspectiva de complementaridade, ou seja, outros modos eram utilizados para complementar o escrito (ou falado). No curso, foi realizada uma atividade que questionou esse tipo de definição. Três imagens, que reproduzimos abaixo, retiradas de Zacchi (2016) foram mostradas aos participantes. Em seguida, foi solicitado que todos as descrevessem

Figura 1 – imagens, sem legenda, utilizadas para a leitura.



Fonte: Zacchi (2016, p. 604).

Feito isso, as mesmas imagens foram novamente exibidas, desta vez acompanhadas por uma legenda. Os participantes as descreveram novamente, mas enfatizando o que havia mudado em suas análises das imagens quando vistas separadamente e quando mostradas juntamente com o texto escrito.

Figura 2 – imagens, com legenda, utilizadas para a leitura.

Mexico police find 513 US-bound migrants in trucks



(Reuters)



(Associated press)



Fonte: Zacchi (2016, p. 604-605).

Dessa maneira, foi possível perceber como a união de modos produz sentidos diferentes dos que as modalidades sozinhas fariam, uma vez que elas interagem de forma integrada, não em uma relação de complementaridade com uma estrutura hierárquica na qual o texto escrito (ou oral) seria mais importante.

Eu, diante da noção moderna/colonial de separar a realidade em partes para compreendê-la a partir de uma lógica matemática (Castro-Gómez, 2007), tive dificuldades de entender como as modalidades poderiam estar compondo um todo diferente da união das partes; no entanto, consegui começar a questionar essa minha forma de ler, assim como pude interrogar a centralidade atribuída à escrita.

4 Participação no curso *English Language Materials*: perspectivas da professora formadora em constante processo de formação

Trabalho numa universidade pública desde 2009, como docente do magistério superior. Tenho o privilégio de ter a oportunidade de atuar nos cursos de Letras Português/Inglês e Inglês na universidade onde cursei a minha graduação em Letras Português/Inglês e meu mestrado em Educação. Sempre me senti confortável por me achar conhecedora da realidade local. A partir de 2011, contudo, com o início da minha participação, juntamente com outros docentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no Projeto Nacional de Letramentos, com sede na Universidade de São Paulo (USP), passei a perceber que as minhas certezas e meus conhecimentos sobre a realidade local não eram tão certos, e, portanto, confortáveis como eu imaginava. A partir daí, passei a buscar, por meio das leituras na área de letramentos, especialmente dos letramentos críticos, a ler o mundo e as pessoas ao meu redor, enquanto lia a mim mesma (Menezes de Souza, 2011).

De modo similar ao ocorrido com a professora em formação inicial, também autora deste artigo, houve um processo de universalização de leituras locais. Por ter experiências duradouras no ambiente de atuação, senti que o conhecia por completo. Além da relação com as noções modernas/coloniais de que o conhecimento ‘verdadeiro’ é universalizável e neutro, há a ideia de que ele também é totalizador. Flórez-Flórez (2007, p. 251) explica essa lógica a partir do exemplo da globalização:

Assume-se, então, a ideia de uma ordem (moderna) capaz de se tornar universal; uma ordem que, emanando do centro do sistema, e graças à globalização, está inevitavelmente capturando as diferentes racionalidades que — com dificuldade — resistem a esse processo na periferia. A manutenção deste regime em vigor supõe, entre outras coisas, conceber a modernidade como um processo totalizante que se estende desde o centro (moderno) em direção à periferia (tradicional).

Tendo em vista que a colonialidade nos constitui, frequentemente reproduzimos essa noção de que há um conhecimento central que pode ser lido como

aplicável a todos. Ademais, essa ideia tem relação com a colonialidade do tempo, que em acordo com a totalidade excludente, define uma única linha temporal a partir da qual podem ser feitas classificações binárias, como conhecer/desconhecer (Mignolo, 2011).

Identificar a colonialidade em nós é um processo desconfortável que tem efeitos em como nos relacionamos com o mundo. Nesse sentido, esse processo de autoleitura e autopercepção afetou de maneira irreversível como eu me via como docente, mas também como orientadora, como colega de trabalho, como coordenadora de cursos de extensão para professores, como pesquisadora e como egressa da escola pública. Passei a refletir cada vez mais sobre o meu papel na sociedade e sobre o quanto a universidade precisava conectar-se com a educação básica, com a escola pública, com os saberes produzidos fora do ambiente universitário, mas pouco valorizados dentro deste contexto.

Essa constatação decorreu da percepção de que, com a modernidade/colonialidade, foram se instaurando separações (humano/natureza, por exemplo), com o conhecimento colocado como uma ferramenta de controle do mundo (Castro-Gómes, 2007). No caso da relação escola e universidade, à última foi atribuído o papel da produção e validação de conhecimentos, os quais poderiam ser aplicados na primeira. Nesse contexto, os conhecimentos da/na escola são invisibilizados. Esse processo também tem relação com a ego-política do conhecimento, uma vez que o conhecimento seria produzido a partir de um ponto não observado, o que rejeita a presença do empírico, da vivência na escola. Como aponta Grosfoguel (2007, p. 64),

o mito dualista e solipsista de um sujeito autogerado, sem localização espaço-temporal nas relações de poder mundo, inaugura o mito epistemológico da modernidade eurocêntrica de um sujeito autogerado que tem acesso à verdade universal, além do espaço e do tempo, por meio de um monólogo, isto é, por meio de uma surdez diante do mundo e apagando a face do sujeito da enunciação, ou seja, através de uma cegueira para sua própria localização espacial e corporal na cartografia do poder mundial.

Desse modo, o conhecimento que parte da vivência, especialmente da periferia, é frequentemente rejeitado e não considerado como válido. Em processo de reconexão de busca por valorizar o conhecimento da/na escola, vi-me em uma busca pelo diálogo e em um repensar de relações.

Seguindo reflexões presentes no âmbito dos estudos decoloniais, autores como Grosfoguel (2021) e Walsh (2021) defendem o reconhecimento de outros saberes. Para Walsh (2021, p. 64), "isso faz parte do que podemos chamar de novas mudanças ou giros rumo a uma política ética e epistemologia da decolonialidade". Seria, de acordo com a autora, a busca por uma interculturalidade científica epistêmica, a qual promoveria não apenas a possibilidade de movimento entre realidades distintas, mas também a articulação de diferentes saberes, considerando as epistemologias diversas, no entendimento de que o conhecimento está em permanente estado de construção. Assim, configura-se como mais uma resposta à colonialidade que está posta.

Seguindo essa perspectiva, a decisão de apresentar meu relato e minhas discussões após as reflexões da outra autora deste artigo, hoje mestranda, egressa do curso de Letras Português/Inglês da UFS, minha orientanda na pesquisa da qual este texto é resultante e minha voluntária de iniciação à extensão durante o curso sobre o qual versa este artigo é deliberada. Decidimos em conjunto que os saberes por ela construídos seriam apresentados primeiro, numa tentativa de desobedecer às hierarquias impostas nas relações acadêmicas, nas quais professores, orientadores, doutores têm suas falas mais valorizadas, e, portanto, são inicialmente apresentadas em detrimento das análises dos estudantes. De maneira semelhante, é ela quem assina a autoria do artigo, enquanto eu, figuro como coautora, mas deixando clara a parceria, as vozes, evidenciando o trabalho e as percepções de ambas, tendo em vista não apenas a busca por vivenciar a teoria na qual acreditamos, mas porque, sem a primeira autora, este artigo não teria sido apresentado, tendo em vista que construímos este texto, especialmente, a partir das suas inquietações registradas em seu diário de campo e nas

nossas conversas ao longo e após a experiência extensionista. Assim, nada mais coerente do que valorizar, principalmente, sua voz, suas reflexões, seu corpo³.

Nessa perspectiva, levando em conta os estudos decoloniais, e ciente de que a colonialidade mostra-se presente em diferentes relações sociais, educacionais, além de epistemológicas, ao adotarmos uma atitude decolonial, pensamos na busca por “processos simultâneos e contínuos de transformação e criação, como construção de imaginários e condições sociais e de relações de poder e saber radicalmente diferentes” (Walsh, 2021, p. 56).

Considerando, portanto, o nosso desejo por questionar as relações de poder e a busca por criar uma relação mais horizontalizada com os discentes atuantes no curso de extensão, é que resolvi dividir com os estudantes participantes decisões e tarefas a serem realizadas ao longo do curso, em especial, destaco a escrita e o envio de e-mails para os professores participantes da ação de extensão após cada encontro. Nestes, os discentes, embora tendo ouvido comentários que pareciam deslegitimar suas vozes, conforme apresentado na seção anterior, tiveram a chance de ser as vozes que resumiam o que havia acontecido nos encontros (sob seus olhares e com todas as suas subjetividades) e apresentavam aos professores, por escrito, por meio dos e-mails, suas percepções, leituras, análises dos encontros realizados aos sábados.

Ao todo foram escritos e enviados seis e-mails, um após cada sábado de ação de extensão, tendo em vista que tivemos um total de seis encontros, e, todos deveriam ter

³ Sobre esse aspecto, ressaltamos que, no campo da Linguística Aplicada, desde o início dos anos 2000 até os anos recentes, autores (Paiva, 2005, 2019; Celani, 2005) têm problematizado a coautoria envolvendo estudantes e docentes, ao entenderem que há uma prática recorrente de autoria do estudante e coautoria dos orientadores. A crítica das autoras vai no sentido de questionar “o direito de reivindicar co-autoria nos trabalhos de nossos orientandos” (Paiva, 2005, p. 51). Afinal, segundo a mesma autora, “co-autoria só se justifica se houver uma participação substancial no trabalho a ser publicado” (Paiva, 2019, p. 24). Assim, considera-se antiético o fato de alguns orientadores acabarem por “usar os alunos como mão de obra para suas pesquisas pessoais” (Celani, 2005, p. 115) e defende-se a necessidade de “acabar com a imagem do ‘orientador patrão’ e criar uma nova de ‘orientador parceiro mais experiente’” (Celani, 2005, p. 115), o que buscamos vivenciar na escrita deste artigo.

como traço marcante um tom de informalidade, conforme decidido por nós. Apresento abaixo o trecho inicial do segundo e-mail enviado:

O encontro do curso de extensão do último sábado [...] foi iniciado com uma dinâmica: a frase NOW I AM GOING (que foi projetada) e deveria ser dita pelos participantes de alguma forma, fosse com gestos ou através da fala, porém sem adicionar nenhuma palavra a ela. A partir dessa atividade, a multimodalidade foi abordada, pois, nas interpretações dos participantes, o texto escrito foi falado (modo oral), em diferentes variações de entonação e ritmo, além de ser expresso através de gestos e expressões faciais (modos gestual e visual). As reflexões reforçaram a compreensão de que “todo texto é multimodal”, conforme discute Kress (2006). (Fonte: meu diário de campo).

O resumo apresentado pelos graduandos e compartilhado por e-mail com os professores participantes reflete a leitura que eles fizeram de uma das atividades propostas, como parte das ações do curso de formação. É possível entender, por meio da leitura, que há, além do resumo do que ocorreu no encontro com os docentes participantes, interpretações das ações conectadas com leituras teóricas realizadas pelos graduandos participantes, sendo uma delas a autora da seção anterior deste artigo.

Essa experiência foi aos poucos me mostrando o quanto a comunicação com os professores participantes do curso ser feita pelos graduandos acabou por configurar-se como uma forma de fazer científico para eles. Afinal, era necessário estar presente nos encontros, registrar em seus diários de campo o que acontecia ao longo da manhã no curso, para, em seguida, resumir e transformar em texto suas impressões. Nesse percurso, a partir deste terceiro e-mail, eles passaram a fazê-lo também por meio de referências a autores que vinham sendo lidos e discutidos nos encontros de formação.

Por meio dessa experiência, passei a questionar minhas próprias práticas como docente e como orientadora e a assumir a necessidade de promover o protagonismo destes estudantes, professores de inglês em formação inicial. Foi então que formalizei o convite, sobre o qual a autora deste artigo trata na seção anterior, para a participação dela numa mesa-redonda em um evento acadêmico organizado pelo nosso grupo de

pesquisa, para que ela tivesse a chance de falar acerca da experiência vivida. Na ocasião ficou nítida a preocupação da graduanda de expor, dentro das expectativas impostas pela ciência universitária, os aprendizados produzidos ao longo da experiência extensionista.

Naquela ocasião, a graduanda mencionou suas próprias leituras acerca das experiências vividas, mas sob o pressuposto da neutralidade, sem evidenciar seu próprio corpo. Seu foco esteve na análise das falas dos professores como se ela nem houvesse participado da experiência. Percebi, com isso, que eu, como orientadora, também precisava dar a ela a chance de entender o quanto o seu eu fazia parte dos aprendizados construídos. Nesse sentido, eu estava também em formação. Perceber isso foi um deslocamento importante, necessário, que, sem a oportunidade da prática extensionista, talvez não tivesse acontecido.

Relaciono a reflexão feita também às leituras presentes nas ações do Projeto Nacional de Letramentos, do qual fazemos parte. Em especial, com a ideia de *habitus interpretativo* (Monte Mór, 2018). Para a autora, que se apoia na discussão de *habitus linguístico* de Bourdieu, este *habitus*

[...] funcionaria como a tendência reguladora de se comunicar ou dizer coisas conforme as exigências das devidas situações. [...] Nessa lógica, nesse mercado de comunicação, a prática do consenso torna-se um artifício útil de negociação dos sentidos [...].

Para Bourdieu (1996), mesmo que a comunicação consensual conte com uma língua comum em suas respectivas instituições [...], essas instituições produzem efeitos ideológicos desejados, visando a manutenção de suas comunidades. Na premissa da língua comum, prevê-se que os conflitos comunicativos possam ser apagados. Sendo assim, por meio de uma pretensa impessoalidade, anonimidade e neutralidade, a língua-padrão presta um serviço à comunicação, dissimulando a dominação simbólica sobre o *habitus* e fazendo com que o(a) usuário(a) da língua busque falar de um jeito padronizado, para que a sua comunicação seja 'adequada', veiculando conceitos socialmente aceitos e autorizados. (Monte Mór, 2018, p. 319).

Monte Mór (2018), portanto, parte das premissas de Bourdieu e, por meio de pesquisas que realiza, por analogia, defende a existência de um *habitus interpretativo*. Para ela, os traços apontados pelo autor intrínsecos à linguagem e comunicação, também se aplicariam à leitura, interpretação, construção de sentidos, operando de acordo com forças dominantes. Contudo, a autora esclarece que, embora visualize a existência desse *habitus interpretativo*, fruto de forças dominantes, estes não são permanentes, tendo em vista que há sempre a possibilidade de quebra desse ciclo, caso seja dada oportunidade ao indivíduo de outras leituras e expansões interpretativas.

Considero que foi esta expansão que ocorreu, tanto comigo, quanto com a minha voluntária na ação de extensão e orientanda de pesquisa, autora deste artigo. Assim, a partir daquela mesa-redonda, inquieta com o que vi, elaborei um questionário para coleta de dados junto aos graduandos que atuavam comigo naquele curso de extensão, de forma a levantar dados que pudessem me dar uma pista sobre o sentido da participação deles naquela ação extensionista. O questionário consistiu em sete perguntas, cujas respostas foram analisadas e as interpretações registradas em Nascimento e Façanha (2018). Uma das respostas da autora do artigo, voluntária na ação de extensão, que mais me chamou a atenção foi a seguinte, que aqui recupero:

Eu estava presente em todos os encontros presenciais, sempre fazendo anotações e participando das atividades. Aprendi muito com o módulo e, acredito que cresci muito como futura professora. Os assuntos discutidos no módulo despertaram minha atenção quanto aos textos e me fizeram (ainda fazem) refletir muita coisa, o que é muito importante porque eu não quero impor minhas crenças aos meus alunos, no futuro, quero desconstruir as verdades deles para reconstruir (Fonte: questionário, p. 3).

A resposta dada por ela, naquele momento, sugere que ela visualiza o seu protagonismo, enquanto graduanda inserida num contexto de formação de professores que já atuam como docentes, em relação ao seu processo de formação. Ainda, a formação proporcionada pela ação extensionista despertou reflexões outras,

provavelmente em virtude das experiências vivenciadas ao longo do módulo da ação extensionista. É possível perceber também, por meio das respostas fornecidas ao questionário, que a graduanda saiu da posição de mera observadora quando teve a chance, passando a se incluir, juntamente com seu corpo, na experiência. Aqui ela já explora a sua participação, faz uso da primeira pessoa, evidencia seu próprio corpo, suas impressões, suas tarefas, suas interpretações e o que pensa sobre o seu futuro como docente. É óbvio que o gênero questionário contribui para isso, mas o meu objetivo naquele momento era, por meio daquele instrumento de geração de dados, ouvir sua voz, perceber suas impressões e interpretações, enquanto professora em formação inicial.

Felizmente, a proposta de organização de um livro por mim e por mais um dos organizadores do curso de formação para professores de inglês, deu-nos a chance de refletir de forma mais aprofundada sobre as experiências e os aprendizados decorrentes do curso de formação ocorrido em contexto extensionista. Desse modo, conforme pode ser visualizado em Nascimento e Zacchi (2019), professores formadores, em formação continuada (participantes do curso) e em formação inicial (graduandos também participantes dos módulos, a exemplo da autora deste artigo), tiveram a chance de deixar suas vozes, seus corpos, suas marcas, interpretações e aprendizados registrados em forma de capítulo. É nesta experiência que a autora deste artigo tem a oportunidade de se ver, reconhecer, analisar; é quando seu corpo é mais uma vez incluído no rol das experiências de formação. No entanto, dessa vez, com um diferencial, por meio de um capítulo de livro, gênero textual que, diferente do questionário, não tem dado, historicamente, liberdade de escrita em primeira pessoa nem de reflexões dialogadas, nas quais os corpos dos autores possam ser incluídos.

Nesta experiência, contudo, propusemos algo diferente, uma vez que buscamos priorizar o olhar em primeira pessoa, com autorreflexões e foco em nossos próprios corpos, como sugerido nas discussões dos estudos decoloniais (Grosfoguel, 2007). E, conforme pode ser visto em Andrade *et al.* (2019), tem-se uma bela autorreflexão, fruto

de (des/re) caminhos múltiplos que foram sendo construídos ao longo do tempo e das experiências vividas. Aprendemos juntas a nos refazer acadêmica e pessoalmente, num constante conflito, mas sempre com o desejo de desaprender e reaprender.

5 Considerações finais

A autoetnografia da experiência revela que noções modernas/coloniais tensionam e complexificam o processo de desenvolvimento da ação, uma vez que o moderno/colonial nos constitui, assim como constitui as instituições, como a universidade. Nesse sentido, a autorreflexão nos parece essencial para identificar, interrogar e interromper (Menezes de Souza, 2019) essas noções/ações.

Com a reflexão e a realização de pesquisa envolvendo as propostas extensionistas é possível analisar os momentos que nos desligamos e aqueles nos quais nos aproximamos da colonialidade/modernidade, para aprendermos e abrirmos espaço para vislumbrar opções *otherwise* (Escobar, 2007).

Além disso, o processo de participação na ação extensionista impactou em (re)construções identitárias, com o repensar do que significa ser aluna, professora e pesquisadora e com a reflexão sobre leituras das escolas públicas, do que é ser professor formador e do que significa a transição aluna de escola pública para futura professora de escola pública.

Neste texto, também tratamos de tentativas de afastamento da modernidade/colonialidade. Ressaltamos, porém, que elas não têm garantias e não impedem que voltemos a reproduzir o que buscamos interromper. Como explica Stein (2019), temos o impulso de encontrar soluções e de saber exatamente o que fazer, porém, lidar com a colonialidade requer que “fiquemos com sentimentos desconfortáveis de incerteza, insegurança e autoridade equívoca, e exigirá que não apenas façamos as coisas de maneira diferente ou apenas pensemos sobre elas de maneira diferente, mas que realmente aprendamos a ser diferentemente” (Stein, 2019,

p. 1778). Nesse processo, o (des)aprender é essencial para que possamos exercitar nossa capacidade de imaginação em busca de possibilidades outras.

Além disso, destacamos que nossa capacidade de identificar a colonialidade em nós tem relação com a inteligibilidade que, de acordo com Andreotti (2016), é ditada pela gramática moderna/colonial que limita o que conseguimos ver e entender.

Por fim, compreendemos que o exercício de escrever este artigo faz parte do nosso processo de formação e nos aproxima de uma prática em que os fazeres científico, docente e extensionista estão relacionados, especialmente porque o engajamento com a decolonialidade não se trata de ler e citar estudos sobre o assunto, mas de buscar ser e estar no/com o mundo de outras maneiras.

Referências

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. Autoethnography. **The International Encyclopedia of Communication Research Methods**, [S.l.], p. 1-11, 2017. DOI <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>

AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

ANDRADE, C. M. C. P.; SILVA, N. S. M.; AMATORI, R. Futuro e presente em formação: reflexões de graduandas em Letras sobre a participação em um curso de formação continuada. *In*: NASCIMENTO, A. K. de O.; ZACCHI, V. J. (org.). **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 133-156.

ANDREOTTI, V. O. de. The educational challenges of imagining the world differently. **Canadian Journal of Development Studies**, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 101-112, 2016. DOI <https://doi.org/10.1080/02255189.2016.1134456>

BOA SORTE, P; SILVA, N. S. M. English Teaching Conceptions: cognitive processes on ongoing professional development. **Cocar**, Belém/PA, v. 12, n. 24, p. 3-24, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 25 out. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun, 2005.

DIAS, A. M. I. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, vol. 1, n. 1, p. 37-52, agosto/2009.

DOLORIERT, C.; SAMBROOK, S. Ethical confessions of the "I" of autoethnography: the student's dilemma". **Qualitative Research in Organizations and Management: an International Journal**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 27-459, 2009. DOI <https://doi.org/10.1108/17465640910951435>

DOUGLAS, K.; CARLESS, D. A History of Autoethnographic Inquiry. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography Routledge**. Londres: Routledge, 2013. p. 84-106.

ESCOBAR, A. Worlds and knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. **Cultural Studies**, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 179-210, 2007. DOI <https://doi.org/10.1080/09502380601162506>

FLÓREZ-FLÓREZ, J. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos: las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 243-266.

GROSGOQUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In:

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

GROSGOQUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisado por Joaze Bernardino Costa. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

GROSGOQUEL, R. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. Trad. Gabriel Onesko. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021. DOI <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78186>

HALL, S. Who needs 'identity'? In: HALL, S.; DU GAY, P. **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1996. p. 1-17.

HUNGER, D.; ROSSI, J. M. P. NOZAKI, J. M. O dilema extensão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 335-354, julho-setembro, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014005000004>

JONES, S. H. Autoethnography: Making the Personal Political. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The Sage Handbook of Qualitative Research**. California: Sage, 3. ed., 2005. p. 763-791.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, [S.l.], p. 21-46, 2007.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. DOI <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZR3QJZSZjb4yjkhtcPhkktP/?lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914886>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI:

métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (org.). **Formação (Des) formatada**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Afterword: Still Critique? **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6398201813940>

MENEZES DE SOUZA, L. M.; DUBOC, A. P. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>

MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. North Carolina: Duke University Press, 2011. DOI <https://doi.org/10.1215/9780822394501>

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

NASCIMENTO, A. K. de O.; FAÇANHA, M. A. V. Experiências de formação inicial de professores de inglês em contexto extensionista: discutindo a multimodalidade e os materiais didáticos. **Revista Leitura**, Maceió, v. 2, n. 61, p. 4-24, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/4239>. Acesso em: 26 jul. 2018. DOI <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2018v2n61p4-24>

NASCIMENTO, A. K. de O.; ZACCHI, V. J. (org.). **Formação docente em língua inglesa**: diferentes perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100003>

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARDO, F. da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.] ano 18, n. 2, p. 15-40, 2019. DOI <https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104>

PHAKITI, A.; PALTRIDGE, B. Approaches and Methods in Applied Linguistics Research. *In*: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Research methods in applied linguistics**:

a practical resource. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. p. 19-33.

REZENDE, T. F. *et al.* Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 20, n. 1, p. 15-27, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161/106>. Acesso em: 20 ago. 2022. DOI <https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161>

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, [S.l.], v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2019. DOI <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>

WALSH, C. “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. Trad. Juliana Fogiato Rodrigues. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021. DOI <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78195>

WEEDON, C. **Identity and culture: Narratives of difference and belonging**. New York: Open University Press, 2004.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400595. Acesso em: 02 ago. 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-639820169877>