

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487277>

Formação docente numa perspectiva decolonial: caminhos propositivos, a partir dos multiletramentos críticos

Teacher training from a decolonial perspective: propositional paths based on critical multiliteracies

La formación del profesorado desde una perspectiva decolonial: itinerarios propositivos basados en el multiaprendizaje crítico

Vanessa dos Santos Rios 

Instituto Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
vanessa.rios@ifba.edu.br

Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Goes 

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
noharavanessa@gmail.com

Daniela Costa Souza 

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
dannyscostasouza@gmail.com

Obdália Santana Ferraz Silva 

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
bedaferraz@hotmail.com

Luiz Adolfo de Paiva Andrade 

Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
laandrade@uneb.br

Recebido em 16 de outubro de 2024

Aprovado em 01 de novembro de 2024

Publicado em 01 de novembro de 2024

RESUMO

Discutir a formação docente, numa perspectiva decolonial, representa o rompimento com o paradigma eurocêntrico, apontando caminhos outros para promover processos formativos que considerem as diferentes culturas, raças e saberes construídos ao longo da história humana. Os processos formativos, por sua vez, precisam considerar as demandas da educação na contemporaneidade, bem como seus atores sociais. É nesse sentido que o estudo proposto busca investigar como os multiletramentos críticos podem fornecer proposições para uma formação docente decolonial, apresentando reflexões sobre a importância de se pensar esse processo a partir de olhares voltados para a decolonialidade. Para isso, através de uma abordagem qualitativa e sob as bases da epistemologia da práxis, realizou-se um estudo bibliográfico para se tecer compreensões sobre uma formação docente decolonial,

bem como para identificar como os multiletramentos críticos podem apresentar possibilidades para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, na docência. Foram realizados estudos e diálogos com autores que discutem sobre formação docente, decolonialidade, multiletramentos críticos, tais como: Nóvoa (2010), Quijano (2009), Rigal (2000), Flecha e Tortajada, (2000), Freire (1996), Street (2014), Walsh (2009), Ghedin (2012) e Silva (2018). Diante da reflexão construída neste estudo, apresentamos proposições para a formação numa perspectiva decolonial, a partir dos multiletramentos críticos: 1. Ampliar os espaços onde os letramentos são construídos, para além da escola; 2. Repensar o currículo numa perspectiva decolonial; 3. Conceber processos formativos para que os professores se tornem atores sociais autônomos; 4. Desenvolver uma pedagogia intercultural; 5. Favorecer que o professor se autorize na elaboração das teorias e práticas.

Palavras-chave: Multiletramentos Críticos; Formação Docente; Decolonialidade.

ABSTRACT

Discussing teacher training, from a decolonial perspective, represents a break with the Eurocentric paradigm, pointing out other ways to promote training processes that consider different cultures, races and knowledge constructed throughout human history. Training processes, in turn, need to consider the demands of contemporary education, as well as its social actors. It is in this sense that the proposed study seeks to investigate how critical multiliteracies can provide propositions for decolonial teacher training, presenting reflections on the importance of thinking about this process from perspectives focused on decoloniality. To this end, through a qualitative approach and based on the epistemology of praxis, a bibliographic study was carried out to create understandings about decolonial teacher training, as well as to identify how critical multiliteracies can present possibilities for the development of a thought decolonial, in teaching. Studies and dialogues were carried out with authors who discuss teacher training, decoloniality, critical multiliteracies, such as: Nóvoa (2010), Quijano (2009), Rigal (2000), Flecha e Tortajada, (2000), Freire (1996), Street (2014), Walsh (2009), Ghedin (2012) and Silva (2018). Given the reflection constructed in this study, we present propositions for training from a decolonial perspective, based on critical multiliteracies: 1. Expand the spaces where literacies are constructed, beyond the school; 2. Rethink the curriculum from a decolonial perspective; 3. Design training processes so that teachers become autonomous social actors; 4. Develop an intercultural pedagogy; 5. Encourage the teacher to authorize himself in the elaboration of theories and practices.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487277>

Keywords: Critical Multiliteracies; Teacher Training; Decoloniality.

RESUMEN

Discutir la formación docente, desde una perspectiva decolonial, representa una ruptura con el paradigma eurocéntrico, señalando otras formas de promover procesos de formación que consideren diferentes culturas, razas y conocimientos construidos a lo largo de la historia humana. Los procesos de formación, a su vez, deben considerar las demandas de la educación contemporánea, así como sus actores sociales. Es en este sentido que el estudio propuesto busca investigar cómo las multiliteracidades críticas pueden brindar propuestas para la formación docente descolonial, presentando reflexiones sobre la importancia de pensar este proceso desde perspectivas centradas en la descolonialidad. Para ello, a través de un enfoque cualitativo y basado en la epistemología de la praxis, se realizó un estudio bibliográfico para crear entendimientos sobre la formación docente decolonial, así como identificar cómo las multiliteracidades críticas pueden presentar posibilidades para el desarrollo de un pensamiento decolonial, en enseñando. Se realizaron estudios y diálogos con autores que discuten sobre formación docente, decolonialidad, multiliteracidades críticas, como: Nóvoa (2010), Quijano (2009), Rigal (2000), Flecha e Tortajada, (2000), Freire (1996), Street (2014), Walsh (2009), Ghedin (2012) y Silva (2018). Dada la reflexión construida en este estudio, presentamos propuestas de formación desde una perspectiva decolonial, basadas en multiliteracidades críticas: 1. Ampliar los espacios donde se construyen las alfabetizaciones, más allá de la escuela; 2. Repensar el currículo desde una perspectiva decolonial; 3. Diseñar procesos de formación para que los docentes se conviertan en actores sociales autónomos; 4. Desarrollar una pedagogía intercultural; 5. Incentivar al docente a autorizarse en la elaboración de teorías y prácticas.

Palabras clave: Multiliteracidades críticas; Formación del profesorado; Decolonialidad.

Introdução: Diálogos sobre decolonizar o saber

A contemporaneidade, marcada por diversas transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, afeta diretamente o exercício profissional docente, o que exige do professor o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva de sua prática, a qual permita a construção de uma educação plural, diversa e inclusiva. Para que essa perspectiva seja possível, a educação deve ser construída de modo que o professor seja capaz de promover a participação ativa dos discentes, e que possibilite repensar e reconstruir concepções, ressignificando constantemente

sua identidade profissional, com vistas a atender as necessidades desse contexto sociocultural atual.

Embora tenham ocorrido alguns avanços no que diz respeito a uma educação voltada para a diversidade, instituições de ensino ainda insistem em manter processos de apropriação do conhecimento que se fundamentam em modelos eurocêntricos e hegemônicos, legitimando um ensino a serviço do poder capitalista, com todas as nuances que este apresenta. Um poder que torna o professor dependente e que, ao mesmo tempo, o relega a um simples depositante de conteúdo e seus educandos como meros depositários, estabelecendo uma prática de ensino que perpetua relações sociais onde há opressores e oprimidos (Freire, 1996). Essas concepções que ainda influenciam as propostas curriculares atuais revelam práticas que tem por objetivo exercer o controle sobre esses sujeitos, limitando-os ou retirando-os do direito de autorizar-se nos seus espaços, não lhes dando a voz ativa tão necessária e emergente para uma sociedade mais justa e igualitária.

Trata-se de um modelo da cultura dominante que controla e absorve as identidades desses profissionais de educação, bem como dos que são educados por estes. Essa situação remete ao que Quijano (2009) chama de “colonialidade de poder” que se trata de um dos elementos constitutivos do poder capitalista que opera no plano material e subjetivo da sociedade e que se apresenta, ainda nos dias de hoje, fundida aos interesses do mercado, influenciando as experiências culturais e linguísticas dos povos, tendo como alicerce um processo de classificação social, que surgiu na América e se expandiu ao redor do mundo globalizado, classificando os seres como superiores e inferiores.

A história sociopolítica do colonialismo e a conseqüente colonialidade advinda deste marcam os discursos produzidos pelos atores sociais que reproduzem valores e concepções de mundo que privilegiam nações, culturas, raças e classes sociais em detrimento das outras. As práticas sociais, afetadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2009), se reverberam nos usos da língua influenciando, historicamente, as práticas de leitura e escrita dos povos.

Segundo Nascimento (2019), a linguagem foi usada no ocidente como objeto para fortalecer os regimes colonialistas e com isso nomear e conceituar o mundo.

Esse sistema perverso de colonialidade, que dizimou milhares de povos colonizados em todo o mundo, não se deu fora, mas dentro dos sistemas linguísticos, pois a língua não está em posição dicotômica em relação à realidade, mas nela está agindo a todo momento.

Diante desse contexto, a escola, enquanto espaço de identidades e relações de poder, precisa possibilitar às pessoas – alunos e professores – a construção de concepções sobre si mesmas e sobre as relações estabelecidas socialmente no mundo. Nesse sentido, o professor assume um importante papel: construir espaços de recepção e de produção de discursos que decolonize saberes, revalorize as identidades outrora subjugadas e dê centralidade à linguagem como mecanismo que desvela conflitos e que tem o poder de denunciar a referência única, a cultura única e o indivíduo único.

O desenvolvimento dos estudos linguísticos vem apontando os Multiletramentos Críticos como proposta que reconhece as diferentes manifestações linguísticas como fenômenos sociais advindos da vida em sociedade e que incorporam as práticas sociais de leitura e escrita como expressões de identidades e (des)construções de discursos. Os textos produzidos na contemporaneidade possuem a riqueza das multimodalidades e das multissemióticas dos ambientes digitais, potencializando as práticas de leitura e escrita e conferindo novos contornos às interações sociais.

As potencialidades dos textos contemporâneos mediados pelo meio digital, quando redefinidos para/nas esferas populares, abrem novas possibilidades de letramentos outros, que questionam o instituído, desestabilizam concepções hegemônicas e legitimadoras sobre o ensino e a aprendizagem, ainda existentes na educação, e propõem novas práticas e novos discursos. Dentro desse contexto, os multiletramentos críticos se constituem na multiplicidade de práticas sociais de leitura e escrita que consideram as múltiplas culturas nas quais os textos são produzidos e as multimodalidades de tais textos (imagens, sons, vídeos, etc.), colocando – por conta da sua dimensão crítica – uma lente sob os aspectos político-ideológicos de tais práticas sociais.

Nesse contexto, o professor, como ator/autor no processo de ensino e aprendizagem – e não espectador – comprometido com sua realidade através da sua práxis – ação e reflexão sobre o mundo (Freire, 2011) –, ao estar diretamente envolvido nas práticas discursivas do cotidiano escolar e não-escolar, assume um papel central no agenciamento de letramentos (Kleiman, 2006) que possam construir/desconstruir ideias, concepções e atitudes relativas à negação/promoção de povos, raças, culturas e indivíduos historicamente negados ou invisibilizados através da colonialidade. Mas, para que isso ocorra, é importante desenvolver processos formativos numa perspectiva decolonial, que sejam capazes de mitigar as lacunas históricas oriundas de uma educação pautada em um eurocentrismo que reprime a pluralidade de formas de ser e existir, vistas, até então, como inferiores e subalternas.

Torres (2015, p. 88) afirma que uma atitude decolonial “encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder”. Consideramos, portanto, que uma formação docente que tem como lastro a decolonialidade é aquela que desenvolve nos professores essa atitude decolonial, reconhecendo as estruturas de poder e os mecanismos de dominação, aos quais estes são submetidos; e, a partir de um processo de reflexão crítica, objetiva promover o rompimento, através da prática docente, de lógicas opressoras de pensamento e ação.

Na medida em que uma atitude decolonial, conforme defende Torres (2015, p. 93), “suspende os métodos e propõe um manejo de um método sem método”, inferimos que a formação docente, desenvolvida dentro dessa perspectiva, questionará métodos tradicionalmente consagrados e proporá uma infinidade de novos caminhos construídos, singularmente, a partir das diferentes demandas dos contextos e dos indivíduos.

Assim, considerando que aspectos identitários também se manifestam no processo formativo e que “os letramentos críticos possibilitam um espaço para modos de expressão que historicamente foram escamoteados e/ou desvalorizados” (Kalantzis et al., 2020, p. 142), surge o seguinte questionamento: De que forma os multiletramentos críticos podem contribuir para uma formação docente decolonial? Para responder a tal questão, este estudo dialoga com os autores Ghedin (2012),

Quijano (2009), Flecha e Tortajada, (2000), Rigal (2000), Freire (1996), Street (2014), Monte Mor (2015), Walsh (2009), Silva (2018), dentre outros.

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, que tem por objetivo investigar como os multiletramentos críticos podem fornecer proposições para uma formação docente decolonial, de maneira a apropriar-se de outras agências de letramento que compreendam as experiências letradas de diferentes populações e comunidades, bem como que discutam a decolonialidade, desde a formação do professor como ator social. Para isso, a docência é aqui pensada/concebida numa perspectiva crítica, amparada numa epistemologia que considera a relação dialética entre educação e sociedade.

A Epistemologia da práxis nos processos formativos decoloniais

Pensar na formação docente numa perspectiva decolonial requer que façamos, antes de tudo, uma reflexão sobre as bases teórico-epistemológicas que podem amparar tal formação pensando nos efeitos que cada proposta desencadeia. Conforme análise feita por Ghedin (2012), a problemática referente aos processos formativos não diz respeito a uma discussão exclusivamente de ordem prática, mas, principalmente, epistemológica; ou seja, “o problema de formação dos professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais os *pressupostos* que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra” (Ghedin, 2012, p. 150, grifo nosso). Segundo o autor, as abordagens referentes à formação docente estão mais centradas em situações práticas, que, apesar de serem relevantes, não fundamentam suficientemente uma perspectiva que avance de uma mera análise da prática para a construção de um saber sistematicamente fundamentado (Ghedin, 2012).

Um estudo desenvolvido por Terrazan e Gama (2007) sobre processos formativos iniciais ou continuados em diversos contextos escolares, ressalta que, estes, têm sido alicerçados por duas perspectivas: a formação continuada alinhada a processos estritamente reflexivos; e processos formativos concebidos de forma mais generalizada e vinculados à ideia de atualização pedagógica. O referido estudo, que

buscou identificar as motivações dos professores para os processos formativos, concluiu também que estes consideram de pouca importância a escola como campo de pesquisa e de média importância o acesso aos conhecimentos científicos produzidos na área, levando os autores a levantarem a hipótese, a partir dessas constatações, de que “os professores não associam os conhecimentos teóricos produzidos pela pesquisa científica às práticas escolares” (Terrazan e Gama, 2007, p. 181). Consideramos essa situação problemática, pois a desatenção dada aos conhecimentos teóricos produzidos impossibilita que o educador reflita, de maneira crítica, a sua realidade e constitua uma práxis, haja vista que tal desatenção o impede de situar-se como autor/pesquisador da sua própria prática.

Santos (2010) ressalta que os processos formativos ocorridos entre 1970 e 2000, tiveram como forte influência uma racionalidade técnica e instrumental que propõe modelos de educação que, geralmente, são desenvolvidos para os interesses do capital. Na medida em que tais modelos promovem processos de reprodução do conhecimento, de forma mecanizada e acrítica, ocorre nas formações docentes um ciclo de perpetuação de informações e técnicas, nas quais a autonomia e a criticidade do pensamento do professor são desprezados e, quando não, combatidos.

Segundo Silva (2018, p. 24), o modelo concebido pela racionalidade técnica “dinamiza as práticas de formação, orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente”. Assim, a racionalidade técnica ao concentrar-se no aspecto instrumental dos processos formativos, pressupõe a neutralidade dos sujeitos e desconsidera a influência de seus contextos. Dessa forma, quando a racionalidade técnica ampara epistemologicamente a formação docente, ela estrutura-se para o desenvolvimento da capacidade dos professores em resolver problemas práticos através da aplicação de teorias e instrumentos técnicos (Serrão, 2012), aspecto que se contrapõe a uma perspectiva de formação decolonial, já que esta requer desse ator social uma reflexão crítica, autoria e autonomia diante dos problemas.

Em contraposição à racionalidade técnica, a epistemologia da práxis, ao reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática imbricando os fundamentos teóricos construídos historicamente aos desafios práticos do cotidiano escolar e do

seu contexto social mais amplo, compreende que os indivíduos não são neutros pois afetam e são afetados por suas realidades. Nesse sentido, a epistemologia da práxis leva em consideração que o conhecimento é construído a partir de processos críticos e reflexivos sobre a ação docente; ou seja, tal conhecimento não é algo estático ou dissociado da prática, pois reconhece os professores e alunos como sujeitos históricos, considerando as demandas sociais impostas e a complexidade dos seus contextos.

A epistemologia da práxis está para além de uma mera reflexão sobre a prática, pois inclui a crítica como critério de análise da realidade. Refletir criticamente significa explorar a natureza social e histórica, significa colocar-se no contexto de uma ação, posicionar-se ante os problemas numa atividade social (Ghedin, 2012). Dessa forma, a perspectiva da práxis, na medida em que exige uma reflexão crítica sobre a realidade primando pela consciência, se constitui em um caminho para amparar a formação docente que se pretende decolonial. Dessa maneira, os processos formativos, quando fundamentados sob as bases da epistemologia da práxis, desenvolvem professores para serem agentes de transformação, na medida em que buscam processos de construção de conhecimento promotores de uma conscientização do sujeito aprendente.

Neste caso, estamos a falar de uma consciência-práxis tal qual Ghedin (2012) defende, que é aquela que atua orientada por uma teoria específica e tem consciência dessa orientação. Daí a importância não somente de uma teoria refletida na prática, mas principalmente de uma percepção crítica da teoria assumida. Uma consciência alienada impossibilita o movimento da práxis, pois “teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade [...]” (Ghedin, p. 152, 2012) e qualquer tentativa de separá-los afeta o potencial crítico-reflexivo dos processos formativos.

A perspectiva da práxis, como base epistemológica da formação docente, considera a relação dialética entre sujeito e objeto, compreendendo que esse sujeito age na sua realidade objetiva de forma intencional e com a finalidade de transformá-la. Nas palavras de Silva (2018, p. 335), “a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria”. A práxis contrapõe-se, portanto, a qualquer

prática que se diz neutra, espontaneísta ou meramente intuitiva; esta reduz a ação humana no mundo a um praticismo exacerbado que despreza o movimento teórico de reflexão crítica.

Dessa forma, faz-se necessário que as universidades e as instituições de ensino possibilitem processos formativos fundados na perspectiva da práxis, os quais permitam aos educadores se apropriarem do conhecimento de forma crítico-reflexiva. Isso significa que a reflexão mobilizada nesses espaços não pode ter um fim em si mesma, mas direcionar-se para a construção de uma consciência crítica que descortine os mecanismos político-ideológicos que mantêm a dominação e as desigualdades. Para tanto, é preciso superar perspectivas transmissivas de formação docente e coletivizar os processos de construção do conhecimento, reconhecendo a autonomia dos professores e suas diferentes vozes.

Compreensões sobre a formação docente para propostas formativas decoloniais

Como vimos até aqui, refletir de maneira crítica sobre a atividade docente considerando a relação dialética entre sujeito e objeto constitui o âmago de uma perspectiva de formação fundada na práxis. As bases teóricas da epistemologia da práxis nos inspiram e fornecem pressupostos para pensar uma proposta de formação decolonial que produz um movimento transformativo de práticas e emancipador de concepções.

Pensar a formação numa perspectiva decolonial implica compreender que as relações de poder se estabelecem, também, no âmbito do conhecimento, através de classificações, hierarquizações e invalidações de certos conhecimentos em detrimento de outros. Tomar consciência da natureza política do processo de construção do conhecimento, identificando a quem serve tais classificações/hierarquizações/invalidações é imprescindível para a decolonização dos saberes que amparam a docência.

A construção de processos formativos decoloniais deve respaldar-se numa práxis criativa que, ao refletir as contradições presentes na sociedade e na ação

educativa, opere em função da busca da transformação destas. Como afirma Silva (2018, p. 60), “não se transforma o mundo apenas interpretando-o ao nível das ideias, mas também não o transforma sem antes refletir sobre esse fazer, questionando-o em seus vínculos com a sociedade capitalista reificada e fetichizada [...]”. A práxis criativa nessa perspectiva, ultrapassa a mera tentativa de fazer algo novo dentro dos limites de sua cotidianidade, pois direciona-se, principalmente, para a transformação das condições objetivas da realidade.

Ao considerar que as aprendizagens dependem de uma realidade contextualizada mais ampla, a colonização precisa ser transformada, rompendo com a racionalidade instrumental consolidada pelo sistema educativo, a partir do surgimento da escola e da ciência objetiva (Flecha; Tortajada, 2000), para dar espaço às aprendizagens numa perspectiva dialógica¹, capaz de contribuir para uma formação do sujeito crítico, reflexivo e atuante nos diversos contextos sociais.

Rigal (2000) apresenta reflexões importantes sobre as transformações escolares necessárias no século XXI, em defesa de uma escola concebida numa perspectiva crítico-democrática. Assim como a finalidade da escola é “construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de seu potencial papel protagonista na construção da história” (Rigal, 2000, p.188), a formação docente também precisa ser concebida a partir desse entendimento, numa compreensão crítica que mobilize os professores na construção de pensamentos e atitudes no/com/para o coletivo.

Ainda inspirados em Rigal (2000), os processos formativos para o século XXI, pressupõem uma pedagogia numa perspectiva crítica dos espaços educativos, de modo que favoreça a atuação dos professores como agentes de transformação. Para isso, é fundamental possibilitar a esses atores sociais que se tornem autores de sua prática pedagógica, promovendo, assim, a construção de olhares críticos tanto no domínio de habilidades técnicas como cognitivas; uma formação pensada na e para a complexidade da sociedade e suas práticas, ou seja, com olhares para o multicultural, o heterogêneo e o social, a fim de construir práticas emancipatórias.

Freire (1996, p. 66) revela que “seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento”. Assim, não cabe um educador que tem por objetivo a dominação dos sujeitos, que sobrepõe suas perspectivas de mundo sob a visão e experiências dos alunos, visto que quem atua sobre esses sujeitos, no sentido de doutriná-los, estão exercendo uma forma de opressão, que se revela contraditória a uma perspectiva que objetiva romper com as colonialidades.

Dessa forma, uma formação docente decolonial precisa direcionar-se para a superação de perspectivas de pensamento e ação eurocêntricos e hegemônicos que perduram ainda na escola. Ademais, a sala de aula é um dos espaços de resistência fulcrais para que professores e alunos possam refletir e ressignificar o contexto no qual ambos estão inseridos. A mobilização, por parte do docente, da construção de um pensamento coletivo em sala de aula – que busca consensos, mas reconhece e valida os dissensos, acolhendo os múltiplos olhares existentes nesse espaço – é imprescindível para a valorização de perspectivas, linguagens e culturas outras que rompam com as colonialidades enrijecidas na mentalidade e no comportamento dos indivíduos.

É nessa perspectiva que se insere o papel do professor como agente transformador no processo de ensino e aprendizagem, capaz de atuar, mobilizar e estimular o trabalho colaborativo e em rede com seus alunos. Assim, para que possa se apropriar desse modo de realizar a docência, faz-se necessário pensar em processos formativos que forneçam os alicerces necessários para o desenvolvimento de uma práxis no sentido mais estrito de prática implicada, consciente e situada.

É a partir dessas compreensões que apresentamos os multiletramentos críticos como caminho propositivo para pensar a formação docente decolonial, em função da multiplicidade de linguagens e da diversidade cultural que constituem os sujeitos e o seu existir.

Multiletramentos Críticos para uma Formação Docente Decolonial

Como discutido até aqui, pensar numa formação docente decolonial implica em buscar caminhos que promovam a reflexão e a criticidade dos professores, porém, para isso é necessário avançar de uma prática pedagógica monocultural, colonizante e unidimensional para uma perspectiva de educação intercultural, pluridimensional, autônoma e libertária. O caminho que apontamos, neste estudo, está na apropriação dos multiletramentos críticos como alternativa possível para processos formativos decoloniais, na medida em que tais letramentos possibilitam o questionamento e a transformação de concepções de mundo. Para tanto, analisaremos, brevemente, a evolução da compreensão acerca dos letramentos ao longo do tempo para melhor entendermos a perspectiva dos multiletramentos críticos e suas possibilidades na formação docente.

Os estudos de letramento até o séc. XX não correlacionavam a escrita aos seus usos e às suas repercussões sociais e ideológicas, pois o estudo da língua restringia-se a uma análise textual ou discursiva, desvinculada das questões relativas ao contexto em que os textos eram produzidos. Porém, os Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*) passaram a compreender os letramentos como práticas sociais situadas que variam de acordo com as instituições, os indivíduos e as relações de poder, rejeitando, assim, as explicações universais sobre a língua. O objeto de pesquisa dos Estudos de Letramento deve ser a prática social, não o texto; um objeto complexo, que para ser compreendido, necessita recorrer a diversas áreas do conhecimento (Kleiman e De Grande, 2015).

Ao reconhecer a natureza social e ideológica das práticas de leitura e escrita e o caráter múltiplo dos letramentos, Street (2014) propõe, então, dentro dos Novos Estudos de Letramento, a aplicação da noção de “Língua Real”, que traz a compreensão de que a leitura e a escrita são práticas sociais e linguísticas reais, conferindo diferentes significados aos letramentos. Dentro desse prisma, busca-se a superação da visão dominante do letramento como uma habilidade neutra e técnica, para uma perspectiva transcultural que reconhece as relações de poder e as condições culturais e materiais que determinam os cenários comunicativos.

É neste contexto que Street (2014) acredita que o aprendizado da escrita ocorre, considerando as práticas sociais concretas; ou seja, o processo de letramento é um produto da cultura, da história e do discurso. Segundo o autor, os Novos Estudos do Letramento trazem para a prática pedagógica uma série de implicações, dentre elas a importância de se ultrapassar os aspectos técnicos da linguagem nas práticas de leitura e escrita estimuladas pela escola, e a necessidade de descortinar nos ambientes de aprendizagem a natureza social e ideológica das formas de uso da língua.

Street (2014) distingue, principalmente, dois tipos de letramento a serem superados: o letramento “colonial”, que foca nos aspectos técnicos das práticas sociais de leitura e de escrita, nas quais valores e modos ocidentais são transmitidos aos não-ocidentais; e o letramento “dominante”, no qual há “um grupo dominante dentro de uma sociedade que se responsabiliza por difundir o letramento a outros membros dessa sociedade e a subculturas dentro dela” (Street, 2014, p. 45). Nesse último caso, de acordo com o autor, as vantagens técnicas do letramento – geralmente defendidas com a justificativa de uma necessidade de capacitação de pessoas para a força de trabalho – estão encapsuladas nos valores das classes dominantes.

Nesse cenário, entra o papel das tecnologias digitais e suas diferentes mídias nas interações sociais e, por conseguinte, na potencialização das práticas letradas, imprimindo e consolidando uma diferente cultura de leitura e de escrita, que conferem novas reconfigurações nas formas do indivíduo ser e estar no mundo. Os letramentos que se constroem através das mídias digitais são, portanto, ampliados pela diversidade de trocas interativas, a partir das quais se produzem práticas letradas que conferem novas reconfigurações nas formas de o indivíduo ser e estar no mundo. Portanto, a variedade de linguagens possibilitadas pelo digital, somada à diversidade cultural das expressões linguísticas, caracteriza o aspecto multimodal dos letramentos.

Nessa perspectiva, os letramentos mobilizados nesse contexto digital possibilitam que as práticas letradas permaneçam em movimento. Para Ribeiro (2021, p. 22), “a leitura se movimenta também conforme os ventos da tecnologia – manuscrito, impresso, digital –, incluindo-se aí materialidades, inscrições, formatos,

além de modos de organização social e escolar, da oferta de textos e meios de difundirlos”. Assim, o leitor, na contemporaneidade, é confrontado a lidar com um novo modo de ler e interpretar os textos, o que exige dele competências que possibilitem a apropriação das múltiplas linguagens.

Desse modo, as tecnologias digitais têm um papel fundante na construção e potencialização dos letramentos. O aspecto digital (e online) multiplica os sentidos produzidos e os discursos ganham múltiplos significados, qualificando a natureza multissemiótica dos textos, com imagens, movimentos e sons. As práticas sociais de leitura e de escrita, mediadas e ampliadas pelas tecnologias digitais, são constituídas por múltiplas linguagens e múltiplas culturas. Portanto, é na multimodalidade e na multiculturalidade, que reside o aspecto “multi” dos multiletramentos.

O conceito de multiletramentos já traz em si uma perspectiva crítica na medida em que propõe uma relação dialética entre os usos da língua e as práticas sociais, e reconhece a não-neutralidade dos letramentos. Falar, portanto, em “multiletramentos críticos”, resguardada a redundância da expressão, implica em dar ênfase a um aspecto que, por vezes, fica esquecido; implica em colocar uma lente para as relações de poder e ideologias que são manifestadas nas práticas letradas, ainda que os indivíduos não a reconheçam.

Mobilizar ações de multiletramentos críticos significa encorajar, através das diversidades de textos, possibilitadas pelas mídias digitais, posicionamentos e práticas leitoras que possam questionar e problematizar os diferentes significados e intenções do que é dito/escrito/ilustrado. O sentido do texto, dessa forma, não é dado a priori; ao contrário, ele é construído. Por esse aspecto, o papel do professor torna-se fundante nessa construção/desconstrução de sentidos e na desestabilização de visões rígidas sobre as práticas de leitura e de escrita, já que ele é o principal mediador das interações e das práticas letradas na escola.

Em uma análise sobre o termo “críticos” em associação ao conceito de letramentos, Monte Mór (2015) salienta que o letramento crítico parte do reconhecimento da natureza política da linguagem, haja visto as relações de poder nela existentes. Para a autora, “a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional”

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487277>

(Monte Mór, 2015, p.09). Essa compreensão nos leva a crer que os letramentos trabalhados numa perspectiva crítica podem até recorrer ao desenvolvimento de um pensamento e/ou leitura crítica dos textos, porém refere-se a algo muito maior direcionado para a concretização de um projeto de educação.

Dessa forma, decolonizar os estudos sobre os letramentos implica em conceber a língua e seus usos para além da concepção positivista e eurocêntrica que privilegia o estudo da norma culta e erudita em detrimento das práticas de leitura e escrita advindas dos diferentes contextos sociais, inclusive dos mais marginalizados e excluídos. Considerando que toda língua é, em si, uma arena de conflitos (Bakhtin, 2004), os multiletramentos críticos possibilitam trabalhar a língua entre as “rachaduras” – tomando de empréstimo a expressão de Walsh (2009) – aproveitando as brechas do sistema para transgredir e transformar as práticas S

Nesse sentido, faz-se necessária uma proposta formativa decolonial, que possibilite ao professor ressignificar a sua própria visão de mundo e, por conseguinte, sua práxis. Walsh (2009, p. 24) nos fala sobre como deve ser um trabalho de orientação decolonial:

[...] Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.

Por este aspecto, se a construção de uma consciência político-social passa pelo acesso a pensamentos e saberes decoloniais – que devem ser compartilhados principalmente pela escola, pois é ela quem, potencialmente, subsidia a construção dos discursos de crianças e jovens –, compreendemos a importância da formação docente no desenvolvimento de práticas de letramentos que apresentem aos alunos referências e experiências culturais e linguísticas significativas dos povos historicamente subalternizados. Nesse contexto, os multiletramentos críticos se apresentam como uma possibilidade nas instâncias formativas docentes, na medida que a multiplicidade de experiências linguísticas de tais letramentos e a natureza político-ideológica das reflexões sobre a língua e seus usos, podem propor novas

formas de enxergar a história, as culturas, as línguas e a si mesmo como um sujeito histórico produtor de cultura.

Cabe aqui destacar que, apesar de já haver uma consistente discussão sobre os multiletramentos, no meio científico, é preciso superar os discursos hegemônicos cristalizados em realidades geograficamente valorizadas, fazer uma reflexão crítica sobre as visões de mundo colonizadas pela supremacia das vozes de elites culturais e acadêmicas. Considerar este aspecto implica em reconhecer que há, nos estudos sobre os multiletramentos, lacunas a serem superadas; o que nos leva a compreender sobre a importância das pesquisas que ampliem a compreensão dos letramentos como prática social marcada por suas singularidades culturais e pelas demandas dos sujeitos envolvidos em tais letramentos.

Considerações propositivas

O professor do século XXI tem uma tarefa árdua e extremamente necessária, no que diz respeito a rever a sua práxis na contemporaneidade. O modo como ocorrem as práticas de leitura e escrita, no contexto educacional, precisa ser revisto e ressignificado. Nesse sentido, ao propor uma formação docente numa perspectiva decolonial, a partir dos multiletramentos críticos, apontamos novos caminhos para a educação, tanto formal, como não formal, de maneira a contribuir para os processos formativos do professor, para que este possa enfrentar as demandas postas pela sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito a um currículo escolar que dialogue com a diversidade cultural presente na nossa sociedade.

Os caminhos propositivos apresentados buscam, também, colaborar para os processos de aprendizagem, na medida em que contribuem para que os discentes estabeleçam conexões sobre o que se aprende, o que irá implicar na melhoria da percepção, sistematização e processamento das informações que se apresentam, tanto na sala de aula, quanto no mundo fora dela.

A primeira proposição que apontamos para decolonizar os processos formativos e, por conseguinte, a prática docente, diz respeito à ampliação dos espaços onde os letramentos são mobilizados, seja entre alunos ou entre professores.

Tradicionalmente, os letramentos estão associados à escola, mas nem sempre se relacionam a ela e às práticas pedagógicas; ao contrário, é em outros contextos menos formais e mais espontâneos que, muitas vezes, esses letramentos se mostram mais expressivos. Dessa forma, um caminho propositivo seria decolonizar os espaços de desenvolvimento de práticas letradas, deslocando a centralidade da escola para os lugares onde os discursos se originam: nos *tempos espaços* da vida real dos alunos e professores.

A segunda proposição aqui sugerida diz respeito ao currículo, enquanto uma construção socioeducacional, que precisa ser (re)pensado, também, numa perspectiva decolonial. Ao trazer os multiletramentos críticos para a escola, bem como para os outros espaços formativos de professores, novas configurações podem surgir, envolvendo a formação capaz de contemplar conquistas pessoais e profissionais para os professores, enxergando e dialogando com as dimensões ética, estética, cultural, política e pedagógica. Portanto, os multiletramentos como proposta curricular, por tudo o que foi dito, nos parece ser um caminho fecundo de mudanças para uma formação e prática docente decolonial.

A terceira proposição é que esses processos formativos estejam amparados numa epistemologia crítica que considere a relação dialética entre as práticas da escola e o contexto social, e objetive a emancipação dos sujeitos. Não há como propor uma formação docente numa perspectiva decolonial, se os professores ainda estiverem vinculados a modelos tradicionais de educação, baseados no paradigma educacional positivista, pois o tecnicismo das suas práticas, bem como a sua rigidez se contrapõe à proposta democrática, libertária e pluriétnica da abordagem decolonial. Compreendemos que os processos formativos propostos numa epistemologia emancipacionista, que não apenas reproduza o aprendido, mas questione, investigue e transforme seu contexto, são importantes para decolonizar saberes na formação e, por conseguinte, na prática docente.

A quarta proposição que aqui trazemos é a necessidade de desenvolvimento de uma pedagogia intercultural. Reconhecer que há múltiplas culturas e que estas devem ser consideradas (multiculturalismo), é necessário; porém, não nos parece ser suficiente para uma formação docente decolonial. É preciso ir além do

reconhecimento da existência das muitas culturas existentes e avançar para o entendimento de que uma não se sobrepõe à outra, ou que uma não está no centro e as demais na periferia. O entendimento de que cada cultura tem valor próprio e processos históricos que a justificam, é essencial para a construção de uma perspectiva decolonial na formação de professores.

A última proposição que aqui lançamos diz respeito à necessidade de o professor autorizar-se na elaboração de suas teorias e práticas que subsidiarão sua formação; ou seja, os saberes veiculados nos processos formativos precisam vir deles. Se a perspectiva contemporânea de educação traz consigo uma racionalidade que une sujeito e objeto, e que compreende que os professores não são mais objeto das pesquisas em educação, e sim, sujeitos criativos e autores das suas próprias práticas, a formação docente, que se quer decolonial, precisa retirar o privilégio de uma elite intelectual ou de instituições privadas de produzir externamente os saberes que conduzirão os processos formativos docentes.

Compreendemos, portanto, que, reconhecer no professor sua capacidade investigativa e de produtor do conhecimento, e promover contextos para a construção colaborativa da/na formação, pode ser o primeiro passo para essa decolonização, tal como a entendemos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

FLECHA, Ramón. TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. *In*: IMBERNÓN, Francisco. **Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 21-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487277>

KLEIMAN, Angela. B. (2006). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, 409-424. DOI: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>>. Acesso em: 03 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. Matraga - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 22, n. 36, jul. 2015. ISSN 2446-6905. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045>>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MONTE MÓR, Walkyria. 2015. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: C H Rocha e R F Maciel (Orgs). **Língua estrangeira e formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. (2 ed). Campinas: Ed Pontes, p 31-50.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019 [livro digital].

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, S.A. Coimbra. Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2021.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p.171-194.

TERRAZAN, Eduardo; GAMA, Maria Elisa. **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país**. In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/caracteristicas-da-formacao-continuada-de-professores-nas-diferentes-regioes-do-pais>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos (2010). **A formação continuada na rede de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644487277>

Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: Vera Maria Candau, **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas Rio de Janeiro: 7 letras. p. 12- 42.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

ⁱ Para Flecha e Tortajada (2000), a aprendizagem dialógica é a aprendizagem que deriva da utilização e do desenvolvimento das habilidades comunicativas, que ocorre em diferentes contextos sejam eles acadêmicos ou em outros contextos da vida cotidiana.