



## POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA: PROBLEMATIZAÇÕES DECOLONIAIS RACIALIZADAS SOBRE O MONOLINGUISMO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Priscila Borges da Cunha<sup>1</sup>*

*Centro de Ensino Superior Dom Alberto – Brasil.*

*Mariana Fernandes dos Santos<sup>2</sup>*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus  
Eunápolis.*

*Andreia Cristina Freitas Barreto<sup>3</sup>*

*Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Eunápolis*

**Resumo:** Nesse trabalho temos por finalidade (re)discutir a concepção monolíngue no Ensino de Língua Portuguesa, a partir de referenciais decoloniais. No desenvolvimento dessa discussão mobilizamos o estudo de abordagem qualitativa, na modalidade bibliográfica por meio de revisão de literatura e de projetos de curso de Letras. A mobilização teórica está embasada no aporte selecionado a respeito de Política Linguística, Educação Linguística, Monolinguismo e Referenciais decoloniais racializados para o ensino de língua portuguesa, a partir das postulações de Lagares (2018), hooks (2013), Petit (2015), Moita Lopes (2013), Monteagudo (2012), Rajagopalan (2013), Nascimento (2019), Santos (2020), Mignolo (2003), Zolin-Vesz; Jesus (2017) entre outras/outros. As discussões apontam para a necessidade de se (re)posicionar a formação docente e ensino de língua portuguesa por meio de uma concepção de língua que contemple a diversidade étnico-racial e os diferentes repertórios linguísticos.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras – Licenciatura (UNEB). Pós-graduanda (especialização) em Linguística Aplicada à Educação (Dom Alberto). E-mail: [priscilla.borges.pbc@gmail.com](mailto:priscilla.borges.pbc@gmail.com) ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3413-9505>

<sup>2</sup> Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA). Mestra em Estudo de Linguagens (UNEB). Licenciada em Letras (UNEB). Pedagoga (UNIBF). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *campus* Eunápolis. Líder do Grupo de Pesquisa, Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Sociedade – GEICES-IFBA. Atua nos cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada e Subsequente e na Graduação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- IFBA (Mestrado) e da Pós-Graduação em Educação, Cultura e Linguagem (Especialização) IFBA. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os - ABPN. E-mail: [mariana.santosifba.edu.br](mailto:mariana.santosifba.edu.br) ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2296-3767>

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação-UFBA, Mestra em Educação em Ciências-UESC, Pedagoga-FAM. Atualmente é professora de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia -*Campus* XVIII, Eunápolis-BA. Integrante do GEPEL -UFBA e GRUPAC-UESC. E-mail: [andreyafreitas@hotmail.com](mailto:andreyafreitas@hotmail.com) ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9555-5778>

**Palavras-Chave:** Políticas Linguísticas; Ensino de língua portuguesa; Monolingüismo; Decolonialidade racializada.

### **LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE TEACHING: RACIALIZED DECOLONIAL PROBLEMATIZATIONS ON MONOLINGUALISM IN TEACHER EDUCATION**

**Abstract:** In this work we aim to (re)discuss the monolingual concept in Portuguese Language Teaching, from decolonial references. In the development of this discussion, we mobilized the study of a qualitative approach, in the bibliographic modality through literature review and Letters course projects. The theoretical mobilization is based on the selected contribution regarding Language Policy, Language Education, Monolingualism and racialized decolonial References for the teaching of Portuguese language, based on the postulations of Lagares (2018), hooks (2013), Petit (2015), Moita Lopes (2013), Monteagudo (2012), Rajagopalan (2013), Nascimento (2019), Santos (2020), Mignolo (2003), Zolin-Vesz; Jesus (2017) among others/others. The discussions point to the need to (re)reposition Portuguese teacher training and teaching through a language concept that contemplates ethnic-racial diversity and different linguistic repertoires.

**Keywords:** Language Policies; Portuguese language teaching; Monolingualism; Racialized Decoloniality.

### **POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS: PROBLEMATIZACIONES DECOLONIALES RACIALIZADAS SOBRE EL MONOLINGÜISMO EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

**Resumen:** En este trabajo pretendemos (re)discutir el concepto monolingüe en la Enseñanza de la Lengua Portuguesa, a partir de referentes decoloniales. En el desarrollo de esta discusión, movilizamos el estudio de abordaje cualitativo, en la modalidad bibliográfica a través de revisión de literatura y proyectos de curso de Letras. La movilización teórica se basa en la contribución seleccionada sobre Política Lingüística, Educación Lingüística, Monolingüismo y Referencias decoloniales racializadas para la enseñanza de la lengua portuguesa, a partir de los postulados de Lagares (2018), ganchos (2013), Petit (2015), Moita Lopes (2013), Monteagudo (2012), Rajagopalan (2013), Nascimento (2019), Santos (2020), Mignolo (2003), Zolin-Vesz; Jesús (2017) entre otros/otros. Las discusiones apuntan a la necesidad de (re)reposicionar la enseñanza de la lengua portuguesa y la enseñanza a través de un concepto de lengua que contemple la diversidad étnico-racial y los diferentes repertorios lingüísticos.

**Palabras-clave:** Políticas lingüísticas. Enseñanza de la lengua portuguesa. Monolingüismo. Descolonialidad racializada.

### **POLITIQUE LINGUISTIQUE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES: PROBLÉMATISATIONS DÉCOLONIALES RACIALISÉES SUR LE MONOLINGUISME DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**



**Résumé:** Dans ce travail, nous visons à (re)discuter du concept monolingue dans l'enseignement de la langue portugaise, à partir de références décoloniales. Dans le développement de cette discussion, nous avons mobilisé l'étude d'une approche qualitative, dans la modalité bibliographique à travers des projets de revue de littérature et de cours de Lettres. La mobilisation théorique est basée sur la contribution sélectionnée concernant la politique linguistique, l'éducation linguistique, le monolinguisme et les références décoloniales racialisées pour l'enseignement de la langue portugaise, sur la base des postulations de Lagares (2018), crochets (2013), Petit (2015), Moita Lopes (2013), Monteagudo (2012), Rajagopalan (2013), Nascimento (2019), Santos (2020), Mignolo (2003), Zolin-Vesz ; Jésus (2017) entre autres/autres. Les discussions soulignent la nécessité de (re) repositionner l'enseignement de la langue portugaise et l'enseignement à travers un concept de langue qui envisage la diversité ethnico-raciale et les différents répertoires linguistiques

**Mots-clés:** Politiques linguistiques. Enseignement de la langue portugaise. Le monolinguisme. Décolonialité racialisée.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pluralidade étnica, na visão de Mignolo (2003), é uma característica da população ao longo de toda a história, na qual se movimenta por várias instâncias da vida e do mundo social, principalmente quanto às práticas linguísticas, com seus biliguajamentos e/ou plurilinguajamentos. Nesse sentido, como alerta Pereira (2002), destacamos a ideia de comumente circularem duas ou mais línguas em um mesmo contexto de aprendizagem. Nessa via, Nascimento (2019) ressalta que o ensino de línguas vernáculas ou estrangeiras tem séculos de história de branqueamento cultural e social no país, a própria ideia de língua portuguesa é de origem colonial e que nada disso se deu sem políticas oficiais.

A Língua Portuguesa constitucionalmente é entendida como “língua oficial” da nação, sendo denominada como “língua mãe”, além também de ser a língua obrigatória nos currículos escolares de todo o país. Nesse cenário, como salienta Altenhofen (2013), impõe-se, politicamente, sua dominação linguística dentro de um país notadamente plurilíngue, subalternizando todos(as) aqueles(as) que não a dominam da maneira como a normatividade obriga.

Diante disso, o objetivo desse escrito é propiciar uma (re)discussão da concepção monolíngue no Ensino de Língua Portuguesa, a partir de referenciais decoloniais racializados mobilizados ao longo da pesquisa, e que dialogamos neste texto. Para tanto, adotamos como desenvolvimento metodológico para nossa pesquisa, a revisão teórica e de projetos de curso de Letras, de uma universidade pública, em uma abordagem

qualitativa, na modalidade bibliográfica, em que mobilizamos o debate sobre política linguística, ensino de língua portuguesa, relações étnico-raciais e decolonialidade.

Nessa perspectiva de encaminhamento, cumpre-nos observar que as políticas linguísticas têm sido maior referência para a construção do direcionamento do ensino e da aprendizagem de línguas, bem como para formação docente em Letras, por isso entendemos que as provocações em relação à temática aqui em questão, devem acontecer, inicialmente, a partir das políticas de linguagem institucionalizadas que silenciaram/silenciam línguas africanas e indígenas, por exemplo, mesmo elas sendo base para a constituição da nossa sociedade, e privilegiando apenas a língua do colonizador (a língua portuguesa).

Em se tratando da língua portuguesa, o paradigma monolíngue tem influenciado as práticas educacionais escolarizadas ou não, de maneira que a ideia de apenas uma língua representar todo um território ou uma comunidade de fala ou de escuta submete a uma imposição na forma de pensar e interpretar a interação entre as pessoas e na produção de conhecimento. Isso remete ao perigo de uma história única que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) nos alerta e nos convoca a questionar as narrativas e sujeitos únicos, ou ainda as concepções estereotipadas e discriminatórias. A escritora ainda ratifica a necessidade de explorar diversas possibilidades para não continuarmos a reproduzir o perigo da repetição de uma mesma coisa.

Nesse contexto, fica instituída apenas uma forma de falar e escrever sendo caracterizada como “língua oficial” ou “língua materna” desprestigiando ou marginalizando as línguas locais e configurando uma forma de dominação, como assinala Irala (2004). Além disso, essa concepção de língua estende uma ideia monocêntrica e a hierarquiza como um sistema único, isto é, uma concepção de língua pautada nos binarismos, dicotomias (língua/fala, oralidade/escrita...) e purismo linguístico que se assenta em uma ideologia de língua padrão e desconsidera as relações que as línguas têm com diferentes realidades sociais.

Além disso, como reverbera Mota Neto (2016), é fundamental posicionar que a decolonialidade foi instituída

A partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial, sendo, portanto, constituída a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce da concepção decolonial (MOTA NETO, 2016, p.44).



Posto isso, nossa pesquisa ampara-se na necessidade de problematizar a questão do ensino de linguagem de forma racializada, a construção do currículo e a perspectiva a partir da decolonialidade, no espaço acadêmico, em todos os níveis de ensino, considerando uma importante contribuição para o processo formativo das/dos estudantes, como também na construção de uma prática pedagógica que implemente políticas plurilinguísticas em nosso país.

Dessa maneira, a escolha pela perspectiva do campo epistemológico da Pedagogia Decolonial neste estudo, justifica-se pelo fato de a decolonialidade mobilizar-se como enfrentamento à perspectiva colonialista ao ensino da linguagem, em especial da língua portuguesa, apontando um caminho prático, conceitual e epistemológico que decolonize os currículos, e principalmente, porque defendemos o caminho da decolonialidade a partir da racialização.

### **POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Inicialmente, para nossa construção teórico-conceitual, apresentamos a visão de Zolin-Vez; Jesus (2017) que afirmam acerca da concepção de língua e seus desdobramentos, que:

O curso de letras parece perpetuar tais verdades, concedendo privilégio exclusivo ao discurso monolíngue, desde ao menos o Decreto-Lei n.1.190, de 1939, documento fundador do padrão de funcionamento para o então recém-criado curso de letras no país cujo modelo monolíngue predomina ainda hoje em suas práticas curriculares (ZOLIN-VESZ; JESUS, 2017, p.113)

Nesse aspecto, devemos considerar que uma política linguística se refere à “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade e a sua implementação” (CALVET, 2012, p. 11). Em outros termos, em uma visão mais ampla de seu significado, Lagares (2018, p. 25) defende que política linguística é uma “intervenção consciente sobre as línguas”. Nesse ponto, parece-nos que o conceito tem sido aplicado apenas para o monolinguismo.

Nessa perspectiva, observamos a necessidade de políticas linguísticas em efetivas ações de intervenção sobre assuntos da língua, sendo importante entender que essas intervenções podem ser de dois tipos, conforme explicita Carvalho (2012, p. 463): “o *corpus*, quando se trata de proposta de intervenção sobre a forma de uma determinada



língua, e sobre o *status*, quando é relativa à promoção de determinada língua em um contexto de plurilinguismo”.

Considerando esses dois tipos, para que uma política linguística alcance seu objetivo, ela dependerá de um planejamento linguístico, ou melhor, de ações sistêmicas que envolvam todas as partes que constituem esse processo, como Lagares (2018) sustenta:

A política linguística é entendida como uma forma de resolver “problemas linguísticos” em novas sociedades multilíngues, decidindo sobre as funções de cada língua cumpriria no novo país e “equipando” os idiomas locais que não contavam com os instrumentos próprios da língua de colonização. Nessa política, **o planejamento do status** (sobre as funções sociais de língua) e o **planejamento de corpus** (sobre a forma do código linguístico) são empreendidos com a participação de linguistas, que colocam seus conhecimentos técnicos especializados a serviço de um projeto de unificação política dos países. (LAGARES, 2018, p. 21, grifos do autor).

Para além das questões *corpus e status*, dispõem-se também as políticas de aquisição, uma vez que estão diretamente relacionadas ao ensino. Mas quem articula a constituição dessas políticas educacionais, culturais e linguísticas? Esse poder tem sido privilégio do Estado, “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2007, p. 20-21), trata-se de uma maneira de assegurar “a exclusividade de legislar sobre as línguas com o objetivo de garantir o controle sobre as reivindicações e ações político-identitárias de seus cidadãos” (TORQUATO, 2010, p. 8).

Revistando de forma breve a história da linguística brasileira, o que constatamos é que têm prevalecido ações proibitivas na política linguística interna do Brasil, dentre as quais, a primeira delas, oficialmente, o Decreto do Marquês de Pombal, que determinou que todas as manifestações linguísticas no Brasil fossem ou que deveriam ocorrer em Língua Portuguesa, tendo sido o decreto pombalino a primeira medida concreta da ordem de uma política linguística na história do país, como assinala Moita Lopes (2013).

Retratada a ideia de política linguística, é importante ressaltar, ainda que sinteticamente, que a Linguística Aplicada (LA), especialmente a LA crítica, como lugar teórico-científico de discussão do campo das ciências das linguagens, tem contribuído para essas problemáticas com posicionamento de estudos voltados para a compreensão e a descrição dos fenômenos que ocorrem nesse *continuum* língua-sociedade (MOITA LOPES, 2013).



Nas palavras de Santos (2019) a LA entende a língua como uma materialidade imperfeita, não possível de explicação apenas pela linguística, mas também pela sociologia, filosofia, antropologia entre outras áreas. Santos (2019) ratifica que a LA se baseia muito na perspectiva da inter e transdisciplinaridade, porque entende que não é possível explicar a língua sem se voltar para os aspectos do entorno, para os sujeitos, suas ações languageiras, suas trajetórias, identidades e discursos.

As discussões movimentadas até aqui nos levam ao encontro das postulações a seguir:

Poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e linguística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngue: somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 88).

Rajagopalan, em entrevista concedida a Silva; Santos; Justina (2011, p. 5), afirma que “precisamos atrelar as duas coisas, política linguística e ensino de línguas cada vez mais. A gente tem que pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística adotada no país”. Nesse sentido, seguindo o que aponta Rajagopalan (2008), para que o(a) professor(a) se aproxime de uma metodologia de ensino, ele precisa se questionar por que está ensinando a língua ou por que os seus alunos precisam dominar esta língua? Essa são perguntas a serem respondidas por uma política linguística, como forma de se evitar o equívoco historicamente cometido de pensar que o ensino de línguas só depende do conhecimento da língua em si.

Por esse viés, torna-se necessário que o espaço escolar considere sua responsabilidade com o ensino da língua, e ultrapasse uma noção de língua apenas como “um sistema essencialmente fechado, autônomo e diferente de outras línguas, atrelado a um território geográfico específico, que possui uma língua comum, uma língua padrão” (ZOLIN-VESZ, 2016, p. 218), regida por uma gramática normativa “pura”. E que deve ser levado em consideração que a língua se apresenta com uma pluralidade de sentidos e de valores em potencial.

Desse modo, como observam Santos; Valadares; Macedo (2019), a política linguística interna se enquadra em um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre línguas e vida social, por consequência, o planejamento linguístico se



encaixaria na representação direta nas escolhas que a escola faz nos respectivos currículos para o ensino de línguas, bem como nos documentos curriculares nacionais para esse fim. Em outros termos, para que a política linguística e o planejamento linguístico da linguagem sejam bem-sucedidos, é preciso respeitar os direitos linguísticos da comunidade, pois “todo o direito linguístico se embasa, em última instância, na comunidade, e tem, portanto, um caráter coletivo” (HAMEL, 2003, p. 63).

As políticas linguísticas, então, observados esses pontos até aqui dispostos, podem ser referendadas/construídas por ações de pessoas que não atuam na esfera governamental, refletindo na intenção do seu planejamento, nas avaliações quanto à viabilidade e necessidade decididas pelas autoridades durante o planejamento linguístico e pensando em atender realmente às necessidades da comunidade, isso significa, como explicita Rajagopalan (2013, p. 22), “tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles sem exceção – têm o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade”, assim como têm o direito de expressar livremente suas opiniões, igualmente de serem ouvidos e respeitados, independentemente do conhecimento teórico institucionalizado sobre língua, pensando sempre em uma coletividade.

Nesse sentido, Canagarajah (2013) expõe que a noção de língua sempre esteve atrelada a uma comunidade, lugar e identidade, dominada como Tríade Herderiana apresentando como um sistema autônomo, “pura” e controlada por uma gramática normativa. Sob esse prisma, o autor expressa que o que fez

[...] cada língua única foi o espírito incorporado de comunidade e as experiências coletivas que ocorreram em um lugar. Ambos, língua e comunidade, foram enraizados num lugar, os quais ajudaram na territorialização numa localidade específica. A equivalência língua, comunidade e lugar, foi largamente denominada “Tríade Herderiana” [...]. A conexão orgânica entre esses três elementos, típica do Movimento Romântico, possui inúmeras e sérias implicações para a comunicação e para a vida social (CANAGARAJAH, 2013, p. 20).

Diante do que foi mencionado, constatamos que essa situação promoveu uma territorialização das línguas, provocando uma separação entre comunidades, o que levaria a uma limitação das circulações das línguas que poderiam ser usadas nas interações sociais de determinados territórios, ocasionando a imposição da língua de comunidades dominantes sobre línguas e comunidades minoritizadas que dividiam o mesmo território, tendo sido esse o caminho para uma concepção monolingüística.



Nesse contexto, a interpretação de que a língua foi associada ao espaço geográfico, e, por meio dela, estabeleceu as ações entre a colonização e as colonialidades, sendo a língua do colonizado, subjugada à língua do colonizador, perdendo seu lugar, reverbera a noção de que apenas um repertório linguístico deva ser considerado de forma universalista. Portanto, como frisa Milozo (2019), a ideologia da Tríade Herderiana foi fundamental às necessidades das comunidades europeias ao estabelecerem suas atividades de colonização.

Outro aspecto relevante refere-se, segundo Monteagudo (2012), à existência de duas formas como o Estado impôs essa uniformização monolíngue: a primeira com a obrigatoriedade do Estado em impor somente uma “língua oficial”; a segunda com a utilização do aparelho educativo que estava sob o controle estatal, em que o ensino ocorria somente na “língua oficial”. Sendo assim, por meio da língua, foi moldado o cidadão monolíngue que deveria manter uma lealdade àquela comunidade da qual fazia parte, perpetuando a língua do colonizador e as aspirações políticas.

Ao longo dessa discussão, foi possível notar que as concepções de ensino de língua portuguesa no Brasil, também denominado ensino de “língua materna” sempre foram orientadas como uma atividade na qual os/as aprendizes são ensinados a obedecer a uma norma padrão, para que possam assim tornar-se sujeitos inseridos em uma sociedade. A imposição do monolinguismo, isto é, a imposição de uma língua denominada “nacional” se configura em uma opressão do estado para com as sociedades minoritárias.

### **POR UMA RASURA DECOLONIAL RACIALIZADA PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Feito o percurso teórico-conceitual, em nossa discussão, unimos esse percurso à perspectiva de uma postura decolonial racializada quanto à educação linguística. Inicialmente, indicamos que as convicções que orientam o paradigma monolíngue reverberam até a atualidade e condicionam, em grande parte, a concepção de língua que circula nos mais diversos contextos sociais, entre os quais, a manutenção da racionalidade instrumentalista nas práticas curriculares dos cursos de Letras.

Esse debate amparado no discurso monolíngue, como observa (ZOLIN-VESZ; JESUS, 2017, p. 79-80), “concorre para a manutenção da concepção de língua como um



conceito monocêntrico, demarcando-a como um sistema único, separando inclusive geograficamente de outras línguas, o que determina a eficácia da comunicação”. Em outros termos, esse monolinguísmo está presente nos currículos de língua portuguesa assim como na postura e na ação docente na educação, o que encaminha para um paradigma monolíngue dominante nos estudos da linguagem, já na formação docente.

Santos (2021) nos inquieta com o questionamento a seguir:

quando foi que esquecemos (esquecemos?) de perguntar às escolas, aos currículos de ensino de língua portuguesa, às formações docentes em Letras e de outras áreas também que tratam sobre os estudos da linguagem: onde estão as línguas africanas, indígenas, línguas de sinais entre outras e toda as suas complexidades? Por que apenas uma língua como referência para tantos territórios e identidades? As respostas a essas perguntas retóricas explicam o processo de apagamento de identidades linguísticas, provocando o linguicídio (p.3).

Dessa maneira, é preciso reconhecer que as práticas curriculares do curso de Letras são “centradas em disciplinas e na crença da neutralidade e objetividade da ciência, fundam-se em uma pedagogia balizadora da tradição eurocêntrica” (SAUL; SILVA, 2014b, p. 2.068), ou seja, como atesta Zolin-Vez; Jesus (2017, p.114), há uma correlação do curso com a atuação desses futuros professores que teria como intenção “transmitir” ao aluno os conhecimentos (“neutros<sup>4</sup>” e objetivos) sistematizados na forma de disciplinas” e o aluno “tornar-se um depósito do educador”, uma educação bancária, como aponta Freire (2014, p. 49).

Sem a intenção de uma análise documental, mas com vistas à ilustração/revisão, trazemos para o diálogo algumas pontuações sobre o curso de licenciatura em Letras, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, de três campi, acerca do ensino de língua, na formação docente. A escolha desta instituição justifica-se pelo fato de as autoras terem vivência e relação como estudante e/ou de atuação profissional, o que nos possibilita um olhar de avaliação e/ou autoavaliação sobre os processos institucionais no contexto da formação e atuação docente em relação ao ensino de línguas.

---

<sup>4</sup> É um equívoco acreditar que há neutralidade na linguagem. Afirmamos isso embasadas nas discussões da Análise de Discursos no Brasil: “(...)nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem juntamente” (ORLANDI, 2001, p.48). Essa historicidade é também manipulada nas mobilizações que fazemos com as materialidades. Dessa maneira, a linguagem é afetada por questões sociais, históricas, culturais entre outros elementos, logo, ela não é transparente, não é neutra.

O primeiro campus é o XVIII, situado na cidade de Eunápolis, no extremo sul baiano. O Projeto Político do Curso (PPC)<sup>5</sup> determina como competência e habilidade aos/às graduandos/as:

O graduado em letras, tanto em línguas maternas quanto em línguas estrangeiras clássicas ou modernas, nas habilidades de bacharelado e licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática ou fora dela. [...] O curso de letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades: domínios de língua portuguesa ou de língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos (P.P.C, 2007, p. 8).

Constatamos que o discurso monolíngue impera em certos pontos no projeto do curso de Letras, quando ele afirma que uma das competências dos estudantes seria o domínio dessa “língua materna” e/ou “língua portuguesa”, lembrando que se trata de uma universidade localizada no extremo sul da Bahia, com extensão territorial constituída por indígenas, quilombolas, ciganos, entre outras identidades.

Nesse caminho, tensionamos a materialização do projeto sobre umas das competências e habilidades ser o domínio de uma língua estrangeira: “O curso de letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades: domínios de língua portuguesa ou de língua estrangeira” (PPC, 2007, p. 8). Refletindo sobre essa questão, surgiu a inquietação de qual seria o lugar dessa língua estrangeira, considerando que o curso não traz a habilitação em uma língua estrangeira, e sim uma habilitação em língua vernácula e suas literaturas, como podemos observar a seguir: “o curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa” (PPC. 2007, p.1), dessa forma, percebe-se uma contraposição entre as habilidades que são instituídas do curso e a habilitação que ele visa alcançar.

Temos então duas questões pontuais no projeto de curso citado, uma é o fato de ter apenas a língua portuguesa como “língua mãe”, foco do nosso estudo aqui, e concepção histórica nas formações em Letras, e a outra é ter como habilitação a língua vernácula e suas literaturas, mas ainda assim há um foco no domínio da língua estrangeira. Questões essas que podem ser respondidas de diversas maneiras, mas aqui indicamos o fato da institucionalização de processos formativos e construções curriculares pautadas na lógica eurocêntrica, ocidental e de hegemonias político-econômicas que determinam quais

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://portal.uneb.br/eunapolis/wp-content/uploads/sites/39/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-2.pdf>. Acesso em: novembro de 2020. A versão utilizada é do ano de 2007.



línguas são importantes e universais, como ocorre com a ideia do inglês, enquanto idioma universal e o português como a única língua materna.

Entendemos assim a necessidade de que estudos e ações pedagógicas em relação ao ensino e à formação em língua portuguesa aconteçam de maneira imbricadas e interseccionadas, já que a formação docente inicial ou continuada tem relação direta com atuação profissional. Além disso, há um movimento importante que já ocorre em muitas formações iniciais em trazer para a formação docente, as realidades das instituições escolares, essa também é uma postura que fortalece uma formação para o ensino de língua portuguesa mais próximo das realidades dos sujeitos.

Nesse caminho, argumentamos sobre a importância de (re)discutir esse lugar monolíngue, pensando em uma outra movimentação das políticas linguísticas institucionalizadas para com atuação nos espaços educativos, uma vez que a sua construção se mantém de forma elitista, tecnicista, e, na maioria das vezes, racista, privilegiando apenas a língua do homem branco colonizador, ocasionando o genocídio epistêmico dos saberes de outros povos.

Disso decorre a importância de se pensar currículos a partir das políticas linguísticas com práticas curriculares que não necessitariam analisar a língua portuguesa apenas como língua-mãe e sim trabalhar a diversidade de línguas e suas variações, como observa Altenhofen (2013):

A abordagem para uma política linguística voltada a essas línguas [todas as línguas] parte, assim, da pressuposição de que sua construção necessariamente é plural, porque plurais são as sociedades humanas e as situações de uso das línguas. Daí deriva a suposição de que uma política linguística plural implica a inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de “garantir voz” às diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e, principalmente, no sentido de “dar ouvidos” e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para uma “democracia cultural”[...] (ALTENHOFEN, 2013, p. 96).

Refletindo diante do exposto até aqui é importante promover essa discussão sobre a necessidade de uma política linguística que não se contenta apenas com o que o estado impõe no campo da linguagem, mas que possa orientar o ensino e a formação de professoras/es (inicial e continuada) para ações que lidem com a dimensão da política da linguagem, respeitando diversidade sociocultural.

Para isso, defendemos uma visão de ensino de línguas a partir da educação linguística, que Moita Lopes (2013) entende que deva contribuir para a formação do/a



professor/a, que ultrapasse os conhecimentos institucionalizados de ensino sobre línguas, isto é, na visão do autor, precisamos efetivar uma educação linguística na perspectiva de “pensar no desenvolvimento da sensibilidade do professor que atua/atuará na língua/linguagem – em relação à diversidade e a pluralidade cultural, social e linguística” (MOITA LOPES, 2013, p.212-213).

Desse modo, a discussão de educação linguística é o movimento de uma outra reflexão, que possibilita aproximações de postura decolonial, de se repensar o que é chamado de ensino de língua portuguesa materna, possibilitando espaço para discussões relacionadas à multiculturalidade, ao pluringuajamento entre línguas, com o exercício de interação.

Nesse ponto, estudos contemporâneos manifestam os debates sobre giro decolonial (MIGNOLO, 2006), com a intenção de propor uma abordagem que denuncie o colonialismo continuado presente em diversos espaços, de modo a propiciar uma melhor compreensão do processo da decolonialidade no contexto da educação, mais especificamente na (des)aprendizagem/ensino de línguas no Brasil.

Em vista disso, dentro desse sistema, Ballestrin (2013, p. 100) pontua que “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber, e do ser”. Para melhor elucidação, Candau e Russo (2010) sintetizam da seguinte forma:

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). [...] a colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a interiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165)

Decolonizar, portanto, tem a ver com a necessidade de se reconhecer a existência de conhecimentos não hegemônicos, é uma busca pela autonomia, bem como a emancipação de todos os tipos de opressão e dominação, da mesma forma, dar visibilidade às narrativas que historicamente foram silenciadas por povos subalternizados, como afirma Walsh (2013, p. 67): a “decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”.

Ao problematizar o ensino de línguas amparada no discurso monolíngue constatamos a lógica eurocentrada do conceito de língua, pois permanece o privilégio da

língua do colonizador. Em outras palavras, pensar em decolonialidade na educação precisa ser um enfrentamento à perspectiva colonialista no ensino de linguagem, assim como uma reflexão sobre quais políticas linguísticas são pensadas para a formação do professor(a) de língua portuguesa, apontando um plano prático, conceitual e epistemológico que decolonize os processos educativos.

Ainda assim, pensando na contribuição da decolonialidade para a formação de futuros docentes, bell hooks (2013) traz uma crítica insurgente ao modo de ensinar, à docência e aos espaços escolares e acadêmicos. Ela defende a teoria como prática libertadora e critica as dicotomias entre teoria e prática, postas nos espaços escolarizados principalmente. Para a autora, a construção de uma educação humanista, antirracista, antissexista, anti-homofóbica, acrescentamos, anti-transfóbica, emancipatória e democrática, perpassam pelo reconhecimento das peculiaridades dos sujeitos com vistas à voz de estudantes, para que isso possa ser possível, ela nos convoca ao enfrentamento de métodos pedagógicos que propagam opressões e silenciamentos.

Em relação a isso, Rosa e Schnetzler (2003) argumentam que

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino aprendizagem só acontece pela ação do professor; – a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática. – em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27).

Outro viés importante refere-se ao que Santos; Souza (2018) sugerem como possibilidades a seguir para atuação de uma proposta decolonial curricular racializada, alinhada à concepção de currículo como uma construção social, a “Pretagogia: pedagogia de preto para preto e branco” (PETIT, 2015), cuja intenção é a de desenvolver a formação de professores(as) inicial e continuada em prol das diferenças étnicas, raciais e culturais, assim como uma possibilidade de um currículo afrocentrado e/ou africanamente referenciado, no ensino de língua portuguesa.

Em meio a isso, ponderamos que hoje vivenciamos outras realidades, com outras prioridades, exigências e possibilidades de lutas, comparadas às realidades de épocas pombalinas, por exemplo, por conta disso é urgente pensar em diferentes maneiras de reformular políticas linguísticas colonizadoras no Brasil, essas que silenciam/silenciaram

aproximadamente 200 línguas indígenas, as línguas das comunidades afro-brasileiras e as cerca de 20 línguas de imigração (CORREA, 2009), proibidas desde 1938 pela política de nacionalização do ensino, na era Vargas (ALTENHOFEN, 2013 e FRITZEN, 2012).

Assim, em nossa discussão, abordamos algumas possibilidades de decolonizar e racializar o ensino de línguas no Brasil, sob a perspectiva de políticas linguísticas efetivas para os sujeitos usuários. Nesse percurso, o primeiro exemplo selecionado por nós – PPC do curso de Letras da UNEB/Campus XVIII – é apenas uma amostra dos currículos que trabalham a formação numa direção monolíngue e que tem orientado todo percurso formativo docente inicial, bem como os reflexos teórico-práticos na educação linguística na educação básica.

Com intuito de demonstrar que essa não é uma realidade apenas do curso de Letras da UNEB, campus-Eunápolis, trazemos mais alguns exemplos de *campi* da mesma universidade, em que a situação reverbera.

No PPC (2009)<sup>6</sup> da licenciatura em Letras do *campus XXI*, em Ipiaú, no Território de Identidade, Médio Rio das Contas, temos enquanto habilidades e competências, a formação de profissionais competentes para o ensino de língua portuguesa e literatura de língua portuguesa, e traz entre os 8 itens (como indica o projeto) que devem ser considerados para esse desenvolvimento, a relação do texto literário e os acontecimentos étnico-raciais, sociais, históricos, políticos e culturais.

Vemos mais uma vez, o foco do monolingüismo pautado na língua portuguesa e suas literaturas, apesar de indicar a importância de considerar os acontecimentos étnico-raciais, o direcionamento é apenas em acontecimentos, o que nos reporta aos engajamentos sociais que o texto traz, mas não há a referência no que tange às identidades de fato, para que se possa assim repensar currículos eurocentrados em busca de outras epistemologias e práxis educativas que contemplem a diversidade racial, cultural e suas intersecções.

Sobre isso nos alinhamos às postulações de Consentino Rodrigues; Amado Cardoso; Francchini, (2020) de que

os professores são considerados agentes de fundamental importância na superação das iniquidades étnico-raciais e na promoção de uma educação de qualidade. Tal fato tem provocado mudanças curriculares na formação inicial de

---

<sup>6</sup> Disponível em [https://portal.uneb.br/ipiau/cursos/letras-lingua-portuguesa/?post\\_id=3550](https://portal.uneb.br/ipiau/cursos/letras-lingua-portuguesa/?post_id=3550). Aceso em janeiro de 2022.



professores, como a inclusão de disciplinas obrigatórias concernentes a esta temática, no entanto, duas questões centrais ainda ecoam nas pesquisas sobre a temática e nos núcleos de pesquisa que têm em muitas instituições discutido estas mudanças curriculares: será que os/as professores/as estão sendo de fato preparados/as, nos cursos de formação inicial de professores/as, para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial e para a valorização da diversidade racial e cultural? Que metodologias, estratégias e práticas as experiências em voga têm apresentado como eficazes? (p.71).

No PPC (2017)<sup>7</sup> do campus I, em Salvador, as habilidades e competências estão focadas para que os futuros profissionais sejam capazes de atuarem de forma crítica e competente, com domínio da língua portuguesa e suas culturas, em todos os campos de sua atuação. E profere que essa formação possibilite às/aos futuros docentes, a reflexão sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, bem como que busque a percepção de diferentes contextos interculturais e a visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias.

Nesse projeto, assim como nos outros dois exemplificados neste artigo, é preponderante a política monolinguista de língua, entretanto, vemos a indicação da necessidade da percepção de contextos interculturais entre outros fenômenos, apesar de essa não ser a garantia da efetivação de um currículo para a formação de professoras/es de línguas que enfrente preponderância das línguas de culturas que sempre foram hegemônicas, compreendemos que um seja um caminho para tensões necessárias de políticas de linguagem.

Concordamos com Zolin-Vez; Jesus (2017) quando afirmam que;

Para todos aqueles envolvidos com os cursos de Letras no Brasil, ressaltamos que não estamos politizando as práticas curriculares: elas sempre foram políticas, sempre estiveram a serviço da racionalidade instrumental (eurocêntrica) e da manutenção da superioridade do paradigma monolíngue. (p.215).

Nessa esteira, observamos que os três projetos ilustrados aqui, estão em regiões e politicamente situados em territórios de identidades<sup>8</sup> diferentes, o que suscita diversidades e diferenças locais e regionais, entretanto, vemos uma mesma política de

---

<sup>7</sup> A versão que está pública no site da UNEB, não apresenta os elementos pré-textuais com o ano da produção do projeto, tomamos como referência a indicação de ano que consta na nomeação do arquivo disposto, que é 2017. Disponível em: <https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-14.pdf>. Acesso em janeiro de 2022.

<sup>8</sup> [http://www.seagri.ba.gov.br/bahia\\_identidades](http://www.seagri.ba.gov.br/bahia_identidades). Acesso em janeiro de 2022.



linguagem monolíngue orientando os três projetos no que tange às competências e habilidades a serem adquiridas pelas/os futuras/os professoras/es de línguas. A política de linguagem monolíngue que constitui os projetos exemplificados neste texto, reflete uma realidade que perpassa os cursos de Letras em diversas instituições, e mesmo com as reformulações dos PPC, essa ainda é uma problemática que precisa ser debatida de maneira mais efetiva, diante da complexidade que é repensar currículos que foram historicamente construídos dentro de um projeto colonial estrutural e estruturante de sociedade.

Nesse sentido, entendemos que as discussões aqui propostas podem contribuir para um caminho para reformulação e redimensionamentos de projetos de curso e currículos para que ocorram de maneira mais próxima das realidades territoriais e dos sujeitos. Isso requer ouvir e dar visibilidade às diferentes identidades, não somente a escuta dos sujeitos que ocupam os espaços institucionalizados de educação, considerados de privilégio.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto aqui, nota-se uma emergência no processo de conscientização e no reconhecimento do multilinguismo linguístico-cultural institucionalizado na formação docente e no ensino de língua portuguesa. Dessa forma, apresentar as línguas não prestigiadas, não valorizadas e não reconhecidas possibilita uma oportunidade de lhes dar visibilidades dentro dessa comunidade e conseqüentemente, o direito à voz a quem sempre foi silenciado.

Como já ressaltado neste escrito, a construção de currículos eurocêntricos e monolíngüísticos é algo estrutural da nossa sociedade e reflete diretamente nos contextos escolarizados, sejam eles da formação docente, como na educação básica, entretanto, para que ocorra qualquer possibilidade de mudança, precisamos tensionar, fomentar o debate, realizar estudos e pesquisas que visem o rompimento sistêmico com essas estruturas.

A nossa defesa é para as intervenções de uma política linguística, que não foque apenas nas orientações determinadas pelo Estado sobre assuntos que suleiam a linguagem, mas que movimente o ensino e a formação de professores/as para ações que lidem com a dimensão ética e política da linguagem, respeitando a diversidade cultural, territórios e repertórios linguísticos.



Nessa via, é de extrema importância que as políticas linguísticas que são institucionalizadas ou não, nasçam e se construam a partir das realidades e não que atuem como meio de desestruturar realidades dos sujeitos, mas que possam estabelecer trânsitos e reconhecer as fronteiras linguísticas diante dos diferentes territórios geográficos, do viver, do ser e do fazer.

Pensar em outra constituição das políticas linguísticas é caminho para decolonizar os currículos, para isso é necessário que seja construída uma intervenção conceptual, que surja da realidade das pessoas, ou seja, uma intervenção na língua, mas também na vida dos/para/com os sujeitos.

Nessa perspectiva, há uma emergência de que as instituições educacionais assumam a responsabilidade de decolonizar a educação pelo caminho da racialização, para que possamos seguir trajetórias que cheguem à desracialização, Santos (2020), o que significa naturalizar a garantia da presença da diversidade étnica, racial e cultural nos espaços.

Buscar possíveis respostas teórico-práticas para o enfrentamento das problemáticas postas neste estudo, exige reconhecer que elas existem e que é possível os deslocamentos e rasuras por meio da ressignificação da formação docente para a decolonialidade, de maneira racializada, sem políticas de culpabilidade ao/à docente e sim na fundamentação de processos de consciência da sensibilidade e complexidade dessas questões.

Compreendemos que é necessário a institucionalização de outro currículo para que ocorram mudanças sistêmicas nas instituições, porém, também é importante reconhecermos os “currículos vivos” que já são praticados por docentes formadores/as ou docentes em formação que atuam em diferentes níveis de ensino, independente do que está posto e institucionalizado em documentos oficiais, tendo em vista que essas são ações que contribuem para o enfrentamento e desestrutura dos projetos coloniais monolíngüísticos. Isso não significa dizer que não se deve garantir o acesso às referências curriculares que já são (im)postas historicamente, e sim de garantir também, o direito a uma educação linguística diversa e plurilíngue.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. *Companhia das Letras*, 2019.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine, et al. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: *Pontes Editores*, 2013. p.93-116



AQUILOMBAR LETRAS RODA DE CONVERSA: A (DES)RACIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE LETRAS. Webinar, apresentado por Dr<sup>a</sup> Mariana Fernandes dos Santos. 23 de novembro, 2020. 2 vídeos (2 h 12min 26 seg). Publicado pelo canal Obiah. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jHjvw3a3gAw&t=2044s&ab\\_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem](https://www.youtube.com/watch?v=jHjvw3a3gAw&t=2044s&ab_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem) . Acesso em: 23 de novembro 2021.

BALLESTRIN, L.. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n.11, pp.89-117. ISSN 0103-3352. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: Acesso em: 3 fev. 2020.

CALVET, L. J. As políticas linguísticas. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: *Parábola*, 2007.

CALVET, L.J. Sociolinguística: uma introdução crítica. *Parábola Ed.*, 2012.

CANAGARAJAH, S. Prática translingual - inglês global e relações cosmopolitas. Londres: *Routledge*, 2013.

CANDAU, V. M. F; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Ver. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.10. Curitiba, 2010.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>>. Acesso em: 21 novembro. 2020.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. In: *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4856>> . Acesso em: 19 novembro. 2020.

CONSENTINO RODRIGUES, Tatiane; AMADO CARDOSO, Ivanilda; FRANCCHINI, Flavia. Perspectivas transnacionais da diversidade étnico-racial e cultural na formação de professores. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 68-96, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/882>>. Acesso em: 12 set. 2021.

FREIRE, P. Educação e mudança. Tradução de Lilian Lopes Martin. 36. ed. São Paulo: *Paz e Terra*, 2014.

FRITZEN, M. P. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. In: *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.1, p. 113-138, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/480/426>>. Acesso em: 05 dezembro. 2020.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In OLIVEIRA, Gilvan M de (org.). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 47- 80.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: *Editora WMF Martins Fontes*, 2013.



IRALA, V. 2004. Práticas discursivas sobre o espanhol através da comunicação mediada por computador: “la lengua mía, la lengua tuya, la lengua nuestra”. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 150p.

LAGARES, X. C. Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: *Parábola*, 2018.

MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: MALDONADO-TORRES, N; SCHIWY, F. (Des) colonialidade del ser y del saber: vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda em Bolivia. Buenos Aires: *Ediciones del Signo*, 2006

MIGNOLO, W. Histórias Locais/Projeto Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

MILOZO, G. N. Práticas translínguas na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira. São Carlos, SP. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de São Carlos, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translínguas. In: Moita Lopes da L. P.(Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: *Parábola Editorial*, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Moita Lopes da L. P.(Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: *Parábola Editorial*, 2013.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. Gragoatá, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1 sem. 2012.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia na America Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, G.. Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. *Editora Letramento*, 2019.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: *Insular*, 2002. p. 83-92.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 3<sup>a</sup> ed. Campinas: Pontes, 2001. PELA DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO. Webinar, apresentado por Dr<sup>a</sup> Mariana Fernandes dos Santos. 15 de out. de 2020. Vídeo (2h 00min 09 seg.) Publicado pelo canal Jornada de Estudos da Linguagem PPGL UFG. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=jHjvw3a3gAw&t=2044s&ab\\_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem](https://www.youtube.com/watch?v=jHjvw3a3gAw&t=2044s&ab_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem). Acesso em: 23 de novembro 2020.

PEREIRA, M. C. A escola em contexto sociolinguisticamente complexo e o apagamento das minorias étnico-linguísticas na perspectiva do letramento. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 47-56, 2002.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: Pertencimento e Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores –Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10639/03. Fortaleza, EdUECE, 2015.



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS VERNÁCULAS. Universidade do Estado da Bahia. Campus XVIII, 2007. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/eunapolis/wp-content/uploads/sites/39/2017/02/PROJETO-PEDAG%3%93GICO-2.pdf>> . Acesso em: novembro de 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS VERNÁCULAS. Universidade do Estado da Bahia. Campus XXI, 2009. Disponível em: [https://portal.uneb.br/ipiau/cursos/letras-lingua-portuguesa/?post\\_id=3550](https://portal.uneb.br/ipiau/cursos/letras-lingua-portuguesa/?post_id=3550). Acesso em: janeiro de 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS VERNÁCULAS. Universidade do Estado da Bahia. Campus I, 2017. Disponível em: <https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%3%93GICO-14.pdf> . Acesso em: novembro de 2022.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: SIMÕES, D.; HENRIQUES, C.C. (orgs). *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*. Rio de Janeiro, Ed. Europa, 2008. p. 11-2.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, p, 19-42.

ROSA, M. I. de F. P.dos S.; SCHNETZLER, R.P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SANTOS, M. F.; SOUZA, M. M. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico* (Online), v. 18, p. 16, 2018.

SANTOS, M. F.; VALADARES, F. B.; MACEDO, Y. M. (Des)encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. *Revista Exitus*, v. 9, p. 204-231, 2019.

SANTOS, M. F. dos. A formação docente para os letramentos: sujeitos e identidades nas práticas linguageiras de gêneros acadêmicos em um curso de Física. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2019.

SANTOS, M. F. dos. Língua materna? Para quem?. Coluna: (DES)PENSAR AS COLONIALIDADES PARA A FORM(AÇÃO) DOCENTE - *Revista África e Africanidades*, Ano XIV – Ed. 38, Maio de 2021.

SAUL, A. M.; SILVA, A. G. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2.064-2.080, 2014b.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Ed 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: <[http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/nortementos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/nortementos)>. Acesso em 05 dezembro. 2020.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. In: *Revista Escrita*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 11. p. 1-29, 2010. Disponível em<<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em: 21 novembro. 2020.



WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: *7Letras*, 2009. p. 12-42.

ZOLIN-VESZ, F.; JESUS, D. M. Práticas curriculares do curso de Letras: vigência da racionalidade instrumental e privilégio do paradigma monolíngue. In: MELO, D. M.; FELICE, M. IV. Ensino de línguas no curso de letras: práticas, experiências e currículo. Uberlândia: EdUFU, 2017.

ZOLIN-VESZ, F. Gusta me mucho: enunciados des/reterritorializados e a concepção de língua. *Linguagem & Ensino*, v. 19, n. 1, p. 217-228, 2016.

*Recebido em: 15/09/2021*

*Aprovado em: 12/04/2022*