

Concepções de língua no PIBID/espanhol intermediadas pelas práticas do letramento crítico decolonial

Nara Gleyce Cavalcante da Silva
Flávia Colen Meniconi

Nara Gleyce Cavalcante da Silva

Universidade Federal de Alagoas,
UFAL, Brasil

E-mail: nara.profa.esp@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-0981-2370>

Flávia Colen Meniconi

Universidade Federal de Alagoas,
UFAL, Brasil

E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5182-258X>

**Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior, CAPES**

Recebido em: 19/12/2024

Aprovado em: 24/05/2025

Resumo

Neste artigo, discutimos acerca das concepções de língua apresentadas pelos/as discentes de Letras/Espanhol da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (Fale/Ufal), participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em uma escola Municipal de Maceió, durante o período de 2022 a 2024. Inicialmente, discorremos acerca dos objetivos e da importância do Pibid para a formação crítica, reflexiva e atuante dos/as futuros/as professores/as. Em seguida, abordamos o conceito de língua no qual se baseia o subprojeto do Pibid/Espanhol (Fale/Ufal), a partir das perspectivas teóricas do letramento crítico (Duboc, 2007; Pennycook, 2001; Janks, 2012; Meniconi, 2020; Kleiman, 2006; Monte Mór, 2017), da decolonialidade (Quijano, 2000; Walsh, 2009) e do letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifa, 2024). Posteriormente, discorremos sobre a pesquisa-ação (Thiollent, 1997; Tripp, 2005) e acerca dos processos de geração de dados, cuja atenção se voltou à maneira como os/as participantes da pesquisa (re)pensaram, compreenderam e/ou desenvolveram o conceito de língua ao longo da participação no Pibid/Espanhol. Em nosso estudo, buscamos combinar a intervenção prática e participativa dos/as bolsistas do projeto com a reflexão crítica do conceito de língua, a partir dos estudos teóricos e ações didático-pedagógicas planejadas e implementadas na escola-campo. Nossos dados foram provenientes de entrevistas e discussões realizadas com os/as participantes. Os resultados revelaram que as formações teóricas, acompanhadas dos planejamentos conjuntos, contribuíram para que os/as estudantes de Letras/Espanhol repensassem e reformulassem os seus conceitos de língua, com base em perspectivas críticas, discursivas e dialógicas.

Palavras-chave: Língua. PIBID. Letramento crítico decolonial.



Abstract**Conceptions of language in PIBID/spanish intermediated by decolonial critical literacy practices**

In this article, we discuss the conceptions of language presented by students of Letters/Spanish at Faculdade de Letras of the Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL), who took part in the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), at a municipal school in Maceió, between 2022 and 2024. Firstly, we discuss the objectives and importance of PIBID for the critical, reflective and active formation of future teachers. Next, we discuss the concept of language on which the PIBID/Spanish subproject (FALE/UFAL) is based, from the theoretical perspectives of critical literacy (Duboc, 2007; Pennycook, 2001; Janks, 2012; Meiconi, 2020; Kleiman, 2006; Monte Mór, 2017), decoloniality (Quijano, 2000; Walsh, 2009) and decolonial critical literacy (Meniconi; Ifa, 2024). Subsequently, we discussed action research (Thiollent, 1997; Tripp, 2005) and data generation processes, focusing on how the participants in the research (re)thought, understood and/or developed the concept of language throughout their participation in PIBID/Spanish. In our study, we sought to combine practical and participatory intervention by the project's scholarship holders with critical reflection on their processes of understanding the concept of language, based on theoretical studies and didactic-pedagogical actions planned and implemented at the camp-school. To generate data, we used focus groups and interviews. The results revealed that the theoretical formations, accompanied by the joint planning of didactic-pedagogical actions in the schools, contributed to the Letters/Spanish students rethinking and reformulating their concepts of language based on more critical, discursive and dialogical perspectives.

Keywords:

Language. PIBID.
Decolonial
critical literacy.

Resumen**Concepciones de lengua en el PIBID/español mediadas por las prácticas de la literacidad crítica decolonial**

En este artículo, discutimos las concepciones de lengua presentadas por los/las estudiantes del programa de Letras/Español de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Alagoas (FALE/UFAL), quienes participaron en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en una escuela municipal de Maceió, durante el período de 2022 a 2024. Inicialmente, abordamos los objetivos y la importancia del PIBID para la formación crítica, reflexiva y activa de los/las futuros/as profesores/as. Luego, examinamos el concepto de lengua que fundamenta el subproyecto PIBID/Español (FALE/UFAL), basado en perspectivas teóricas sobre la literacidad crítica (Duboc, 2007; Pennycook, 2001; Janks, 2012; Meniconi, 2020; Kleiman, 2006; Monte Mór, 2012), la decolonialidad (Quijano, 2000; Walsh, 2009) y la literacidad crítica decolonial (Meniconi; Ifa, 2024). Posteriormente, discutimos sobre la investigación-acción (Thiollent, 1997; Tripp, 2005) y sobre los procesos de generación de datos, centrándonos en cómo los/las participantes de la investigación (re)pensaron, comprendieron y/o desarrollaron el concepto de lengua a lo largo de su participación en PIBID/Español. En nuestro estudio, buscamos combinar la intervención práctica y participativa de los/las becarios/as del proyecto con la reflexión crítica sobre su comprensión del concepto de lengua, basándonos en estudios teóricos y acciones didáctico-pedagógicas planificadas e implementadas en la escuela de práctica. Para la generación de datos, utilizamos grupos focales y entrevistas. Los resultados revelaron que la formación teórica, junto con la planificación conjunta de acciones didáctico-pedagógicas en las escuelas, contribuyó a que los/las estudiantes de Letras/Español reconsideraran y reformularan sus conceptos de lengua desde perspectivas más críticas, discursivas y dialógicas.

Palabras clave:

Lengua. PIBID.
Literacidad crítica
decolonial.

1. A importância do PIBID para a formação crítica de professores/as

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado pelo Governo Federal, em 2007, e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma política pública essencial para a formação de professores/as da Educação Básica. O programa oferece bolsas a estudantes de licenciatura em diversas áreas, como Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, Letras, História, Pedagogia e Artes, permitindo que atuem em escolas, sob a supervisão de professores/as da rede pública e de professores/as universitários (Brasil, 2022).

No Curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas (Fale/Ufal), o Pibid/Espanhol tem como objetivo proporcionar a vivência dos/as licenciandos/as nos contextos escolares, por meio de ações formativas pensadas conjuntamente entre os/as alunos/as bolsistas, professores/as supervisores e coordenador/a do projeto¹, levando-os/as a articular as formações teóricas à prática em sala de aula. De acordo com Silva *et al.* (2024), o Pibid/Espanhol busca aproximar as escolas-campo participantes do projeto e a universidade, incentivando o estudo, o desenvolvimento de pesquisas e ações transformadoras das práxis educacionais. Os autores argumentam que essa aproximação é fundamental para que a pesquisa e o fazer docente caminhem juntos, contribuindo para a formação de estudantes crítico-reflexivos/os e atuantes socialmente.

Conforme Silva e Gomes (2017), o conhecimento docente é construído por meio da reflexão sobre as interações entre a teoria e a prática. Por isso, é importante que a formação dos/as professores/as se torne um processo permanente e contínuo, como defende Freire (2003). Em suas palavras, a “experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante” (Freire, 2003, p. 28).

Desse modo, acreditamos que o conhecimento docente está em constante transformação, cabendo ao/a professor/a refletir constantemente sobre a sua prática, a partir da articulação entre os saberes adquiridos, os novos conhecimentos construídos e o seu fazer pedagógico, em um movimento contínuo de avaliação, reflexão e reconstrução das ações formativas. Nesse contexto, compreendemos o/a professor/a enquanto um/a pesquisador/a que, além de pensar e refletir sobre a sua prática, seja também comprometido com a formação de pessoas críticas, reflexivas e atuantes (Meniconi *et al.* 2022, p. 41). Tendo em vista tal objetivo formativo, acreditamos que o ensino-aprendizagem de língua adicional deve caminhar em direção a perspectivas mais discursivas, contribuindo para a formação

¹ Os/as alunos/as bolsistas são estudantes regularmente matriculados em cursos de licenciatura. O/a professor/a supervisor/a é o/a docente da rede básica de ensino da escola parceira, responsável por acompanhar os/as bolsistas na escola, e o/a professor/a coordenador/a é o/a docente da instituição de ensino superior responsável por coordenar e supervisionar os subprojetos do Pibid em sua área de formação.

de agentes socialmente ativos na busca por um mundo mais justo, igualitário, menos preconceituoso e democrático.

Assim, ao direcionarmos a formação docente inicial dos licenciandos e contínua dos/as professores/as do Pibid/Espanhol para perspectivas teórico-práticas mais críticas e decoloniais, caminhamos rumo à “ruptura com o padrão já estabelecido, respaldado na concepção de que saber gramática significa dominar uma língua. Acreditamos que o conhecimento da língua deve ultrapassar a memorização de regras gramaticais” (Meniconi *et al.*, 2022, p. 41).

As concepções acerca do que significa ensinar e aprender línguas adicionais², bem como os conceitos construídos sobre a língua influenciam enormemente as nossas ações formativas. Ferrari (2018) menciona a importância de os/as professores/as de línguas terem em mente que as suas práticas pedagógicas estarão diretamente relacionadas ao que entendem por língua. Desse modo, partimos do pressuposto de que a compreensão da língua como prática social e política, seja o primeiro passo para que os/as participantes do Pibid/Espanhol planejem e desenvolvam ações didático-pedagógicas voltadas à formação crítico-discursiva dos/as alunos/as das escolas participantes do projeto.

Ferrari (2018) nos alerta sobre a necessidade de adotar abordagens mais críticas de se ensinar e de aprender diante do cenário atual, cuja facilidade de acesso à informação está ao alcance de um público cada vez maior, sendo imprescindível que o/a professor/a estimule a habilidade de ler criticamente e de construir seus próprios sentidos a partir das informações obtidas.

Diante disso, a relevância do Pibid vai além da formação individual dos/as professores/as, impactando diretamente na qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Ao possibilitar a formação inicial e continuada dos/as docentes, o programa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às demandas de uma educação que transgrida o ensino meramente gramatical, possibilitando a formação crítica, reflexiva, dialógica e transformadora de todas/os as/os envolvidas/os.

Neste texto, inicialmente, apresentamos as nossas reflexões acerca dos conceitos de língua, em “Código, sistema, fala, discurso... Afinal, o que é língua?”. Na sequência, discutimos sobre a teoria do Letramento Crítico Decolonial que, por sua vez, fundamenta a nossa pesquisa. Em seguida, assumimos a natureza qualitativa da pesquisa-ação e contextualizamos o *locus* de investigação na seção intitulada “Dados da pesquisa”. Por fim, realizamos a análise dos dados e apresentamos as nossas considerações finais.

² Utilizamos o termo *língua adicional* em vez de *língua estrangeira*, alinhando-nos à concepção de Moreira Júnior (2016). Para ele, a língua adicional representa “um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender suas necessidades como condição para suas práticas sociais, e não como uma língua do outro, objetificada” (Moreira Júnior, 2016, p. 20).

2 Código, sistema, fala, discurso... Afinal, o que é língua?

Ferdinand de Saussure, linguista suíço do final do século XIX e início do século XX, ficou conhecido por suas contribuições fundamentais para a linguística moderna. Saussure definiu a língua como um sistema de signos linguísticos. Para Saussure, a língua é um sistema de relações entre unidades linguísticas compostas por palavras e sons, convencionalmente associados aos significados específicos em uma comunidade linguística (Rodrigues, 2008; Silva, 2014).

Um dos conceitos centrais de Saussure é a distinção entre *língua* e *fala*. De acordo com o pesquisador, a língua é o sistema abstrato e estruturado subjacente que possibilita a fala (ou *parole*) que, por sua vez, é entendida como a manifestação concreta e individual da língua por falantes reais, em situações de comunicação (Rodrigues, 2008). Dessa forma, Saussure destacou a importância de estudar a língua como um sistema independente de suas manifestações concretas na *parole*. Silva (2022) observa que, ao investigar a língua, Saussure não demonstrou interesse nas influências dos fatores sociais. Nessa perspectiva, “afastado do caráter social, a língua foi concebida pelo autor genebrino como um objeto ideal para a ciência da linguagem, por ser estável, homogênea e a unidade da linguagem” (Silva, 2022, p. 51).

Para Bakhtin, filósofo russo da área da linguagem, literatura e cultura, a língua é uma manifestação social originada na necessidade de comunicação, o que diverge da ideia de língua fundamentada no princípio do sistema de regras. As ideias desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo³ tiveram um impacto duradouro em várias áreas de estudo, incluindo os estudos literários, linguísticos, a teoria crítica, a sociologia e a filosofia.

O enfoque na natureza social e dialógica da linguagem ofereceu novas perspectivas para a análise de textos literários e culturais, destacando a importância do contexto social e histórico na produção e na interpretação do significado. Neste enfoque, “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Volóchinov, 2018, p. 177), sendo, portanto, compreendida por nós enquanto um fenômeno social intrinsecamente ligado às relações de poder e aos aspectos históricos e culturais em que é usada. Ela não é um meio de comunicação neutro, estável, sincrônico e homogêneo, mas sim um instrumento pelo qual as ideologias são articuladas e disseminadas. Cada enunciação carrega as vozes das posições sociais e os valores de quem fala, refletindo e influenciando as estruturas sociais e culturais. Portanto,

³ Bakhtin e o Círculo se refere ao grupo de intelectuais e estudiosos russos que se reuniram em torno de Mikhail Bakhtin e que compartilharam interesses e ideias relacionadas à linguagem durante as décadas de 1920 e 1930. Este grupo incluía pesquisadores como Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev. Embora Bakhtin seja o mais citado em pesquisas na área da linguagem, os membros do círculo influenciaram os seus pensamentos e produções acadêmicas.

compreender a língua implica reconhecer seu papel ativo na construção da realidade social e na perpetuação ou contestação das ideologias dominantes.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino-aprendizagem de língua adicional deve ocorrer de maneira contextualizada e crítica. Tal compreensão nos leva à ideia de que, em vez de focar apenas na memorização de regras gramaticais e na prática isolada de estruturas, os processos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais devam integrá-las aos contextos reais e significativos de aprendizagem, permitindo que os alunos reconheçam e analisem as dimensões ideológicas e culturais da comunicação. Em suma, partimos do pressuposto de que o trabalho com o idioma adicional precisa considerar as expressões de crenças, valores e relações de poder, levando o/a aluno/a a refletir sobre o seu papel na sociedade e sobre a importância de sua atuação cidadã, dentro de propostas mais discursivas.

A seguir, apresentamos reflexões acerca do Letramento Crítico Decolonial, no que diz respeito às práticas pedagógicas associadas às questões sociais, culturais e linguísticas envolvidas nos contextos educacionais.

3 O letramento crítico decolonial e a formação crítico-reflexiva em línguas adicionais

O termo letramento surgiu quando a definição de alfabetização se mostrou insuficiente para descrever todo o processo envolvido na aprendizagem da leitura e da escrita. O letramento, assim, refere-se à posição que uma pessoa ou grupo social assume ao fazer uso legítimo da leitura, da escrita e das práticas sociais associadas (Freire, 2003). Portanto, ele não deve ser compreendido apenas como “um conceito estabelecido apenas sobre prática de leitura e escrita, mas também se fundamenta enquanto usos da leitura e da escrita em determinados contextos” (Pereira, 2018, p. 53).

O Letramento Crítico (LC), como defendem Santos e Ifa (2013), surge a partir dos estudos pioneiros de Kato (1986) e Street (1995). Kato (1986) propõe um letramento que vá além das habilidades básicas de leitura e de escrita, enfatizando a necessidade de responder às demandas sociais. Essa visão se alinha à nossa prática de ensino, uma vez que buscamos engajar os/as alunos/as em discussões que ultrapassem a mera decodificação de textos em língua espanhola, incentivando-os/as a refletir sobre as implicações sociais do que leem e escrevem.

Street (1995) introduz o modelo ideológico de letramento, reconhecendo-o como um fenômeno social e cultural, imbuído de fatores sócio-históricos e socioculturais. Com base neste modelo, percebemos que não basta ensinar a língua como um sistema neutro de signos. Se a compreendemos enquanto prática social, carregada de sentidos e intenções ideológicas, precisamos considerar os contextos em que é usada e as relações de poder que reflete e reforça.

O LC é uma prática reflexiva da leitura coberta de sentidos e significações. Tal concepção está relacionada às práticas educativas que visam desenvolver a autonomia, a competência e as

habilidades leitoras dos estudantes, assim como a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Nessa perspectiva, Meniconi *et al.* (2022, p. 2145) defendem que o ensino-aprendizagem “transgrida a exposição exclusiva de regras gramaticais e ortográficas, e que caminhe para espaços formativos de alunos e alunas críticos-reflexivos”.

Com o objetivo de desenvolver a capacidade crítica de leitura e de escrita dos indivíduos, o LC enfatiza a importância dessas práticas como caminhos essenciais para a compreensão do mundo e para a formação de cidadãos/ãs críticos/as, conscientes e engajados/as na sociedade (Duboc, 2007). De acordo com Freire (1987), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que implica compreender que a leitura e a escrita devem estar profundamente conectadas à realidade social dos/as alunos/as. De acordo com Monte Mór (2017), o LC vai além da aquisição de habilidades linguísticas, pois promove a capacidade dos indivíduos de questionar e transformar as estruturas sociais.

Janks (2012) reforça que o LC deve ser visto como uma prática social que incentiva os aprendizes a interpretar e interagir com o mundo de forma ativa e crítica. Pennycook (2001) complementa essa visão ao defender que o termo crítico vincula-se à uma prática transformadora, quando o uso da linguagem é associado ao ato de questionar, subverter e reformular as relações de poder. Portanto, a criticidade na leitura consiste em reconhecer os objetivos e os interesses do/a autor/a, atribuindo novos sentidos ao texto. Sob esta ótica, o/a professor/a de língua adicional atua como agente de letramento (Kleiman, 2006) que proporciona meios para novas construções de sentidos a partir das reflexões realizadas pelos/as alunos/as (Janks, 2012).

Nesse sentido, consideramos o LC, no ensino-aprendizagem do espanhol como língua adicional, enquanto um caminho possível para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes e atuantes na sociedade, uma vez que entendemos a língua enquanto instrumento de poder e transformação social. Em sala de aula, o LC pode, por exemplo, voltar-se ao trabalho com a leitura e a discussão de textos na língua adicional acerca de diferentes temáticas sociais, tais como: o racismo, o machismo, a homofobia, entre outras, viabilizando o compartilhamento de crenças, as mudanças de opiniões, bem como as atitudes de resistência e transformação social (Meniconi, 2020).

De acordo com Feitosa (2021), as práticas orientadas pelo LC são essenciais para promover a formação tanto de alunos/as como de professores/as. Além de permitir aos docentes e discentes refletirem sobre a importância de uma formação crítica, reflexiva e transformadora, por meio do ensino do espanhol, o LC fomenta ainda ações voltadas à implementação de projetos que incentivem a formação cidadã.

Aliadas ao Letramento Crítico, buscamos, nas teorias decoloniais, a compreensão mais profunda das formas de dominação e exploração que foram estabelecidas pelos processos coloniais que, por sua vez, ainda exercem influência em pensamentos e atitudes antidemocráticas, injustas e

preconceituosas. De acordo com Meniconi *et al.* (2022), mesmo séculos após o período de colonização

a racionalidade colonial ainda nos afeta, por meio das colonialidades, a saber: a colonialidade do poder, do saber e do ser. A primeira atua na organização econômica e política, sendo a mais abrangente e importante; a segunda, por sua vez, funciona na constituição da ciência e de conhecimentos; e, por último, a que impõe o padrão físico e intelectual europeu como superior aos demais (Meniconi *et al.*, 2022, p. 5).

Ao considerarmos a decolonialidade, enquanto um importante campo de estudo e fazer docente, buscamos compreender, questionar e desconstruir as formas de dominação e exploração estabelecidas pelos processos coloniais, que, longe de serem meramente históricos, ainda influenciam as relações políticas, sociais, econômicas e culturais contemporâneas. De acordo com Quijano (2000), o conceito de colonialidade do poder revela que as estruturas de poder colonial não se dissiparam com a independência dos países colonizados, mas continuam a moldar as relações sociais e políticas atuais. O autor argumenta que o colonialismo estabeleceu uma hierarquia global baseada na racialização e na exploração econômica, perpetuando desigualdades que ainda afetam profundamente a sociedade moderna.

Complementando essa perspectiva, Maldonado-Torres (2007) introduz o conceito de colonialidade do ser, que explora como as identidades e experiências das pessoas colonizadas foram e continuam a ser moldadas pela lógica colonial. Para ele, a colonialidade não apenas influencia as estruturas de poder, mas também afeta a forma como as pessoas percebem a si mesmas e o mundo ao seu redor. Essa visão amplia a compreensão da decolonialidade ao considerar a dimensão subjetiva e identitária da experiência colonial.

A colonização interferiu diretamente nas características singulares dos grupos colonizados, pois os povos dominantes acreditavam que tais características não eram condizentes com as suas normas culturais. Dessa maneira, aquilo que era tido como “fora do padrão” cultural e social foi estigmatizado, mesmo com o fim do domínio colonizador, permanecendo presentes nas ex-colônias, interferindo na cultura e no conhecimento dos povos colonizados.

Os efeitos do massacre colonizador podem ser percebidos até hoje. A exemplo temos o fato de muitas culturas, tradições e línguas indígenas que foram suprimidas durante o colonialismo. O Brasil possui uma rica diversidade cultural que foi marginalizada com a supervalorização da visão eurocêntrica da história e do conhecimento, apagando os saberes ancestrais, a cultura e os modos de vida dos povos indígenas e africanos, resultando em uma formação de identidade que desconsidera a riqueza cultural e histórica do país (Nogueira, 2013; Dias, 2023).

Mignolo (2007) e Walsh (2009) contribuem com a ideia de “pensamento decolonial”, a partir da discussão tecida acerca da descolonização do saber e das práticas acadêmicas. Mignolo (2007) enfatiza a necessidade de “descolonizar o saber”, sugerindo que as formas ocidentais de produzir o conhecimento, baseadas nos moldes europeus, não devam ser consideradas universais, mas

contextualizadas e diversificadas com o objetivo de refletirem as realidades de diferentes comunidades. Walsh (2009) reforça a importância de uma perspectiva decolonial na educação, promovendo uma prática pedagógica que respeite e valorize as múltiplas vozes e experiências.

Definido os conceitos de Letramento Crítico e Decolonialidade, Meniconi e Ifa (2024, p. 141-142) apresentam conceito de Letramento Crítico Decolonial (LCD) como sendo a “união de duas perspectivas teóricas das Ciências Humanas que usamos em defesa de uma educação menos preconceituosa, mais humana, justa e igualitária”. Portanto, a combinação das práticas do letramento crítico e das perspectivas decoloniais surge com a finalidade de oferecer uma abordagem educativa que é, ao mesmo tempo, crítica e inclusiva. O LC é fundamental para desenvolver a capacidade dos indivíduos de ler e escrever de forma crítica, compreendendo e questionando as estruturas e os sistemas de poder para transformar a realidade. Já a decolonialidade visa desconstruir as epistemologias coloniais, promovendo a inclusão das vozes e experiências das comunidades marginalizadas, e desafiando as estruturas de poder estabelecidas pelo colonialismo.

Ao buscar compreender as relações de poder e desigualdade, o LCD valoriza a diversidade cultural e epistemológica. Esta perspectiva propõe uma ação pedagógica que desconstrói as normas coloniais, valoriza a diversidade ao integrar múltiplas perspectivas culturais e epistemológicas, e promove a transformação social. Isso implica criar práticas educativas que desafiem visões eurocêntricas e excludentes, ao mesmo tempo em que celebram e respeitam as diversas experiências e saberes das comunidades marginalizadas.

Em nossa pesquisa, o LCD orienta a prática pedagógica ao incorporar essas dimensões. Ao planejar atividades e desenvolver materiais didáticos, buscamos integrar uma análise crítica das estruturas de poder com um respeito profundo pela diversidade cultural dos/as alunos/as. Em nossa concepção, essa ação enriquece o processo de educação linguística, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs mais conscientes, capazes de refletir criticamente sobre o mundo e atuar de forma transformadora em suas comunidades. Com isso, o LCD se torna uma prática educativa que promove tanto o desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e escrita, quanto uma compreensão mais inclusiva e equitativa do conhecimento e da realidade.

Ainda de acordo com Meniconi e Ifa (2024), o LCD visa promover processos de diálogo e a construção de conhecimentos que valorizam a diversidade e a multiplicidade de interpretações e significados. Seu foco está na formação de indivíduos críticos, reflexivos e engajados. Por meio de ações educativas em sala de aula, fundamentadas no LCD, pretende-se construir uma sociedade mais plural, diversa, justa e humana.

Assim, acreditamos que o papel do LCD na formação inicial e continuada de professores é essencial para promover uma educação mais democrática, inclusiva e crítica. Essa abordagem pode

possibilitar aos professores/as o exercício do fazer docente reflexivo, intencional e questionador das colonialidades do ser, do poder e do saber em sala de aula, tornando-os mais preparados para lidar com as diversidades de crenças, questionamentos e opiniões.

Para Meniconi e Ifa (2024), é possível desenvolver a consciência crítica decolonial por meio de propostas pedagógicas que permitam:

1- a leitura e o diálogo de temas a partir de diferentes ângulos; 2- aproximação dos estudantes aos temas relevantes para o seu contexto, proporcionando a prática de habilidades da língua adicional; 3- o confronto de visões por meio de diferentes situações discursivas (debates, diálogos, conversas informais, narrativas orais, entrevistas, seminários, entre outras); 3- ampliação de conhecimentos não eurocêntricos por meio de apresentações artísticas e culturais sobre os povos latino-americanos invisibilizados (Meniconi; Ifa, 2024, p. 142).

Portanto, o LCD busca fomentar processos de diálogo e a construção de conhecimentos enraizados na valorização da diversidade e nas múltiplas formas de interpretação e significado. Essa prática desafia as tradições educativas eurocêntricas, que promovem uma visão unidimensional e homogênea do conhecimento, negligenciando a riqueza e a complexidade das diversas culturas e perspectivas ao redor do mundo.

Ao promover processos de diálogos, o LCD também possibilita a promoção de um espaço onde as vozes marginalizadas possam ser ouvidas e valorizadas. Esse diálogo não se limita à simples troca de informações, mas envolve uma profunda interação onde as experiências e os conhecimentos de todos/as os/as participantes são reconhecidos e respeitados. Por meio dessa interação, os/as estudantes podem aprender a questionar as narrativas dominantes e a reconhecer as estruturas de poder que moldam o conhecimento e a sociedade.

A valorização das multiplicidades de leituras e construções de sentidos também implica um reconhecimento das diferentes formas de conhecimento que existem além das fronteiras ocidentais e eurocentradas. As culturas indígenas, africanas, asiáticas e outras têm suas próprias tradições de sabedoria e entendimento, válidas e valiosas. O LCD busca integrar esses saberes outros no currículo educacional e, assim, proporcionar aos/as alunos/as uma educação holística e equitativa.

Assim, o Letramento Crítico Decolonial visa formar indivíduos críticos, reflexivos e atuantes, que estejam preparados para contribuir para uma sociedade mais plural, justa e humana. Por meio de ações educativas que promovam a diversidade e a multiplicidade de perspectivas, essa abordagem educativa transforma o processo de ensino aprendizagem em uma ferramenta poderosa para a construção de um mundo mais inclusivo e equitativo.

Na próxima seção, abordaremos a pesquisa-ação, uma abordagem metodológica fundamental para promover a transformação e a reflexão no contexto educacional.

4 A pesquisa-ação como caminho de transformação de crenças, percepções e contextos de atuação

A pesquisa-ação, conforme descreve Thiollent (1997), refere-se a uma prática de pesquisa social que combina a análise crítica da realidade com intervenções práticas e participativas dos envolvidos. A pesquisa-ação é um processo dinâmico baseado na colaboração entre o/a pesquisador/a e os/as participantes da pesquisa, com vistas à compreensão e transformação do contexto estudado. Conforme Rocha (2021, p. 52), “não há pesquisadora/or neutra/o na pesquisa-ação, visto que ela/ele é responsável pela tomada de decisões para a pesquisa, atua como auxiliar na solução das questões e interfere no contexto pesquisado para haver melhorias”.

O envolvimento ativo dos sujeitos no processo de pesquisa, como ressaltado por Thiollent (1997), é relevante para a construção coletiva de novos saberes. Rocha (2021) adverte que, embora a pesquisa-ação seja flexível, essa flexibilidade não deve ser confundida com falta de rigor científico. Nesta pesquisa, optamos por uma prática socialmente crítica dentro da pesquisa-ação, como descrito por Tripp (2005), abordando diretamente questões de poder e de justiça social na formação de professores/as. Esta ação representa mais do que uma simples melhoria de práticas educacionais, significa questionar e transformar práticas pedagógicas que reforçam estruturas de poder e exclusão. Esta pesquisa, orientada pelo LCD, buscou promover uma reflexão profunda sobre a prática docente para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A escolha da pesquisa-ação foi fundamental para o processo investigativo em questão, pois permitiu explorar como a linguagem e a educação podem ser veículos tanto de opressão quanto de emancipação. As ações implementadas no âmbito desta pesquisa buscaram aprimorar as práticas educacionais e promover uma transformação nas relações de poder dentro da sala de aula, possibilitando que professores/as em formação se tornassem agentes ativos de sua própria aprendizagem.

Na próxima seção, apresentaremos o *locus* da investigação, os/as participantes envolvidos/as, a natureza qualitativa do estudo e os instrumentos utilizados para a geração de dados. Os métodos apresentados a seguir permitiram um olhar profundo sobre concepção de língua dos/as participantes, contribuindo para uma análise crítica e reflexiva no cenário estudado.

5 O contexto de atuação, os participantes da pesquisa e o grupo focal

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado, na área da Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), realizada pela pesquisadora Nara Silva, orientada pela professora Dra Flávia Meniconi. A geração de dados para esta pesquisa ocorreu durante o período do Pibid/Espanhol (2022-2024), na

Escola Municipal Padre Brandão Lima, da cidade de Maceió-Alagoas. Os/as participantes foram alunos/as do curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas, bolsistas do programa. Para tanto, utilizamos dois instrumentos principais: grupo focal e entrevistas. A seguir, detalhamos cada um desses instrumentos, sua aplicação e sua relevância para a pesquisa.

Para Backes *et al.* (2011, p. 438), “o grupo focal representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico”. No que tange a esta pesquisa, o grupo focal ocorreu no primeiro semestre de 2022, a partir de discussões sobre o conceito de língua, guiadas pela Professora Dra. Flávia Meniconi, coordenadora do subprojeto Pibid/Espanhol (Ufal). Desse modo, foram apresentadas questões discursivas em torno da compreensão dos conceitos de língua, a fim de estimular a discussão do grupo participante da pesquisa, que foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Segundo Meniconi (2015), na pesquisa qualitativa, os dados são coletados a partir de diversas fontes e o/a pesquisador/a se interessa mais pelo processo do que pelo produto, ou seja, pelo resultado destes problemas. Ademais, nos estudos qualitativos, a atenção do/a pesquisador/a está focada na maneira como os/as participantes da pesquisa enxergam, posicionam-se e se sentem diante das situações pesquisadas. Com a pesquisa de natureza qualitativa, buscamos compreender, de forma mais profunda, as percepções dos/as participantes acerca do conceito de língua, durante o desenvolvimento do Pibid/Espanhol, a fim de refletir sobre como eles construíam seus significados e suas experiências ao longo do projeto.

As entrevistas foram realizadas pela professora Nara Silva, supervisora do Pibid/Espanhol, no último semestre do programa, utilizando a plataforma *Google Meet*. Compostas por vinte e duas perguntas, essas entrevistas tiveram como objetivo traçar o perfil dos/as participantes e compreender as concepções de língua construídas por eles/elas, antes e depois dos estudos sobre Letramento Crítico Decolonial. Segundo Sousa e Santos (2020), a análise de conteúdo é fundamental para interpretar dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas, permitindo a identificação de padrões e temas recorrentes nos depoimentos dos/as participantes.

A entrevista oral é um método de geração de dados altamente valioso, pois proporciona uma compreensão direta e detalhada das experiências e opiniões dos/as participantes. A sua realização *on-line* permitiu a inclusão de todos/as os/as bolsistas, apesar das restrições logísticas. A análise das entrevistas envolveu a transcrição e a compreensão das respostas, destacando temas comuns e divergências significativas.

Na próxima seção, será exposta a nossa análise sobre as respostas dos/as participantes da pesquisa acerca da pergunta: *o que você entende por língua?* Os dados foram gerados antes e após os estudos teóricos sobre o Letramento Crítico Decolonial, que ocorreram durante o Pibid/Espanhol (2022-2024).

6 O letramento crítico decolonial e a sua influência na construção de novas concepções de língua

A seguir, apresentamos as respostas dos/as professores/as em formação inicial participantes desta pesquisa, em relação à pergunta: o que você entende por língua? A primeira coluna representa o período inicial do programa em que os/as participantes tiveram pouco ou nenhum contato com as perspectivas do Letramento Crítico Decolonial. A segunda coluna apresenta as respostas dos/as participantes à mesma pergunta, no entanto, após atividades interventivas, como estudos teóricos sobre Letramento Crítico Decolonial e ações didático-pedagógicas planejadas e implementadas na escola-campo.

Tabela 1 – Concepções de língua

Antes das intervenções do LCD	Após as intervenções do LCD
É um código que é criado pra comunicação e compreensão entre falantes e que seu maior objetivo é desenvolver essa comunicação para sobrevivência de uma sociedade.	Eu acredito que eu conceituaria a língua como uma prática social, porque no início do PIBID eu dizia muito no automático por conta dos primeiros anos, né? da formação, para o código, foi a parte gramatical. Mas hoje eu vejo que realmente é muito mais, é muito mais prática social, é muito mais cultura do que, de fato, um código em si, o código a gente trabalha como como um apoio pra entender, né? Pra comparar, poder refletir. Mas é totalmente uma prática social.
É fundamental para nossa comunicação também, em sociedade e também na questão do grupo, interação, que em tudo a gente precisa da língua.	Língua para mim é interação social, língua é cultura.
Um sistema que é compartilhado por um grupo de pessoas também com essa intenção de se comunicar mesmo, de interação social.	Eu entendo como comunicação, interação.
Um código criado para a comunicação.	Não deixa de ser um código, mas que o importante é que tenha essa interação.
Um organismo vivo mutável que muda de acordo com as gerações.	Uma característica humana, assim, essencial para os seres humanos conseguirem se expressar e se relacionar também.
Move e intensifica relações, e relações de poder	Pra mim a língua é viva, né? Ela está sempre em transformação.
É toda forma de comunicação.	Língua é aquilo que usamos para comunicar.
	Língua é uma forma de se expressar.

Fonte: as autoras (2025).

As respostas à pergunta sobre o que se entende por língua demonstraram uma evolução significativa nas concepções dos/as participantes, particularmente no que diz respeito à ampliação de sua compreensão para além de um simples sistema de comunicação ou código. Ao comparar as respostas, antes e depois das intervenções baseadas nas perspectivas do Letramento Crítico Decolonial, podemos identificar algumas mudanças e aprofundamentos conceituais relacionados à compreensão da língua em suas dimensões discursivas e dialógicas.

As respostas iniciais conceituam a língua como um código ou sistema utilizado para comunicação, como podemos observar na afirmativa 1: “É um código criado pra comunicação e compreensão entre falantes [...]”. Em nossa concepção, esse entendimento é mais técnico e voltado,

unicamente, para a funcionalidade do idioma como meio para estabelecer a comunicação social. Nesse sentido, a língua pode ser entendida como algo que facilita a interação comunicativa, aproximando-se de uma visão tradicional e pragmática relacionada aos usos entre os falantes. Além disso, ao ser associada ao código, o conceito construído pelo aluno assemelha-se à visão de língua de Saussure, compreendida como um sistema de signos linguísticos de relações entre unidades linguísticas, como palavras e sons, que são convencionalmente associadas a significados específicos em uma comunidade (Rodrigues, 2008; Silva, 2014).

Observamos ainda que, embora, inicialmente, os participantes da pesquisa concebessem a língua principalmente como um código, algumas respostas já indicaram sua função social mais ampla. Acreditamos que essa visão de língua como prática social, apresentada por alguns discentes no início do Pibid/Espanhol, esteja relacionada às leituras e às experiências vivenciadas por eles em algumas disciplinas da licenciatura que, por sua vez, proporcionaram uma formação crítico-reflexiva, fundamentada nas perspectivas do Letramento Crítico e da Decolonialidade, tais como: a Linguística Aplicada e as disciplinas de Ação Curricular de Extensão, cujas ementas contemplam, por exemplo, conteúdos relacionados às questões etno-raciais, valorização da cultura africana e latino-americana.

Em outra resposta de um licenciando, vemos que a concepção de língua é reconhecida como um meio que conecta os membros de um grupo, facilitando a interação, como podemos verificar no excerto 2: “É fundamental para nossa comunicação também, em sociedade e também na questão do grupo, interação [...]”. Neste fragmento, podemos perceber que o/a participante compreende que “o sujeito se utiliza de diferentes linguagens com um outro para manifestar-se no mundo. Isso se estabelece como relações dialógicas, em termos bakhtinianos” (Meniconi, 2024 p. 7).

Para Bakhtin e o Círculo (2006), a língua é uma manifestação social originada na necessidade de comunicação, o que diverge da ideia de língua como sistema de regras. Com base nesta concepção, observamos a construção de uma ideia de língua, no fragmento analisado, que caminha em direção a uma perspectiva mais interacional, fundamentada nas trocas comunicativas, o que pode ser fruto de leituras e construção de conhecimentos fundamentados na perspectiva da língua como discurso; não apenas como sistema linguístico.

Na resposta 5: “um organismo vivo mutável que muda de acordo com as gerações”, a concepção de língua como um organismo vivo se alinha aos princípios de Bakhtin, que concebe a língua como um produto da interação social, moldada por contextualidades históricas e culturais, e sempre em fluxo. Essa visão nos permite entendê-la não como algo fixo ou estático, mas como um reflexo da experiência humana em constante transformação.

De acordo com Meniconi e Ifa (2024, p. 9), a língua é uma “condição fundante para a manifestação humana, cujos significados construídos socialmente se atualizam a partir das vivências desses sujeitos”. Nesse sentido, pode ser compreendida como algo dinâmico, adaptando-se conforme

as circunstâncias e as interações sociais. Tal adaptação implica que os significados podem mudar ao longo do tempo, em resposta às transformações sociais, políticas e culturais. Assim, a língua se torna um espaço de luta e de negociação de significados, onde diferentes vozes e experiências se entrelaçam.

Nas respostas 9, 10 e 11, a língua é definida como interação, conforme observamos nos fragmentos: “é interação social, língua é cultura”, “Não deixa de ser um código, mas que o importante é que tenha essa interação”. Tais excertos indicam um movimento significativo de ampliação do conceito de língua, especialmente a partir de uma perspectiva de Letramento Crítico Decolonial, conforme observamos na resposta 8: “Eu vejo que realmente é muito mais, é muito mais prática social, é muito mais cultura do que, de fato, um código em si [...]”. A partir das falas dos/as discentes, percebemos que a língua deixa de ser vista apenas como um código para se tornar uma prática social, intrinsecamente ligada à cultura, à identidade e à interação. A reflexão sobre o papel da língua na construção e na manutenção de práticas culturais e sociais ficou mais evidente.

Em um contexto de Letramento Crítico Decolonial, a língua é entendida não apenas como um meio de comunicação, mas como uma prática social carregada de significados, que reflete e molda as identidades, culturas e relações de poder dos sujeitos. Ao afirmar que a língua é “muito mais prática social” e “muito mais cultura”, a resposta 8 demonstra uma ampliação desse conceito tradicional, alinhando-se aos valores do Letramento Crítico Decolonial, que busca promover uma leitura e escrita que desafiem e questionem as injustiças sociais, além de reconhecer as relações de dominação que perpassam as práticas linguísticas. Essa perspectiva crítica é fundamental para formar cidadãos mais conscientes e reflexivos a respeito de seu papel na sociedade.

As respostas após as intervenções mediadas por práticas de Letramento Crítico Decolonial refletem uma mudança na concepção de língua ao reconhecê-la como prática social e cultural, em vez de um mero código linguístico. Essa visão de língua corrobora com a perspectiva de Letramento Crítico Decolonial, que entende que “a língua não é apenas um código e/ou um conjunto de regras abstratas. Ela é também uma prática social e só tem sentido quando compreendida como forma de interação e diálogo, imbuída de motivações, intenções e subjetividades” (Meniconi; Ifa, 2024, p. 138)

Para Meniconi e Ifa (2024, p. 138), “é impossível compreender a língua desvinculada de seus falantes e atos, visto que por meio dela expressamos sentimentos, emoções, intenções e participamos de diferentes eventos sociais”. Nesse sentido, a língua não é apenas um conjunto de regras gramaticais ou um instrumento de comunicação, mas um reflexo da cultura e das experiências vividas por seus falantes. Cada palavra traz consigo um histórico, uma conotação e um contexto que a tornam única. Ao nos comunicarmos, não estamos apenas trocando informações, mas também estabelecendo conexões, construindo identidades e, muitas vezes, moldando a realidade ao nosso redor. A forma

como expressamos nossos pensamentos e sentimentos é profundamente influenciada pelas relações sociais, pelos valores e pelas normas de cada comunidade.

Após conhecerem as perspectivas do Letramento Crítico Decolonial, algumas respostas dos/as discentes ainda apresentam o conceito de língua como um código, mas mudanças linguísticas passaram a ser vistas de forma mais profunda, ligadas à interação e à transformação social e cultural, como podemos observar nas respostas 8 e 11: “mas hoje eu vejo que realmente é muito mais, é muito mais prática social, é muito mais cultura do que, de fato, um código em si, o código a gente trabalha como um apoio pra entender, né? Pra comparar, poder refletir. Mas é totalmente uma prática social” e “não deixa de ser um código, mas que o importante é que tenha essa interação”. Para Meniconi (2024, p. 9), “a dinâmica da interação discursiva deve estar comprometida com a reflexão crítica e a justiça social”. Nesse sentido as perspectivas do Letramento Crítico Decolonial proporcionou uma visão mais ampla de língua, relacionada à práticas sociais e culturais dos participantes da pesquisa.

7 Considerações finais

A análise das percepções dos/as bolsistas do Pibid/Espanhol, participantes desta pesquisa, permitiu-nos refletir sobre as transformações conceituais sobre a língua. Inicialmente, a visão predominante compreendia a língua como um mero código de comunicação, alinhada a uma abordagem tecnicista, que apagava suas dimensões sociais, culturais e históricas. No entanto, após as intervenções fundamentadas nas perspectivas do Letramento Crítico Decolonial, observamos uma evolução significativa nesse entendimento.

As mudanças nas respostas dos licenciandos/as indicaram que a intervenção baseada no Letramento Crítico Decolonial promoveu uma reflexão mais profunda sobre a língua como um fenômeno social, cultural e político. A língua deixou de ser vista apenas como um código funcional para comunicação e passou a ser reconhecida como uma prática social que está imersa em contextos culturais e históricos específicos. Além disso, essa transformação conceitual também evidenciou uma compreensão da língua como algo dinâmico e em constante evolução, não só em termos linguísticos, mas também nas relações de poder e identidade que ela reflete e constrói.

Esta análise evidencia que a introdução de uma perspectiva crítica e decolonial no entendimento da língua amplia a compreensão dos/as participantes sobre este fenômeno, bem como instiga uma postura ativa como sujeito crítico-reflexivo. As implicações desse aprendizado perpassam o âmbito acadêmico, influenciando a vida social e cultural dos indivíduos. As novas visões sobre a língua adquiridas pelos/as participantes têm o potencial de promover mudanças significativas nas práticas sociais e nas relações interpessoais, reafirmando a língua como um instrumento de emancipação e transformação social.

Essa mudança de perspectiva reflete a ideia central do Letramento Crítico, que busca ampliar a consciência dos indivíduos sobre os contextos socioculturais em que a linguagem é usada; e da Decolonialidade, que questiona as formas de poder e hegemonia presentes nas práticas de linguagem e conhecimento.

Referências

- BACKES, S. D.; SILVEIRA COLOMÉ, J.; HERDMANN ERDMANN, R.; LERCH LUNARDI, V. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas: DOI: 10.15343/0104-7809.2011354438442. **O Mundo Da Saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: 10_GrupoFocal.indd (saude.gov.br). Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Ed. 79, Seção: 1, p. 45.
- DIAS, H. Colonialidade do saber como processo de objetivação. **Revista Observatorio de la economia latinoamericana**. Curitiba, v. 21, n. 12, p. 27102-27114. 2023. DOI: 10.55905/oelv21n12-195.
- DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FEITOSA, D. S.; MOURA, J. N.; MENICONI, F. C.; IFA, S. Residência Pedagógica e Formação de Professores em Alagoas: Vivências e Reflexões Sobre o Ensino de Língua Espanhola. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 11, n. 27, p. 58-77, 2021. DOI: 10.47456/pl.v11i27.34017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/34017>. Acesso em: 8 dez. 2024.
- FERRARI, L. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES). v. 8, n. 20, 2018. ISSN: 2236-2592.
- FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras – Estudos em educação**. ISSN: 1517-7238, v. 7, n. 12, 1º sem. 2006, p. 171-187.
- MENICONI, F. C.; MOREIRA JÚNIOR, R.; SILVA, A. R. M. Espanhol como língua adicional em pesquisas do grupo LET: algumas reflexões sobre as suas bases teórico-metodológicas. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 83, p. 128-147, 2024. DOI: 10.28998/2317-9945.202483.128-147. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/18022>. Acesso em: 18 maio 2025.
- MENICONI, F. C.; IFA, S. Letramento crítico decolonial. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras** (volume 2). Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.
- MENICONI, F. C.; FEITOSA, D. S.; SILVA, A. R. M.; SANTOS, L. B. M. B.; CUNHA, T. G. B.; MELO, A. C. N. Pibid/Espanhol, diversidade cultural e experiências decoloniais de ensino: um novo olhar sobre o “outro”. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i3.2215. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2215. Acesso em: 7 ago. 2024.
- MENICONI, F. C. O processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em uma perspectiva discursiva: práticas de letramento crítico e ensino da escrita argumentativa no Curso de Letras/Espanhol. **Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020 – ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 312-324.

MENICONI, F. C. Práticas de letramento crítico na escola: desafios e perspectivas. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 27, n. 70, p. 183-195, 2015.

MENICONI, F. C. **O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de língua espanhola**: uma pesquisa-ação no curso de Letras. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/2245>. Acesso em: 21 abr. 2023.

MENICONI, F. C.; SENA, M. F. A.; SILVA, L. S. da; SANTOS, G. L. F. dos; JESUS, A. O. de. O ensino-aprendizagem de língua espanhola no Pibid: práticas de letramento crítico e decolonialidade na escola pública. In: BEZERRA, A. A.; MELO, D. W. de; ALMEIDA, J. P. de; PORTO, J. F. B.; GAUDENCIO, J. C.; MOTA, M. D. A. (Orgs.). **PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial**: vivências, práticas e aprendizagens. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-50. DOI: 10.24824/978652512202.1.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

JANKS, H. **The importance of critical literacy**. Moving critical literacies forward: A new look at praxis across contexts, p. 32-44, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 1986.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409, 2 ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R (Orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre, pp.127-167, 2007.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MONTE MOR, C. M. M. **Letramentos Críticos e Ensino de Línguas**. Pontes Editores, 2017.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico**: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 190f, 2016.

NOGUEIRA, S. G. **Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola**. 2013. 236 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

PENNYCOOK, A. **Introducing Critical Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2001.

PEREIRA, Á. da S. Cenas de letramento e alfabetização: experiências de classes multisseriadas narradas pela professora “Mar”. In: PEREIRA, Á. da S.; CRUZ, M. F. B.; PAES, M. N. M. (Orgs.). **Letramentos, identidades e formação de educadores**: imagens teórico-metodológicas de pesquisas sobre práticas de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 45-68.

QUIJANO, A. **Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina**. Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana, 2000.

ROCHA, M. J. T. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas**: desconstruções e condutas propositivas. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

RODRIGUES, R. da S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 34, n. 1, 2013. ISSN 2318-7115.

SILVA, A. P. P. de F. Saussure: a invenção da Linguística. **Bakhtiniana**, Rev Estud Discurso, v. 9, n. 1, p.187–91, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000100014>.

SILVA, A. R. M. **Experiências de um professor crítico e decolonial**: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura). Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, A. R. M. da; SILVA, N. G. C.; MORAIS, N. P. F. de; CAVALCANTI, L. T. P.; MENICONI, F. C. Contribuições do letramento crítico e dos estudos decoloniais para a ressignificação de práticas de ensino-aprendizagem de língua espanhola no Pibid-espanhol da UFAL. In: MOREIRA, M. dos S.; MOTA, M. D. A.; BRAGA JÚNIOR, A. X. (Orgs.). **Diversidades de experiências no PIBID UFAL (2022-2024)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. eBook (PDF). ISBN 978-85-7221-206-9. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-206-9.

SILVA, M. F.; GOMES, C. Afeto na filosofia de Espinosa: aportes para potencialização dos corpos na escola. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 27, p. 119-135, 2017.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 3 ago. 2024.

SOUZA, L. S. de; SANTOS, D. A. do N. dos; MURGO, C. S. Metodologias ativas na educação superior brasileira em saúde: uma revisão integrativa frente ao paradigma da prática baseada em evidências. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021015, 2020. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8656540.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Longman, 1995.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. Atlas, 1997.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.