

# *LETRAMENTOS ACADÊMICOS E UMA “VIRADA DECOLONIAL”: POSSIBILIDADES SULTEADAS E FRONTEIRIZADAS*

ACADEMIC LITERACIES AND A “DECOLONIAL TURN”: SOUTHERN AND BORDERED POSSIBILITIES

LITERACIDADES ACADÉMICAS Y UN “GIRO DESCOLONIAL”: POSIBILIDADES DEL SUR Y DEL FRONTISPICIO

Maria Elena Pires-Santos <sup>1</sup>

Marcia Palharini Pizzini<sup>2</sup>

**Resumo:** A Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina apresenta uma complexidade sociolinguística singular que impacta diretamente o contexto educacional, exigindo atenção às práticas culturais e linguísticas locais. Este estudo tem como objetivo problematizar os efeitos de um giro decolonial nos letramentos acadêmicos desenvolvidos no IFPR em contexto de fronteira. A pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada e orientada por uma abordagem qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, integra um projeto mais amplo intitulado “(Des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada”. A análise focalizou uma problematização levantada por um aluno sobre o Manual de Normas para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos do IFPR, que estabelece diretrizes para os letramentos acadêmicos institucionais. Entre os resultados, destaca-se a postura crítica do estudante ao identificar a hierarquização linguística implícita no documento, que privilegia línguas hegemônicas na produção científica. Esse olhar revela uma atitude decolonial e uma leitura crítica da realidade fronteiriça, diretamente relacionada às discussões promovidas na (des)formação docente. O posicionamento insurgente do aluno indica o avanço de um processo de decolonialidade do saber e evidencia a necessidade de uma formação docente sensível à pluralidade epistêmica e linguística das fronteiras. Ao concluir a análise, registramos o protagonismo do docente em (des)formação como possibilidade resultante do giro decolonial proposto nos letramentos acadêmicos, o que contribuiu para desvelar as peculiaridades linguístico-culturais da fronteira e propiciar uma leitura crítica de mundo e das formas de intervir na reinvenção da sociedade.

**Palavras-chave:** Letramentos Acadêmicos. Decolonialidade. Epistemologias do Sul. Fronteira;

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP). Docente Sênior do Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras e do Mestrado e doutorado em Letras, pela Universidade Estadual do Paraná. (UNIOESTE). Endereço de e-mail: mepires@gmail.com. Link para orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1979-2090>

<sup>2</sup> Doutora em Sociedade Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Paraná. (UNIOESTE). Docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Endereço de e-mail: marcia.pessini@ifpr.edu.br. Link para orcid.: <https://orcid.org/0000-0002-8609-5842>

**Abstract:** The Brazil/Paraguay/Argentina Triple Border presents a unique sociolinguistic complexity that directly impacts the educational context, requiring attention to local cultural and linguistic practices. This study aims to problematize the effects of a decolonial shift on the academic literacy practices developed at IFPR in a border context. The research, situated in the field of Applied Linguistics and guided by a qualitative interpretative approach with an ethnographic focus, is part of a broader project entitled “(De)teacher education: expanded, transgressive, and undisciplined.” The analysis focused on a problem raised by a student regarding the Manual of Norms for the Presentation of Academic Papers at IFPR, which establishes guidelines for institutional academic literacy. Among the findings, the student’s critical stance stands out as they identify the linguistic hierarchy implicit in the document, which privileges hegemonic languages in scientific production. This perspective reveals a decolonial attitude and a critical reading of the border reality, directly linked to the discussions promoted in (de)teacher education. The student’s insurgent positioning indicates the advancement of a process of decoloniality of knowledge and highlights the need for teacher education sensitive to the epistemic and linguistic plurality of border contexts. In conclusion, we note the protagonism of the teacher in (de)formation as a possibility resulting from the decolonial shift proposed in academic literacies, which contributed to unveiling the linguistic and cultural peculiarities of the border and fostering a critical reading of the world and ways to intervene in the reinvention of society.

**Keywords:** Academic Literacies. Decoloniality. Epistemologies of the South. Border.

**Resumen:** La Triple Frontera Brasil/Paraguay/Argentina presenta una complejidad sociolingüística única que impacta directamente el contexto educativo, exigiendo atención a las prácticas culturales y lingüísticas locales. Este estudio tiene como objetivo problematizar los efectos de un giro decolonial en los letramientos académicos desarrollados en el IFPR en un contexto fronterizo. La investigación, inserta en el campo de la Lingüística Aplicada y guiada por un enfoque cualitativo interpretativo de carácter etnográfico, forma parte de un proyecto más amplio titulado “(De)formación docente ampliada, transgresora e indisciplinada”. El análisis se centró en una problematización planteada por un estudiante sobre el Manual de Normas para la Presentación de Trabajos Académicos del IFPR, que establece directrices para los letramientos académicos institucionales. Entre los resultados, destaca la postura crítica del estudiante al identificar la jerarquización lingüística implícita en el documento, que privilegia las lenguas hegemónicas en la producción científica. Esta perspectiva revela una actitud decolonial y una lectura crítica de la realidad fronteriza, directamente relacionada con las discusiones promovidas en la (de)formación docente. La postura insurgente del estudiante indica el avance de un proceso de decolonialidad del saber y resalta la necesidad de una formación docente sensible a la pluralidad epistémica y lingüística de las fronteras. Al concluir el análisis, se registra el protagonismo del docente en (de)formación como una posibilidad resultante del giro decolonial propuesto en los letramientos académicos, lo que contribuyó a desvelar las peculiaridades lingüístico-culturales de la frontera y a propiciar una lectura crítica del mundo y de las formas de intervenir en la reinención de la sociedad.

**Palabras clave:** Literacidades Académicas. Decolonialidad. Epistemologías del Sur; Frontera.

## Introdução

A realidade cultural e linguística de Foz do Iguaçu é bastante peculiar por se tratar de uma cidade fronteiriça com dois países (Paraguai e Argentina) e composta por mais de 80 nacionalidades formalmente registradas que, por ser constituída por diversos atrativos turísticos, entre estes uma das Sete Maravilhas do Mundo – as Cataratas do Iguaçu - recebe diariamente um número expressivo de turistas de todos as partes do mundo. De acordo com o Site Oficial do Parque Nacional do Iguaçu (2024), 190 países visitaram o Parque em 2024, totalizando 1.893.116 visitantes. Esses aspectos contribuem para a “superdiversidade” (Vertonec, 2006) compreendida pelo autor como a diversificação da diversidade. Tal peculiaridade demanda, cada vez mais, uma atenção específica às práticas sociais desenvolvidas em ambiente escolar.

Constituído nesse cenário, o Instituto Federal do Paraná (IFPR doravante) é uma instituição pública federal de ensino voltada à educação superior, básica e profissional, que integra a Rede no estado do Paraná e, atualmente, contempla mais de 26 mil estudantes<sup>3</sup>, possuindo 26 *Campi* espalhados pelo estado. Entre esses, os *Campi* de Foz do Iguaçu, Capanema e Barracão têm a peculiaridade de serem de fronteira. No entanto, essa especificidade não é contemplada, historicamente, nas decisões políticas oficiais.

O *Campus* Foz do Iguaçu está localizado na Tríplice Fronteira Brasil, Paraguai e Argentina e, a partir do estabelecimento de políticas oficiais<sup>4</sup> firmadas entre Brasil e Paraguai, tem a possibilidade ou a prerrogativa de receber alunos transfronteiriços. A presença de alunos brasileiros e de outras nacionalidades, especialmente a paraguaia - os quais estão presentes em sala de aula desde a criação dessa instituição, em 2008 - contribuem para constituir um ambiente multilíngue próprio a contextos com essas especificidades. Historicamente, sempre foram ofertadas 10% das vagas para alunos paraguaios.

---

<sup>3</sup> Conforme dado do Setec/Mec em página oficial <http://info.ifpr.edu.br/dados-gerais-ifpr/> acesso em 18/06/2020.

<sup>4</sup> O programa Executivo Educacional entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República do Paraguai, de 12 de abril de 2007, amplia a cooperação bilateral no campo da educação entre os dois países. Através desse recurso, foram estabelecidas 10% das vagas ofertadas nos cursos subsequentes para alunos paraguaios residentes nos municípios de fronteira com o Brasil. Atualmente, o total das vagas ofertadas para alunos estrangeiros é destinado a candidatos oriundos da República do Paraguai, da República Oriental do Uruguai e da República da Argentina, totalizando quatro vagas para cada curso, sendo disponibilizadas apenas para os cursos técnicos subsequentes (Zanatta *et al*, 2019)

Através do estabelecimento das políticas oficiais mencionadas, o *Campus Foz*, em tese, assume sua condição multi/plurilíngue desde o início do seu funcionamento, pois ao abrir suas portas para receber alunos transfronteiriços, está subjacente a ideia de que a instituição está ciente da condição linguística e cultural constitutiva desses estudantes, bem como das demandas pedagógicas daí decorrentes. A condição linguística vivenciada, entretanto, é um tema que demanda problematização. Entendemos que os diferentes âmbitos e encaminhamentos institucionais necessitam ser pensados a partir das especificidades que constituem o contexto de fronteira.

O presente artigo tem como objetivo problematizar as implicações de um "giro decolonial" nos letramentos acadêmicos desenvolvidos no IFPR de fronteira, buscando engajar-se nas discussões sobre a necessidade de revisão dos paradigmas do pensamento ocidental. A proposta de adotar esse "giro decolonial" (Maldonado-Torres, 2020, p. 44-45) baseia-se na sua aplicabilidade como um movimento crítico que questiona as estruturas coloniais de poder, conhecimento e cultura que ainda predominam nas sociedades contemporâneas. Para o autor, esse giro se expressa principalmente por meio de uma mudança de atitude, essencial para o engajamento crítico contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, colocando a decolonialidade como um projeto transformador.

Em consonância com o conceito de giro decolonial, nos referimos aos letramentos em acordo com Street (2014), segundo o qual os letramentos não são apenas uma questão técnica de decodificação de símbolos escritos, mas um fenômeno social e culturalmente situado.

Para tanto, serão apresentadas as reflexões desencadeadas a partir de uma indagação de um estudante de licenciatura em Física, ao questionar as orientações registradas em um conjunto de Normas estabelecidas institucionalmente e que estão reunidas em uma publicação intitulada: Manual De Normas Para Apresentação De Trabalhos Acadêmicos Do IFPR<sup>5</sup> (doravante Normas). Esse manual estabelece o inglês como única língua estrangeira para elaboração de resumos em trabalhos acadêmicos de conclusão de curso, sendo que a cidade faz fronteira com o Paraguai (que tem como línguas oficiais o castelhano e o guarani

---

<sup>5</sup> Esse material foi produzido por diferentes servidores públicos da própria instituição, os quais foram nomeados por uma portaria oficial que instituiu uma Comissão Técnica de Normalização. Para a execução do trabalho, a comissão seguiu as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e constituiu o que foi apresentado como as normas oficiais do IFPR para a elaboração de trabalhos acadêmicos. Para acessar o material, o endereço é: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/normas\\_ifpr\\_completa\\_alta\\_impressao.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/05/normas_ifpr_completa_alta_impressao.pdf). Acesso em 30/08/2022.

– além do jogar<sup>6</sup>) e a Argentina (cuja língua oficial é o castelhano). Sendo assim, fazem parte das práticas de linguagem de parte dos alunos o castelhano, o guarani e o jogar<sup>á</sup>.

Refletir sobre a práxis pedagógica desenvolvida em torno dos letramentos acadêmicos em um *campus* de fronteira é um posicionamento inspirado nos estudos decoloniais, pois se reconhece a relevância do alinhamento às ações de resistência/reexistência política e epistemológica aos padrões econômicos, políticos, epistemológicos e existenciais forjados no período colonial, ou seja, durante o processo de construção da modernidade/colonialidade e que persistem até a atualidade.

Alinhadas à essa expectativa é que buscaremos explicitar, a partir de uma perspectiva de Maldonado-Torres (2020), as orientações voltadas para o “sulear”<sup>7</sup> e fronteirizar<sup>8</sup> a formação docente em contexto fronteiriço, através de, entre outras práticas, o trabalho com os letramentos acadêmicos desenvolvidos no *campus* Foz do Iguaçu. Com essa finalidade, vem sendo proposto, no curso de Licenciatura em Física do *campus*, um projeto mais amplo, que tem sido chamada de “(Des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada”<sup>9</sup> (Pessini, 2024), o qual será brevemente apresentada no decorrer do presente artigo.

Assim, as discussões estarão voltadas a problematizar - a partir de um olhar suleado e fronteirizado – a visão única e universalizante do modelo de produção e disseminação de conhecimento na universidade, a qual segue um modelo moderno-colonial eurocentrado e excludente. É sobre essa indagação que o presente artigo se debruça.

Conforme buscaremos argumentar, o *Campus* Foz vem, de algumas formas, engrossando o coro das vozes que reclama um olhar para suas especificidades, como as aqui apontadas, as quais serão objeto de exposição e análise.

---

6 O jogar<sup>á</sup> é uma língua resultante do entrelaçamento entre o castelhano e o guarani, sendo utilizada principalmente nas práticas de linguagem orais e também nos jornais populares locais.

7 O termo sulear está relacionado com o “Sul”, que é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (SANTOS; MENESES, 2009, p 12-13). Ideologicamente, nos alinhamos a Paulo Freire que, ao utilizar o termo “sulear”, busca colocar em evidência as epistemologias e os conhecimentos locais, do nosso sul epistemológico.

<sup>8</sup> Trata-se de uma proposta interventiva que visa contribuir com uma educação sensível às peculiaridades linguísticas e culturais específicas da fronteira.

<sup>9</sup> Destacamos ainda que as repercussões a partir da (des)formação ofertada no *Campus* Foz impactaram de diferentes formas no que tange o curso de Licenciatura e seus estudantes. Tais impactos foram apresentados e amplamente discutidos em tese de doutorado apresentada ao Programa Sociedade, Cultura e Fronteiras da Unioeste no ano de 2024 cujo título é: *Por uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: práticas pedagógicas insurgentes e subversivas decolonizando o IFPR de fronteira*. Importante sublinhar que os registros que serão explicitados nessa oportunidade fazem parte desse estudo uma vez que a pesquisa não foi interrompida e que, atualmente, dirige seu foco para a questão dos letramentos. A mencionada tese encontra-se disponível no endereço: <https://tede.unioeste.br/simple-search?query=Pessini>

A invisibilização da pluralidade linguística e cultural que constitui o ambiente escolar da fronteira e as implicações daí advindas exigem *sentipensar* (Fals Borda, 2009) e *corazonar* (Arias, 2010) o processo educativo desse cenário, o que inclui a formação docente ofertada.

Cunhado por Fals Borba (2009), o termo “*sentipensar*” propõe um desafio ao *status quo* eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador pois, para o autor, coração e mente estão ligados a fim de enfrentar os altos e baixos das travessias libertadoras. Compreendemos, pois, o *sentipensar* como um processo que demanda aproximar o pensamento e o sentimento - o esforço em juntar duas formas de compreender a realidade com o intuito de instituir em uma mesma ação o sentir, pensar e agir.

Com o termo *corazonar*, Arias (2010) refere-se à perspectiva de uma postura decolonial de luta a partir do *corazonamiento* do saber, do poder e do ser. Uma postura intelectual, acadêmica e política ligada à dimensão do *corazón* e que fala de uma lógica outra de (re)interpretação e (res)significação da realidade. Segundo o antropólogo, é a partir do saber que vem do coração que será possível descolonizar nossa existência, restituindo a compreensão da condição humana, atitude que nomeia de “*corazonar*”, e explica que esse termo é proveniente de tradições de povos indígenas ameríndios, mais especificamente os equatorianos.

Formar docentes que busquem compreender o valor das práticas sociais e linguísticas das quais são parte representa, entre outras coisas, desenvolver uma práxis pedagógica na qual se problematize a perspectiva moderno-colonial que tem, historicamente, orientado e definido as práticas sociais, científicas e pedagógicas. Em termos de formação docente em contexto fronteiriço, isso significa indagar se os encaminhamentos pedagógicos desse cenário estão voltados para a realidade local e situada, em que se inclui a prática pedagógica relacionada aos letramentos acadêmicos.

A relevância dos estudos do letramento repousa na constatação de que, a partir do desenvolvimento desse campo de estudo, foi possível ressignificar os usos da modalidade escrita da língua e compreender que ela é utilizada com diversas finalidades e em diferentes situações sociais que constituem a história de todos nós.

Diferentes estudiosos desse campo de estudos (Kleiman, 1995, 2001, 2003; 2008, Marcuschi, 2001; Rojo, 2020, 2012; Signorini, 2001, dentre outros) convergem para a compreensão de que os estudos sobre os letramentos se voltam, principalmente, para investigações em relação à escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos no que se referem as práticas sociais dos sujeitos e da sociedade. Concordamos com Street (2014) quando afirma que os letramentos são tidos como um fenômeno social complexo e heterogêneo.

Colocar as práticas de letramentos sob investigação a partir de um olhar local e situado que considera a relação entre a escrita, a sociedade e o sujeito é ampliar a possibilidade de se refletir sobre o tema, uma vez que, segundo o autor, tal posicionamento revela importantes questões aí imbricadas, as quais apresentam diferentes objetos de análise que podem ser investigados sob diferentes enfoques, o que tem oportunizado pesquisas de diferentes e variadas áreas do conhecimento.

O trabalho se inscreve, portanto, em uma perspectiva decolonial que busca evidenciar as vozes que vêm do Sul e, de forma particular, aquelas que vêm da fronteira. A abordagem teórico-metodológica se inscreve na área da Linguística Aplicada (LA) crítica, problematizadora e transgressiva (Pennycook, 2006), e ancorada em uma perspectiva qualitativa interpretativista, na sua vertente etnográfica (Erickson, 1989; Jung; Silva; Pires-Santos, 2019). Para exposição e análise do tema pretendido foi utilizado um recorte dos registros de diário de campo e registros escritos dos estudantes que participaram de pesquisa mais ampla, finalizada em parte, para a qual damos continuidade na fronteira.

Para iniciar a discussão, será apresentada, inicialmente, a abordagem teórico-metodológica que orientou o trabalho e em seguida será apresentado o campo de pesquisa no qual os registros analisados foram gerados. Faremos ainda uma incursão sobre o debate em torno de um giro decolonial nos letramentos acadêmicos para o contexto de fronteira, momento no qual serão apresentadas as análises desenvolvidas. Por fim, fecharemos a discussão – sem, contudo, esgotá-la – com algumas considerações finais.

### **Os letramentos acadêmicos na formação docente da fronteira – perspectivas suleadas e fronteirizadas**

Para a construção da argumentação aqui explicitada, partimos da compreensão de que os letramentos estão atrelados à uma prática discursiva relacionada ao papel da escrita na sociedade. Para Street (2014), os letramentos são um conjunto de práticas sociais e culturais ligadas à leitura e à escrita, influenciadas por relações de poder, ideologias e contextos históricos específicos. Isso significa que a escrita e a leitura não têm um impacto uniforme sobre todas as sociedades; em vez disso, seu significado e função variam conforme os valores e estruturas de cada comunidade.

Street (2014, p. 44), ao abordar os letramentos em sua perspectiva ideológica, “trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a consciência crítica daquilo que ensinam e investiga o papel de tal ensino

no controle social e na hegemonia de uma classe dominante”. Dessa forma, torna-se importante considerar as condições sociais, culturais e econômicas da sociedade e do momento histórico, não sendo possível construir compreensões genéricas. Pelo contrário, ao analisar os letramentos, torna-se central considerá-los enquanto um conjunto de práticas sociais.

Essa perspectiva compreende que diferentes práticas sociais indicarão as implicações a elas atreladas, informando outras competências associadas ao letramento. Dessa forma, o letramento é compreendido como algo muito além do domínio de um tipo específico de escrita – refere-se à utilização desse conhecimento para o uso social com objetivos e contextos específicos como, por exemplo, os letramentos acadêmicos.

O modelo de letramentos, segundo de Street (2014), é um dos pilares do chamado Novos Estudos dos Letramentos<sup>10</sup> (Street, 1984/2003; Barton, 1994; Barton; Hamilton, 1998; Gee 1996), os quais buscam entender a diversidade das formas de letramentos e como elas se relacionam com as estruturas sociais e culturais mais amplas. Esses estudos surgiram a partir das décadas de 1980 e 1990, como uma crítica aos modelos mais tradicionais e autônomos de letramento, que viam a leitura e a escrita como habilidades isoladas, desvinculadas do contexto social e cultural. Nos NLS, o foco está justamente em entender como as práticas de leitura e escrita são moldadas pelas relações sociais, culturais e ideológicas, considerando que os letramentos não são uma habilidade universal, mas algo que varia conforme o contexto. Dentro desse campo, os modelos de letramentos propõem que as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas a questões de poder, identidade e acesso. Portanto, desafia-se a ideia de que a alfabetização e o letramento são processos neutros e universais. Esse modelo é uma das bases para a compreensão dos letramentos como práticas sociais, múltiplas e dinâmicas, que estão conectadas a diferentes formas de organização social, formas de poder e relações de exclusão ou inclusão. A ideia é que os letramentos devem ser vistos de maneira mais complexa, levando em conta as diversas práticas de leitura e escrita presentes em diferentes comunidades, em vez de simplesmente aplicar um padrão único de competência linguística.

Sendo assim, a análise aqui apresentada, bem como as práticas pedagógicas a partir das quais os registros da pesquisa foram gerados, estão orientados a partir do que tem sido discutido dentro da área dos NLS.

Alinhadas a tais discussões e por concordar com Bronckart (2003, p. 48), quando argumenta que “conhecer um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, (...)”,

---

<sup>10</sup> Doravante será utilizada a sigla NLS, que Em Inglês significa: The New Literacy Studies. CLARABOIA, n.23, p. 331-361, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234



sua adequação em relação às características do contexto social” é que pautamos o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos como um gênero discursivo, no *campus* de fronteira, a partir de um olhar suleado e fronteirizado. Esse viés implica rupturas/insurgências com os projetos da modernidade-colonialidade, nas quais práticas de linguagem situadas estão historicamente silenciadas. Para ampliar essa discussão, trazemos o conceito de “modernidade-colonialidade” de Maldonado -Torres (2018, p. 7), pois concordamos com o autor quando explica que o termo busca significar que a modernidade, enquanto grande revolução implicada no paradigma da “descoberta”, já nasceu colonial, o que leva a uma mudança na forma de se referir à modernidade ocidental.

Ao disseminar conhecimentos a partir de epistemologias outras, acreditamos ser possível propor diferentes formas de compreender o mundo e de gerar outras subjetividades - aquelas que permitem valorizar todas as práticas de linguagem e enxergá-las como parte constituinte da realidade sócio-histórica da qual todos somos parte.

Por compreendermos que as práticas de letramento são percursos a partir dos quais é possível a inserção em determinados ambientes, consideramos que a formação universitária demanda o desenvolvimento dessas práticas de forma local e situada, com significados específicos em diferentes contextos sociais.

Fundamentada nos NLS, esta reflexão propõe problematizar os letramentos acadêmicos desenvolvidos no IFPR, os quais se estruturam a partir de um conjunto de normas institucionais sistematizadas no manual anteriormente mencionado.

O referido material é baseado na Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, fruto de um trabalho colaborativo, realizado por um grupo de servidores de diversos *campi* do IFPR, sob a coordenação de uma equipe altamente capacitada para essa função. A todos eles, cabe o devido crédito e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Esse material desempenha um papel essencial ao orientar a produção acadêmica na instituição, com o objetivo de assegurar que a disseminação da ciência produzida esteja alinhada aos padrões exigidos por veículos de publicação nacionais e internacionais. Já na apresentação do material fica esclarecido que se trata de um esforço em buscar padronizar a forma pela qual é apresentado à sociedade o conhecimento científico produzido pelos pesquisadores - estudantes, docentes e técnicos do IFPR.

Problematizar a visão única, universalizante, moderno-colonial eurocentrada e excludente do modelo de produção e disseminação de conhecimento, na universidade, é uma demanda que nos cabe enquanto docentes e pesquisadores. Advogamos a ideia de que já é hora de o *campus* de fronteira, diante de suas demandas particulares, questionar os aspectos

que constituem o que se entende por letramentos acadêmicos nesse espaço e tempo específicos. É importante verificar quais são as práticas consideradas legitimadas ou marginalizadas, o que as definem como tal e quais as implicações daí advindas.

A discussão pauta-se no argumento de que subverter o modelo de produção e disseminação de conhecimentos na universidade é um dos caminhos possíveis para uma mirada decolonial. Por isso, concordamos com Grossfoguel (2007) pois, como ele, também acreditamos que no mundo multifacetado no qual vivemos, especialmente em contextos multi/plurilíngues e multi/pluriculturais de fronteira, não cabem mais compreensões ou +inelegibilidades construídas através de saberes analíticos que olham para os fenômenos sociais de forma fragmentada, a partir de “el universalismo occidental” (p. 63).

Tal problematização está de acordo também com a crítica que o autor faz ao que chama de universidade ocidentalizada. Ao tecer suas considerações, explica que a mesma está pautada por um cartesianismo baseado em “prácticas epistemicidas” (Grossfoguel, 2016, p 33) que fundamentam um privilégio epistemológico do homem branco europeu sobre o resto do mundo. Segundo o autor, essa universidade ocidentalizada é o aparato do sistema mundo moderno-colonial-patriarcal, que reproduz o conhecimento generalizado e universal a partir das experiências de 5 países europeus.

Transgredir tal condição a partir de um olhar sensibilizado e, portanto, ancorado na produção e disseminação do conhecimento desde o contexto fronteiriço e tendo como horizonte a valorização e legitimação da produção linguístico-cultural da fronteira, torna-se nosso labor científico-pedagógico nas pesquisas de fronteira.

Trata-se de mais uma oportunidade de alinhamento a um grupo de intelectuais que há muito vem desafiando o modelo de produção e disseminação de saberes historicamente imposto e legitimado, buscando problematizar os pressupostos epistêmicos que “marcaron la hybris del punto cero” ao passo que vêm lutando em prol de “un paradigma emergente que empieza también a golpear las puertas de la universidad” (Castro-Gomes, 2007, p. 83). Com esse olhar e a partir de tais prerrogativas é que gostaríamos de apresentar a análise a seguir. Antes, porém, mesmo que brevemente, compartilhamos a orientação metodológica que contribuiu para o suleamento dessa investigação.

## **(Des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada como “políticas em ação”: contextualizando as práticas de letramentos acadêmicos**

Ao buscar propor uma (des)formação docente para o contexto de fronteira, temos como horizonte a proposição de epistemologias outras, as quais requerem o despir de práticas convencionais ou canônicas, bem como da pretensa autoridade intelectual, muitas vezes legitimada pela universidade.

Portanto, a investigação da qual esse artigo constitui um recorte, está orientada pelas concepções teóricas e metodológicas provenientes da perspectiva qualitativa interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), na sua vertente etnográfica (Erickson, 1989; Bortoni-Ricardo, 2008, Jung; Silva; Pires-Santos, 2019). O caráter qualitativo interpretativista da pesquisa está pautado em Denzin; Lincoln (2006, p. 17) quando afirmam que esta “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Orienta-se, ainda, pelos preceitos da Linguística Aplicada (LA) crítica (Pennycook, 2001, 2003 e 2004), problematizadora (Pennycook, 2001; Moita Lopes 2006 e Cavalcanti, 2004) e transgressiva (Pennycook, 2006).

Assim, é na metodologia indisciplinada e na epistemologia desobediente da Linguística Aplicada que encontramos o “Sul” (Kleiman, 2013) por onde trilhar, sem interesses em objetividades ou universalidades, mas com um olhar local e situado para refletir criticamente sobre a realidade posta e, quiçá, contribuir com sua superação.

Somado a isso, consideramos importante ter em mente que, ao desenvolver pesquisa em torno de tais questões, a pretensão é contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento crítico e, para isso, torna-se necessário buscar uma perspectiva que vise romper com monopólios, principalmente aqueles que homogeneízam línguas e culturas. Sendo assim, concordamos com Kleiman (2013, p. 46), quando explica que a ciência é crítica quando questiona as categorias das epistemologias do Norte que, entre outras coisas, “escondem e apagam a diversidade”. É preciso, pois, “sulear” o debate, questionando a hegemonia das epistemologias vigentes e tornando centrais “as chamadas histórias apagadas e tradicionalmente esquecidas das periferias (...) em vez das histórias eurocêntricas ou norte-americanas” (Kleiman, 2013, p. 23). Dessa forma, será possível contribuir para o que Pires-Santos *et. al* (2015, p. 42) alertam: “precisamos contar e legitimar as nossas histórias, os nossos conceitos, os nossos saberes”.

Ao discutir a relevância do trabalho em torno dos letramentos acadêmicos enquanto um instrumento que pode contribuir para decolonizar a formação docente ofertada no IFPR,

nos pautamos também na teoria desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2008), quando afirma que o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, refere-se ao “desvelamento do que está na ‘caixa preta’ do dia-a-dia escolar, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.49).

Importante registrar que, para tal intento, essa pesquisa alinha-se aos preceitos da formação docente ampliada que, segundo Cavalcanti (2013) preconiza que “o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” (p. 215). Para isso, ainda segundo a autora, é preciso:

(...) enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. (Cavalcanti, 2013, p. 215).

Tendo como orientação a formação docente ampliada, conforme propõe a autora, nos ancoramos na abordagem qualitativa/interpretativista para a geração de registros, os quais foram elencados como: observação participativa, entrevistas abertas (não estruturadas) e diálogos registrados em plataformas eletrônicas<sup>11</sup> registros em diários de campo e gravações em áudio e vídeo. Importante destacar que, para a análise aqui apresentada, foi feito o recorte de registro de diálogo entre docente e aluno, via plataforma *whatsapp*.

Orientadas por Erickson (1988), passamos a considerar que o microcosmo da sala de aula do contexto de fronteira – independentemente da dimensão espacial que representa - é constituído por uma complexidade linguística e cultural ímpar e, portanto, demanda um olhar etnográfico, aquele que seja revelador dos significados ali construídos. É por isso que a pesquisa aqui apresentada fez da sala de aula do curso de formação docente do IFPR e do seu “entorno” (Maher, 2008) sua unidade de análise etnográfica. Respalamos, ainda, a pertinência em relação à utilização da etnografia como perspectiva metodológica pois, na afirmação de Erickson (1988, p. 81), nas sociedades modernas “uma família, uma sala de aula um grupo de trabalho de uma fábrica, ou uma fábrica toda são unidades sociais que podem ser descritas etnograficamente”. Além disso, concordamos com o autor quando explica que, muito além do tamanho do contexto a ser estudado, o que caracteriza uma pesquisa

<sup>11</sup> Trata-se de registros feitos via plataforma como *whatsapp*, *e-mail* e/ou *classroom*. Importante registrar que, por estarmos em momento de pandemia, o contato presencial não era possível – daí a necessidade do uso de tais ferramentas para a geração de registros da pesquisa.

etnográfica é o fato de considerar os significados construídos pelos próprios atores envolvidos na pesquisa e na explicação dos fenômenos observados.

Ampliando o escopo da etnografia da linguagem, Jung, Silva e Pires-Santos (2019, p. 147) defendem a etnografia como “política em ação”, que envolve três dimensões cruciais: “a) a relação dos problemas de pesquisa com as histórias pessoais imbricadas nas origens das nossas perguntas de pesquisa e com as demandas político-sociais e acadêmicas; b) a articulação entre a formulação teórica e a construção dos dados; e c) a escrita dos relatos etnográficos” (p. 147). Decorre daí a percepção da impossibilidade de separar nossa participação do contexto onde vivemos e agimos.

### **O contexto de fronteira enquanto lócus epistêmico de práticas investigativas – um olhar para o campo de pesquisa**

Como forma de dar continuidade a argumentação aqui proposta, acreditamos ser relevante mais uma palavra sobre a realidade linguística e cultural da qual faz parte o *campus* do IFPR de Foz do Iguaçu – local de desenvolvimento da pesquisa.

Em contexto de fronteira, o multilinguismo permeia nosso cotidiano em diferentes situações e constitui nossas práticas sociais. É muito comum ouvir diferentes línguas sendo faladas ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A paisagem linguística da nossa cidade também reflete tal condição, como é possível observar facilmente em letreiros do comércio, em placas, cartazes e outros, como na imagem observada abaixo (Silva; Pires-Santo; Jung, 2016):



Figura 1 Letreiro de supermercado em Foz do Iguaçu

A diversidade linguística e cultural constitui também o ambiente escolar desse cenário, aspecto que colore e enriquece as nossas salas de aula com a autenticidade que só a pluralidade da fronteira pode causar. A heterogeneidade que constitui as fronteiras é proporcional à diversidade dos sujeitos que a constituem. Os sujeitos que constroem esses

espaços sociais são diferentes entre si, com histórias de vidas e expectativas também diferentes, o que implica, nas relações sociais aí estabelecidas, disputas de poder e, conseqüentemente, de conflitos. É admissível compreender, portanto, que essa construção não se dará, sempre, de forma pacífica e homogênea, como uma visão romântica da fronteira poderia supor.

Por outro lado, esse contexto pode ser revelador de oportunidades que são inerentes a sua condição. Sendo assim, acima de tudo, vivemos e compreendemos fronteira com base na afirmação de Pires-Santos (2018) quando explica que:

A fronteira é entendida como um espaço limítrofe que divide pessoas, coisas, culturas e línguas e como um lugar de oportunidades e encontros em que as línguas e as culturas dos povos se entrelaçam. Em outras palavras, ela estende os limites, embora aqueles que procuram cruzá-los possam estar sujeitos à inspeção e punição. Se por um lado é provável que a fronteira submeta ao escrutínio e sanção quem tenta a travessa, por outro compreende espaços de encontro como trocas, possibilitando a transnacionalização (Pires-Santos, 2018, p. 105, tradução livre)

Diante disso, o contexto plural da fronteira requer encaminhamentos que promovam a construção de um olhar capaz de garantir a visibilidade e o respeito essenciais a todos os grupos que compõem esse ambiente. Por essa razão, as instituições de ensino são desafiadas a refletir criticamente, voltando-se para si mesmas e questionando qual tipo de relação vêm estabelecendo com o contexto social ao qual pertencem.

No IFPR, a exemplo do que ocorre no contexto social do entorno, diferentes línguas locupletam o ambiente escolar. Refletir sobre a sua condição plural é dever da escola de fronteira e, reconhecer-se como tal, é o primeiro passo. A invisibilização de diferentes línguas nesse ambiente escolar é um assunto que já foi tema de pesquisas anteriores (Pessini, 2024; Pires-Santos; Pessini, 2025), as quais indicaram, entre outras, a necessidade da resignificação no que se refere à organização didático-pedagógica aí desenvolvida. Para uma prática dessa natureza, muitos aspectos são necessários e, como parte desse empreendimento, o presente estudo busca contribuir.

Tais discussões, temos defendido, devem fazer parte da formação docente ofertada nesse cenário, independentemente da área de atuação. A busca por contribuir para “*sentipensar*” (Fals Borda, 2009) a formação ofertada na fronteira materializou-se na proposição daquilo que temos chamado de “(des)formação docente ampliada para o *campus* Foz do Iguaçu”. Esse projeto teve como intuito promover uma formação docente de base decolonial e que foi caracterizada como uma (des)formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada.

Uma proposta que tem como finalidade (des)formar o IFPR de fronteira, tem também o intuito de (re)pensar não apenas práticas pedagógicas, mas ainda a (des)formação das mentes, dos corpos, dos sentimentos, das narrativas e das subjetividades (de)formadas pelas “colonialidades” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243) que constituem a história de todos nós. Para o autor, “colonialidade refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações intersubjetivas e a produção de conhecimento muito além dos limites rígidos das administrações coloniais”. O autor explica que, no que se refere ao colonialismo, o termo denota “uma relação política e econômica em que a soberania de uma nação ou de um povo repousa sobre o poder de outra nação, o que torna essa nação um império”. Portanto, embora o colonialismo não seja mais uma realidade premente, a colonialidade, ao contrário, mantém-se presente mesmo a sua revelia e tem mostrado sua força nas relações políticas, econômicas e sociais, inclusive acadêmicas. O colonialismo é ainda compreendido como aspecto inseparável da formação do mito da modernidade (Dussel, 2005), ou seja, sem o colonialismo não haveria a modernidade. Diante disso, será feito o uso conjunto do termo moderno-colonial, como forma de demarcar o alinhamento a essa compreensão.

A (des)formação está relacionada, portanto, à intenção de tirar as “formas”, de desformar a educação moderno-colonial a partir da qual a universidade tem pautado suas práticas historicamente. (Des)formar a formação docente está alinhada com a ideia de que a decolonização representa uma forma de (des)aprendizagem.

Seguindo a mesma linha, esse estudo baseia-se também em Walsh (2013, p. 43), quando, a partir dos estudos de Frantz Fanon, afirma que é preciso “Desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”. Isso implica desaprender (ou desensinar) o que tem sido legitimado por currículos, posicionamentos e práticas pedagógicas de cunho moderno-colonial, que tem como intento maior a colonização do ser, do saber e do poder, legitimando uma única lógica de construção e disseminação de saberes e subjetividades como sendo a correta, a verdadeira.

O propósito, então, foi sensibilizar os futuros docentes para a invisibilização das diferentes línguas e culturas que permeiam as salas de aula e os encaminhamentos pedagógicos daí advindos.

Tal (des)formação buscou, ainda, instigar o questionamento dos encaminhamentos didático-pedagógicos relacionados à formação ofertada no contexto de fronteira. Entre eles – e é o que se destaca nesse espaço – a produção e divulgação do fazer pesquisa no IFPR e que, em colaboração com os estudantes da licenciatura, passou a ser problematizado.

Questionar o Manual a partir do qual é legitimada a pesquisa produzida na instituição, está diretamente ligado aos letramentos acadêmicos que aqui se dão, uma vez que estes estão orientados pelas mencionadas Normas.

Como parte da estratégia para o desenvolvimento da (des)formação almejada, muitas reflexões foram incitadas em sala de aula, as quais promoveram discussões e análises da maior importância para esse cenário. Uma delas, em especial, refere-se a um debate realizado em sala de aula do curso superior de Licenciatura em Física, quando o tema da aula eram os letramentos acadêmicos. A discussão originou-se em uma indagação dirigida à orientação dada pelas Normas do IFPR em relação à língua estrangeira a ser utilizada como divulgação científica. É sobre essa reflexão que, a seguir, nos deteremos.

Ao implementar uma prática pedagógica nesses moldes e ainda integrá-la às discussões promovidas durante o estudo dos letramentos acadêmicos ofertados na licenciatura, o que se almejava era um alinhamento aos pensadores que, na sua própria práxis, buscam indicar “expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos “otros” (Walsh, 2013, p, 32).

### **O giro decolonial nos letramentos acadêmicos para o contexto de fronteira – Uma perspectiva para o debate**

Em meio aos registros gerados ao longo da já mencionada pesquisa, um deles interessa de forma especial para a análise aqui pretendida. Trata-se de uma postura crítica e decolonial tomada por um estudante do curso de licenciatura do *campus* Foz do Iguaçu, ou seja, naquele preciso momento, um docente em (des)formação.

Passar a enxergar a realidade fronteiriça a partir de um olhar *corazonado* era algo inédito para a maioria dos docentes em (des)formação que ali estavam. Viver diariamente a diversidade linguística-cultural da fronteira acaba, muitas vezes, por naturalizar determinados posicionamentos, inclusive no que se refere às práticas pedagógicas. Frederic Erickson, desde a década de 1980, afirma que, para reverter essa situação é preciso, antes de tudo, estranhar aquilo que nos é familiar.

Essa postura foi necessária também no estudo aqui apresentado, pois - para alcançar o intento em atrelar-se a uma perspectiva epistêmico-metodológica que permitisse, “ainda que em alguma medida, democratizar formas de conhecimento” (Lucena, 2015), era preciso desnaturalizar as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de (des)formação docente



ofertada no IFPR (estranhando o familiar). Ao mesmo tempo, requeria-se uma aproximação com uma formação outra - de base decolonial - que fosse sensível à diversidade linguística e cultural, própria do contexto fronteiriço, dentro de um curso de formação de professores de Física (buscando familiarizar o estranho).

O registro sobre o qual nos deteremos se deu em meio a um diálogo entre docentes em (des)formação: a professora e o aluno, um estudante de licenciatura em Física do *Campus* Foz. Esse fato ocorreu logo em seguida às discussões desencadeadas no curso que acontecia paralelamente as discussões feitas em sala de aula.

Estávamos em uma aula do primeiro semestre do curso, desenvolvendo um componente curricular intitulado “Produção de Textos Acadêmicos”, oportunidade que visa promover os letramentos acadêmicos no curso. Nessa aula, especificamente, iniciávamos o estudo das Normas que orientam a produção acadêmica no IFPR.

O ponto de partida da análise inicia-se a partir de uma indagação feita pelo estudante. Refere-se à crítica do aluno a uma recomendação feita nas mencionadas Normas, em relação a uma diretriz observada por ele:

Boa noite professora (...). Só uma observação, durante nosso curso, muito falamos sobre a supervalorização da Língua Inglesa em relação a outras. Na primeira atividade sobre as normas de apresentação deu para ver um exemplo; na parte do resumo em línguas estrangeiras eles pedem que seja feito em Língua Inglesa e que utilizam o termo "ABSTRACT"...Se vivemos em um contexto de fronteira, onde o principal idioma é o Espanhol e o Guarani, por que não utilizar preferencialmente um desses idiomas? (Richard: Docente em (des)formação, em conversa informal registrada via *Whatsapp*, 09/12/2021).

A partir do trecho indicado, é possível inferir alguns aspectos relevantes: o primeiro refere-se ao olhar sensibilizado para a realidade fronteiriça na qual está situado. Esse aluno demonstra que olha para o seu entorno de uma forma outra, pois o mesmo percebe, no material mencionado, a hierarquia legitimada de uma língua sobre outras. A indagação em torno dessa questão revela uma leitura outra feita por esse estudante em relação ao vivido: ele demonstra a capacidade de estabelecer significados em torno das relações de poder aí inscritas – um dos temas discutidos na (des)formação ofertada no curso. Entre outras coisas, o estudante em questão indica estar alinhado com as reflexões apresentadas por Pires-Santos (2010) quando, pautada em autores como Heller (1996) e Moita Lopes (2002, 2003), afirma:

(...) acredito que as escolas assumem um papel chave na produção e reprodução das identidades sociais e das relações desiguais de poder, sendo essencial examinar as práticas discursivas e ideológicas na vida diária da escola (Pires-Santos, 2010, p. 42).

Além disso, esse aluno observa a universalização de um material único para os diferentes contextos do IFPR e denuncia a falta de uma língua que seja representante da realidade local e situada das diferentes comunidades acadêmicas que constituem a instituição. Para ele, docente em (des)formação que vive na fronteira, é preciso questionar o uso da língua inglesa na produção do resumo em língua estrangeira e constrói seu argumento afirmando que, localmente, o “principal idioma é o Espanhol e o Guarani”. Portanto, o mais coerente seria solicitar a utilização de um desses idiomas para a configuração dos gêneros discursivos abordados no estudo dos letramentos acadêmicos do *campus* Foz e, conseqüentemente, na produção e divulgação da ciência desenvolvida nesse cenário.

Tal problematização leva a discussão diretamente para a relação entre epistemicídio e língua de que nos fala Nascimento (2019, p. 24). O autor, ao tratar do racismo linguístico, explica que tal relação é mais comum do que se imagina e afirma que “Os acadêmicos são pessoas que vivem da escrita e fazem dela seu tabernáculo”.

A metáfora utilizada tem a intenção de demonstrar o lugar das línguas na esfera acadêmica e, para isso, a compara com um lugar sagrado, no qual o intelectual se separa das pessoas comuns e se ampara para falar suas verdades. Daí a afirmação de que “o epistemicídio também se elabora na linguagem e na língua e, no último dos casos, (...) é nas culturas nacionais (essas epistemicidas das culturas tradicionais e originárias) que esse racismo epistêmico ganha cor e raça” (Nascimento, 2019, p. 25).

Ao indagar a forma com que se dá a produção e divulgação científica no IFPR, esse docente indica também que o processo de decolonialidade do saber está em pleno desenvolvimento, pois a partir desse questionamento ele denuncia a reprodução de uma prática eurocentrada, comum nas instituições educativas brasileiras, as quais legitimam as línguas hegemônicas para a produção e divulgação científica. A discussão desse tema remete à relação estabelecida entre a colonialidade do poder (Quijano, 2008) e a colonialidade do saber (Quijano, 2000; Lander e Castro-Gomes, 2000) e seus aspectos linguísticos e comunicativos, ou seja, é preciso problematizar a forma como a colonialidade está imbricada em outras dimensões, inclusive no que se refere à linguagem.

O que temos aí – e essa é a denúncia feita na problematização levantada pelo aluno – é a materialização de que a colonialidade do poder, através da colonialidade da linguagem, acaba por definir, inclusive na universidade, a língua que dará o *status* do que é ou não ciência e a quem ela estará acessível. Assim, ao compreender que é preciso combater as colonialidades – e aqui nos referimos à colonialidade da linguagem (Veronelli, 2016) – acreditamos que decolonizar a produção e disseminação dos saberes passa também pela “luta

pelo direito de escolher a nossa língua de expressão, inclusive na esfera acadêmica” (Kleiman, 2013, p 55).

A partir do olhar desse docente, é possível perceber que a problematização da relação imperialista do inglês (Kleiman, 2013) no contexto fronteiriço é uma demanda a ser discutida e está relacionada com a formação ampliada do professor (Cavalcanti, 2013) para o contexto de fronteira.

A colonialidade do poder, conforme proposta por Aníbal Quijano (2000), estabelece um sistema global de dominação que hierarquiza línguas e saberes, impondo o eurocentrismo como padrão de legitimidade. No contexto acadêmico, essa lógica se reproduz pela hegemonia do inglês como língua da ciência, o que exclui outras línguas dos espaços de produção e disseminação do conhecimento.

As reflexões de Lucena (2013) são fundamentais para compreender esse cenário. A autora problematiza a ideologia monolíngue que estrutura o ensino de línguas no Brasil, especialmente nas políticas voltadas à língua inglesa. Segundo ela, a crença em uma língua homogênea, neutra e necessária para a inserção global é sustentada por discursos que invisibilizam as relações de poder e a diversidade linguística. Lucena argumenta que essa ideologia serve a interesses de mercado, contribuindo para a mercantilização da língua inglesa, que passa a ser vendida como um “passaporte” para o sucesso acadêmico e profissional. Nesse contexto, o inglês não é apenas uma língua, mas uma moeda simbólica que define pertencimentos, acessos e exclusões — uma prática que, nos termos de Walter D. Mignolo (2003), perpetua a colonialidade do saber e do ser.

A crítica do aluno citada no dado analisado, ao questionar o uso obrigatório do inglês para os resumos acadêmicos mesmo em um contexto bilíngue como o da fronteira Brasil–Paraguai, torna-se um ato de resistência à ideologia monolíngue e à colonialidade epistêmica institucionalizada nas normas da produção científica. Essa crítica pode ser aprofundada à luz da noção de mercantilização da linguagem, conceito desenvolvido por Monica Heller (2011). A autora demonstra como, no contexto do capitalismo tardio, a linguagem se converte em um recurso econômico estratégico, cuja circulação está diretamente associada a valores de mercado. O inglês, nesse sentido, não é promovido apenas por sua suposta neutralidade ou alcance global, mas por seu valor de troca. Instituições educacionais e acadêmicas incorporam essa lógica quando priorizam o inglês como requisito para validação científica, produção de capital simbólico e inserção internacional — ignorando, por consequência, os contextos sociolinguísticos locais e suas especificidades.

Reconhecer a mercantilização da linguagem como uma prática de poder é fundamental para pensar uma educação linguística crítica e decolonial. Em contextos de fronteira, onde os sujeitos vivem cotidianamente entre línguas, culturas e saberes diversos, a imposição de uma única língua — e sobretudo de uma língua ancorada em valores de mercado — representa uma forma de silenciamento epistêmico. Decolonizar os letramentos acadêmicos, a partir das discussões de Kleiman (2013) e Lucena (2016), requer enfrentar essas lógicas neoliberais e recolocar a linguagem no centro das disputas por justiça cognitiva e pluralidade epistêmica. Trata-se, como diz Heller (2011), de pensar não apenas “quem fala o quê”, mas “quem pode falar, em que língua e com quais consequências”.

A crítica à hegemonia da língua inglesa, entendida como um dos pilares da colonialidade da linguagem, está diretamente ligada à lógica de mercantilização que transforma idiomas em capitais simbólicos e econômicos, como discutem Heller (2011), Lucena (2013) e Garcês (2022). Nessa lógica, o inglês se impõe não apenas como meio de comunicação global, mas como instrumento de legitimação científica e ascensão social, relegando outras línguas a posições subalternizadas. Ao trazer essa crítica para o contexto da formação docente em territórios de fronteira, a discussão se amplia: não se trata apenas de denunciar a presença do inglês, mas de compreender como essa presença reforça políticas linguísticas excludentes e epistemicidas.

É nesse ponto que a formação docente ampliada Cavalcanti (2013) e decolonial Catherine Walsh (2009) torna-se essencial, pois propõe romper com o modelo monocultural e monolíngue que sustenta a colonialidade, abrindo espaço para o reconhecimento de outras formas de saber e de expressão que emergem dos contextos locais, especialmente daqueles marcados pela diversidade linguística e cultural, como as fronteiras. Essa formação precisa romper com os modelos tradicionalmente centrados na homogeneização da linguagem e na universalização do inglês como norma científica, e passar a incorporar práticas pedagógicas que problematizem o lugar das línguas nas relações de poder. Em ambientes multilíngues como os de fronteira, tornar visíveis as línguas silenciadas — como o guarani e o espanhol — é um gesto político de reexistência, que desafia a supremacia de modelos coloniais de ciência e educação.

Catherine Walsh (2009) também é enfática ao afirmar que os processos de decolonização do conhecimento implicam uma desobediência epistêmica — uma ruptura com os paradigmas herdados da modernidade ocidental e colonial que definem o que conta como saber, quem pode falar e em que língua isso deve ocorrer. Nesse sentido, a crítica do estudante à imposição do inglês como única língua de prestígio na produção científica

acadêmica evidencia a necessidade de uma universidade que se comprometa com a pluralidade epistêmica e com a escuta de outras vozes. Para Walsh, essa escuta não é apenas metodológica, mas política: exige deslocamentos, abertura para o diálogo intercultural e disposição para questionar as estruturas que sustentam a colonialidade nas práticas educacionais.

Assim, a fala do estudante não é um ruído dissonante, mas uma enunciação potente de insurgência pedagógica, que evidencia o desencontro entre a política linguística institucional e as práticas e identidades linguísticas vividas no cotidiano fronteiriço. Sua crítica revela uma consciência crítica em formação e aponta caminhos para uma formação docente situada, sensível ao território, às linguagens e aos sujeitos que o habitam. Uma universidade verdadeiramente pública, intercultural e inclusiva precisa reconhecer que não há produção de conhecimento sem o reconhecimento da diversidade linguística como parte essencial da vida acadêmica.

Na mesma esteira, Baptista e Gopar, (2019, p. 13) chamam a atenção ainda para o fato de que o lócus da enunciação precisa ser reconhecido e valorizado dentro desse paradigma, “reafirmando a necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica, e não a partir de um lócus universal e universalizante”. Compreendemos que, ao levantar tal questionamento, esse docente está (des)construindo a naturalização de uma pretensa submissão devida aos supostos “centros de produção do conhecimento”, ao passo que requer uma ressignificação pautada na realidade vivida. Esse aluno está questionado uma situação historicamente naturalizada, buscando transgredi-la, através de um olhar sensibilizado e de uma “atitude decolonial” (Maldonado-Torres, 2020, p.44).

Outro aspecto que considero relevante discutir é a forma como o questionamento desse estudante impactou a práxis pedagógica no que se refere à forma como eram trabalhados os letramentos acadêmicos. Por isso, o questionamento aqui analisado é de suma relevância para esse estudo pois, através dele, enquanto docentes também em (des)formação, reconhecemos na própria práxis, o quanto de reprodutores de uma formação moderno-colonial ainda permeia e consubstancia nosso ser e nossas práticas, ou seja, o quanto temos para decolonizar. Essa reflexão se deve ao fato de percebermos que, embora precisasse fazer uso de um manual institucional nessa disciplina curricular, isso não isentava uma prática pautada no questionamento e ressignificação que tivesse como ponto de referência as epistemologias do sul (Santos; Menezes, 2009).

Levou-nos a pensar, ainda, que o fato de o *campus* não contar com uma política linguística que orientasse o trabalho pedagógico para a sensibilização em torno da sua

condição plural, acabava por performar o discurso docente e, por conseguinte, a formação de professores ofertada, ou seja, se o *campus* não tem um olhar sensibilizado para sua condição fronteiriça, a formação docente ofertada caminhava na mesma direção.

Ao nos depararmos com o flagrante posicionamento inócuo diante da tarefa de questionar e ressignificar o mencionado material utilizado, foi condição para que, além de uma ressignificação pedagógica, os estudos em torno dos letramentos acadêmicos passassem a compor um novo locus epistêmico nas práticas investigativas. A postura crítica assumida diante das normativas ditadas pela instituição foi desencadeada pela indagação desse aluno que, mesmo de forma indireta, ajudou na compreensão de “ver o que eu não enxergava” (Pires-Santos; Lunardelli, Jung, Silva, 2015) e a compreender o quanto as discussões em torno dos letramentos acadêmicos podem contribuir para a decolonização do poder, do ser e do saber.

Diante de tal situação, passamos a pautar tal discussão em termos institucionais e, de modo mais sensível, a buscar estratégias para transformar a realidade vivida ou, pelo menos, a buscar nessas discussões formas de criar oportunidades que “provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial” (Walsh, 2013, p. 32).

Esse posicionamento, dentre outros, baseia-se na afirmativa de Zavala (2010) que, ao discutir o letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior, tematiza as implicações multiculturais que perpassam as práticas de letramento no processo de formação e afirma que é preciso:

(...) estabelecer um diálogo mais produtivo com o campo do letramento acadêmico a fim de complementar esta necessidade de reexaminar o que conta como conhecimento relevante dentro e através das disciplinas, com a abertura das convenções da escritura acadêmica a novas formas de significar (Zavala, 2010, p. 92).

Problematizar a normativa estabelecida no IFPR indicando a necessidade de legitimar as línguas que constituem a realidade fronteiriça e indagando a presença das mesmas no discurso institucional materializado nas Normas acadêmicas instituídas reflete um olhar ampliado e uma postura crítica diante da realidade vivida. Um posicionamento insurgente que, segundo argumentamos, é fruto da perspectiva decolonial e da sensibilização desenvolvida a partir da (des)formação docente ampliada a que tiveram acesso.

Paralelo a isso, tal posicionamento é um argumento inquestionável da relevância de um giro decolonial no que se refere ao trabalho com os letramentos acadêmicos a serem desenvolvidos nesse cenário. Assim, corroboramos a afirmativa de que, se quisermos

contribuir para a transformação crítica da sociedade "necessitamos explorar formas pelas quais a escola possa validar o conhecimento das minorias" (Zavala, 2010. p. 93).

Desenvolver uma práxis pedagógica orientada por essa mirada decolonial intenciona desvelar o que, de fato, constitui as relações sociais e as formas pelas quais relações de opressão, privilégio, subjugação e injustiça são construídas e legitimadas. Um posicionamento político-pedagógico nesse viés é muito caro no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos na fronteira, pois evidenciam quais barreiras se interpõem, por exemplo, nas trajetórias de acesso à cultura escrita, como descreve Kleiman (2010), além de sugerirem formas outras de contestar e resistir a essas estruturas.

A partir disso é que consideramos que receber a crítica desse aluno foi um momento ímpar da pesquisa, pois a ressignificação materializada nessa indagação constitui indício de que, apesar de termos muito ainda a problematizar, já estávamos no caminho certo. Um caminho constituído de “movimientos no lineales sino serpentinos” (Walsh, 2013), a partir do qual buscamos construir uma “práctica insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2013, p 2) que tinha como intuito (des)construir velhas práticas e contribuir para a (des)aprendizagem de modelos legitimados, homogeneizantes e castradores da diversidade linguístico-cultural desse contexto.

Importante ainda sublinhar que, uma prática pedagógica nessa perspectiva está também orientada por Zavala (2010, p. 74) quando afirma que o letramento acadêmico “é só uma das formas de se usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder”. Desvelar tais relações ao indagar a legitimidade de uma língua em detrimento de outras nas Normas estabelecidas pelo IFPR para a divulgação dos conhecimentos aqui produzidos é uma demanda que buscamos preconizar.

Consideramos relevante sublinhar que a reflexão proposta pelo docente em (des)formação desencadeia ainda outra importante discussão: a política linguística que embasa as orientações institucionais e suas implicações.

Assim, enquanto docentes e pesquisadoras imersas nesse contexto, passamos a problematizar a questão da política linguística institucional e a necessidade de uma política linguística voltada para a realidade do campus de fronteira. Discutir amplamente essa questão não é o objetivo deste artigo; portanto, limitamo-nos a destacar que, a partir da análise do discurso pedagógico da instituição – revelado também nos registros oficiais dos seus documentos e nas suas normativas – é possível distinguir as concepções e perspectivas que permeiam as práticas discursivas e, conseqüentemente, orientam as práticas pedagógicas

desse contexto, o que Pessini (2024, p. 89) afirma tratar-se de “uma política linguística revelada”.

A reflexão em torno do que tem sido praticado enquanto políticas linguísticas na realidade do *campus* de fronteira do IFPR respalda-se no que diz Maher (2013) quando afirma que há um mito sobre a crença de que tais políticas seriam sempre explícitas e que as mesmas sempre partiriam do Estado. Ao contrário disso, segundo a autora, é preciso ter claro que:

Políticas linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística [...] (Maher, 2013, p. 120).

Quando se parte da compreensão de que as políticas linguísticas não se restringem às decisões do Estado, mas, podem ser desenvolvidas/praticadas por diferentes instituições, como igreja, família e outros, corrobora Altenhofen (2013), ao afirmar que multiplicamos em muito as ações a serem consideradas nessa questão. E é a partir dessa perspectiva que acreditamos que as políticas linguísticas que permeiam o ambiente educacional do IFPR de fronteira devam ser discutidas pois, dessa forma, seria possível pautar orientações institucionais que estejam de acordo com as demandas da realidade local e situada da fronteira.

Por isso é que argumentamos que a ausência de políticas linguísticas sensíveis ao contexto de fronteira no IFPR – materializada na flagrante normatização linguística imposta no mencionado manual institucional - pode contribuir para a reprodução da subalternidade de línguas em detrimento de outras, o que legitima e perpetua a colonização linguística que historicamente caracteriza a universidade.

Assim, questionar o discurso pedagógico e institucional que constitui suas orientações – e nisso se incluem as Normas exigidas para sua produção e divulgação científica e, conseqüentemente, nos letramentos acadêmicos dos futuros docentes – é uma forma de contribuir para a decolonização das práticas pedagógicas e do IFPR de forma ampla.

Nesse espaço, o que se quer evidenciar é que uma discussão de tal relevância pedagógica epistemológica e institucional teve origem em uma aula sobre letramentos acadêmicos, o que revela a complexidade e a importância que tais estudos podem alcançar. Esse patamar foi atingido também a partir das intervenções *corazonadas e sentipensadas* de uma (des)formação docente ampliada que tem como “sul” somar esforços na busca por propostas pedagógicas que trabalhem por letramentos acadêmicos não-hegemônicos que possibilitem evidenciar formas outras de produzir e disseminar conhecimentos.



A subversão dos padrões normativos que caracterizam a universidade – e nisso se inclui o trabalho com os letramentos acadêmicos no IFPR – é uma forma de lutar pela superação de uma formação “epistemicida” (Carneiro, 2005) que exclui saberes outros e que é favorecida pela “estrutura arbórea da Universidade” (Castro-Gómez, 2007, p. 79) que conhecemos tradicionalmente. O autor, ao discutir o modelo epistêmico moderno-colonial, ou “la hybris del punto cero” argumenta que “la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras”.

Buscar embasamento nos NLS para o desenvolvimento de uma práxis desobediente alinha-se aos esforços para se criarem propostas pedagógicas para lidar com letramentos vernaculares periféricos, não-hegemônicos e socialmente desvalorizados (Street, 2014; Lea; Street, 1998; Souza, 2011; Sito, 2010 e 2016; Zavala, 2010).

Dessa forma, acreditamos que estaríamos contribuindo, mesmo que à miúdo, para que a formação universitária ofertada nesse cenário não seja o resultado de uma herança colonial, reprodutora de perspectivas eurocêntricas de saber.

### **Considerações finais**

Ao desenvolver o objetivo de problematizar as implicações de um “giro decolonial” nos encaminhamentos relativos aos letramentos acadêmicos desenvolvidos no IFPR de fronteira, as discussões aqui apresentadas nos permitem observar o quanto de reprodutores de uma formação moderno-colonial ainda nos permeia e consubstancia nosso ser e nossas práticas pedagógicas - entre elas as práticas relacionadas aos letramentos acadêmicos - ou seja, o quanto temos para ressignificar, para decolonizar.

A atitude decolonial manifestada pelo docente em (de)formação ao (re)existir frente à colonialidade do saber indica uma postura insurgente e evidencia a perspectiva suleada e fronteirizada pretendida.

Vivenciar o protagonismo desse docente em (des)formação a partir de uma prática pedagógica em torno dos letramentos acadêmicos foi o fermento suficiente para a luta pela legitimação que contemple a realidade linguística da fronteira. As discussões aqui propostas constituem o primeiro passo na empreitada para a ressignificação das orientações implementadas pelo IFPR através do seu manual de Normas.

Promover práxis de reexistência política e epistêmica no *campus* de fronteira tem sido desde então uma forma de buscar um reposicionamento pautado pela perspectiva do

“aprender a desaprender, e aprender a reaprender” (Mignolo, 2008, p.305). Alinha-se, também, a um posicionamento no qual se busca questionar conceitos naturalizados, práticas pedagógicas hegemônicas e perspectivas moderno-coloniais impostas, o que, entre outras questões, caracteriza a formação ampliada do professor.

Trata-se de ter como horizonte a “desobediência docente” (Moura, 2018), como uma alternativa para pensar a decolonialidade da Educação na América Latina e, mais pontualmente, no IFPR da fronteira. Esse posicionamento emancipado, crítico e contra hegemônico assumido diante de orientações oficiais universalizantes e excludentes busca combater a colonialidade do saber.

Acreditamos que, ao primar pelo desprendimento das normativas impostas institucionalmente, a (des)formação docente ofertada no *campus* de fronteira dá um passo inicial para o processo de decolonização do saber, neste contexto.

Essa reflexão indica ainda a relevância de problematizar os recursos metodológicos de que lançamos mão para o trabalho com os letramentos na universidade, inclusive aqueles orientados pela própria instituição. É nosso compromisso político e pedagógico questioná-los e ressignificá-los a partir dos nossos lócus de enunciação, buscando sempre uma prática local e situada na qual os letramentos acadêmicos façam sentido. No que se refere ao *Campus* Foz do Iguaçu, isso significa contribuir para um olhar *corazonado* e *sentipensado* para sua condição fronteiriça e para a legitimação das línguas que constituem esse cenário.

Como forma de concluir a análise aqui desenvolvida, gostaríamos de registrar que o protagonismo do docente em (des)formação, ao levantar o questionamento que foi aqui debatido, reflete as possibilidades do giro decolonial nos letramentos acadêmicos que a fronteira vem pautar. A invisibilização para as peculiaridades da fronteira, denunciada pelo aluno em questão, indica que a ressignificação materializada nessa indagação constitui indício de que as sementes lançadas durante as práticas de letramentos desenvolvidas na (des)formação docente ampliada estavam, entre outras questões, levando a uma leitura crítica do mundo e de formas de intervir na reinvenção da sociedade.

Subverter a colonialidade do saber no âmbito da construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso e demais manifestações dos letramentos acadêmicos, legitimando as línguas da fronteira também como veículo de divulgação da ciência aqui produzida é a bandeira que sustentamos.

## Referências

- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). In: **Calle14**: revista de investigación en el campo del arte, Bogotá, v. 4, n.4, p. 80-95, jul./dez. 2010.
- BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994. 260 p.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998. 336 p.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. LÓPEZ GOPAR, M. E. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 1–27, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem**: textos e discursos. Por um interacionismo sócio discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Pérciles Cunha. 1ª edição. São Paulo: EDUC, 2003.
- CAVALCANTI Marilda Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, L. P. M. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.i
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo e anti-racismo no Brasil: uma história de resistência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2005.
- DUSSEL, Enrique. **A filosofia da libertação no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ERICKSON, Frederick. **Correntes de pesquisa**: Aprendizagem e colaboração no ensino. Artes da Linguagem, v. 66, n. 4, p. 430-441, abr. 1989.
- ERICKSON, Fred. **The role of knowledge in classroom discourse**: A sociocultural perspective. *educational researcher*, v. 17, n. 5, p. 25-35, 1988.
- FALS-BORDA Orlando. **Una Sociología sentipensante para América Latina** (antologia). Bogotá, CLACSO/Siglo del hombre Editores, 2009, 492 pp. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262721578\\_Una\\_sociologia\\_sentipensante\\_para\\_America\\_Latina\\_antologia](https://www.researchgate.net/publication/262721578_Una_sociologia_sentipensante_para_America_Latina_antologia) Acesso em 04/102022
- GARCÊS, Pedro. **Mercado linguístico e subjetividade**: crítica da economia política da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- HELLER, Monica. **Paths to Post-Nationalism**: A Critical Ethnography of Language and Identity. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- CLARABOIA, n.23, p. 331-361, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado; PIRES-SANTOS, Maria Elena, 2019. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, v.17, n. 1, janeiro-abril, 2019, p. 145-162.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação e Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, Angela. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Práticas de letramento: diferentes olhares**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras. 1995.

KLEIMAN, Angela. **Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso, v. 8, n.3, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, 28(2), 375-400. 2010. DOI: <https://sesameworkshop.org/resources/que-es-alfabetismo-racial-2/> Acesso em 28 de janeiro de 2024. » <https://sesameworkshop.org/resources/que-es-alfabetismo-racial-2/>

LANDER, Edgardo; CASTRO-GOMES, José de Souza. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciência**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. **Student writing in higher education: An academic literacies approach**. Studies in higher education, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LUCENA Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**. 2015; 31:67-95

LUCENA, Maria Inez da Silva. **Inglês para quem? Ideologia, políticas linguísticas e resistências**. Recife: Ed. UFPE, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial**. Latin American Research Review, v. 55, n.3, p.560-573, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto”. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia universidad javeriana – Siglo del hombre, 2007, p. 127-67.

MAHER, T. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em linguística aplicada**, 47(2), 409-428. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200009>.

CLARABOIA, n.23, p. 331-361, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

MAHER, T. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Hilsdorf Claudia (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1ed.Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, v. 1, p. 117-134.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e ensino**: os caminhos da aprendizagem da leitura e da escrita. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade. In: **Política cadernos de letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008. (Duke University, Universidad Andina Simón Bolívar) Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Disponível em [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso 05/10/2023.

MOURA, Eduardo JS. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **PAPELES**, Norteamérica, 9, nov. 2018. 2018.

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

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of english as an international language**. London: Longman, 2003.

PESSINI, Marcia Palharini. **Por uma (des) formação docente ampliada, transgressiva e indisciplinada: práticas pedagógicas subversivas decolonizando o IFPR de fronteira**. 2024. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2024.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. A multilingual life in transit between two monolingual orders: A ‘Brazilian’ student, her linguistic repertoire and her translanguaging practice. In: M. C. Cavalcanti & T. M. Maher (Eds.), **Multilingual Brazil**: language resources, identities and ideologies in a globalized world (pp. 105-120). Routledge, 2018.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; LUNARDELLI, Mariangela Garcia; JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015 (35-65). Disponível em <https://www.scielo.br/j/delta/a/scfXhdWq46P8D6pzyrnryMxd/?lang=pt&format=pdf>, acesso em 30/01/2025.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. Ambivalência de termos e conceitos: projetado para a linguagem híbrida em contexto de fronteira. **Línguas & Letras**. Cascavel, v.11, n.20, p. 25-48, 2010.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; PESSINI, Marcia Palharini. Políticas linguísticas desveladas: o (in)visível no contexto escolar de fronteira em perspectiva. In: YARURO, Angie Melissa Gamboa et al. (org.). **Diálogos em política linguística**. Curitiba: Pimenta Cultural, 2025. p. 218-247.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo, America Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Caracas: **Clacso**, 2000. p. 201-245.

QUIJANO, Anibal. **Solidaridad y capitalismo colonial/moderno**. Otra Economía, v. 2, n. 2, p. 12-16, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. MENESSES, M.P. **Epistemologias do sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SIGNORINI, Iris. **Gêneros textuais: abordagens e ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

SILVA, Isabel; PIRES-SANTOS, Maria Elena; JUNG, Neiva Maria. **Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça**. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, vol. 10, n.4, out./dez., 2016, p. 257-1277.

SITE OFICIAL DO PARQUE NACIONAL DO IGUAÇU. Disponível em <https://cataratasdoiguacu.com.br/blog/visitacao-de-2024-no-parque-com-recorde-de-brasileiros/#:~:text=Recordes%20hist%C3%B3ricos%20de%202024,recorde%20com%201.073.814%20visitantes>, acesso em 29/01/2025.

SOUZA, A. L. S. **Letramento da reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

SITO, L. (2010). **Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2010.

SITO, L. (2016). **Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016.

STEET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. Academic literacies and the discourse of identity. *In: The Language of Education. 2003. p. 1-26.*

VERONELLI, Gabriela Alexandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Universitas Humanística**, 81, jan-jun, 33-58. 2016 Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n81/n81a03.pdf>. Acesso em 15/02/2023.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies**. Vol. 30 No. 6 November 2007 pp. 1024-1054. Disponível em [https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC585/um/43504955/vertovec\\_on\\_superdiversity\\_26774422.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC585/um/43504955/vertovec_on_superdiversity_26774422.pdf), acesso em 30/01/2025.

WALSH, Catherine. (Org.). **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. *In: WALSH, Catherine; CANDAU, Vera (org.). Pensamento pós-colonial e educação*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 35-62.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In: Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 71-95, 2010.