

# **Esforços decoloniais na (trans)formação docente: desestabilização e ressignificação de saberes hegemônicos em livros didáticos de língua inglesa**

Ariovaldo Lopes Pereira

Universidade Estadual de Goiás (Brasil)

## **Resumo**

Neste artigo, compartilho algumas vivências como professor-orientador de estágio de língua inglesa em uma universidade pública, com o objetivo de problematizar e ressignificar saberes veiculados em livros didáticos utilizados por professoras/es em (trans)formação em sua atuação no estágio de língua inglesa. Nesse intuito, parto dos estudos críticos e decoloniais (Kumaravadivelu, 2005, Walsh, 2005; 2007; 2009, Mignolo, 2011, Pennycook, 2017, Mignolo; Walsh, 2018, Candau, 2020) para propor uma visão decolonial/decolonizadora da língua inglesa e do material didático para o seu ensino. O estudo se fundamenta em princípios da pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico, por sua natureza subjetiva e autorreflexiva (Bortoni-Ricardo, 2008; Méndez, 2013). Os resultados são evidenciados no relato de um movimento praxiológico denominado Projeto de Colaboração, conduzido no estágio de língua inglesa. Nessa práxis conjunta entre professor-orientador e estagiárias, foi possível desestabilizar e ressignificar saberes hegemônicos e expandir perspectivas críticas (Monte Mór, 2018), contribuindo, assim, para a (trans)formação dessas professoras.

Palavras-chave: (Trans)formação docente. Decolonialidade. Livro didático. Praxiologias docentes.

## **Decolonial efforts in teachers' (trans)formation: destabilization and resignification of hegemonic knowledge in English language textbooks**

## **Abstract**

In this article I share some experiences as a professor of English language practicum at a public university, with the aim of problematizing and resignifying the

knowledge conveyed in textbooks used by student teachers in (trans)formation in their English language practicum. With this purpose, I draw on critical and decolonial studies (Kumaravadivelu, 2005, Walsh, 2005; 2007; 2009, Mignolo, 2011, Pennycook, 2017, Mignolo; Walsh, 2018, Candau, 2020) to propose a decolonial/decolonizing view on the English language and on didactic materials for its teaching. The study is based on principles of qualitative autoethnographic research, due to its subjective and self-reflexive nature (Bortoni-Ricardo, 2008; Méndez, 2013). The results are shown through the report of a praxiological movement called Collaboration Project, carried out during the English language practicum. In this joint praxis between professor-supervisor and student teachers, it was possible to destabilize and resignify hegemonic knowledge and expand critical perspectives (Monte Mór, 2018), so contributing to the (trans)formation of these teachers.

Keywords: Teachers' (trans)formation. Decoloniality. Textbook. Professors' praxiologies.

## 2

## **Esfuerzos decoloniales en la (trans)formación docente: desestabilización y resignificación del conocimiento hegemónico en los libros de texto de inglés**

---

### **Resumen**

En este artículo, comparto experiencias como profesor-supervisor de pasantía de lengua inglesa en una universidad pública, con el objetivo de problematizar y resignificar los saberes transmitidos en libros de texto utilizados por profesores en (trans)formación en su actuación en la pasantía de lengua inglesa. Para ello, me baso en estudios críticos y decoloniales (Kumaravadivelu, 2005, Walsh, 2005; 2007; 2009, Mignolo, 2011, Pennycook, 2017, Mignolo; Walsh, 2018, Candau, 2020) para proponer una mirada descolonial/descolonizadora de la lengua inglesa y de los materiales didácticos para su enseñanza. El estudio se basa en los principios de la investigación cualitativa autoetnográfica, por su carácter subjetivo y autorreflexivo (Bortoni-Ricardo, 2008; Méndez, 2013). Los resultados son evidenciados en el informe de un movimiento praxiológico llamado Proyecto de Colaboración, realizado en la pasantía de lengua inglesa. En esta praxis conjunta entre profesor-supervisor y

los pasantes, fue posible desestabilizar y resignificar los saberes hegemónicos y ampliar las perspectivas críticas (Monte Mór, 2018), contribuyendo así a la (trans)formación de esas profesoras.

Palabras clave: (Trans)formación docente. Descolonialidad. Libro de texto. Praxiologías docentes.

## Considerações iniciais

O inglês é uma língua historicamente ligada a processos de colonização ao redor do mundo e, nessa linha, é um representante de diversas formas de imperialismo, o qual tem se expandido por meio dessas práticas (Pennycook, 2017; Phillipson, 1992). O ensino dessa língua reflete essa marca e é comumente associado a posturas coloniais e colonizadoras, o que, por vezes, contribui para atitudes de resistência à aprendizagem/aquisição<sup>1</sup> do idioma.

Entretanto, é importante lembrar que a língua inglesa também tem servido como instrumento de luta e resistência, a exemplo de ex-colônias que dela se utilizam para denunciar e combater situações de subordinação e subalternização social, política e cultural que vivenciaram no passado e que ainda reverberam no presente. A tensão entre colonizador e colonizado, em que este último usa a língua do outro para se contrapor à colonização, é retratada na peça *A Tempestade*, de William Shakespeare, escrita entre 1611 e 1612. Esse conflito se expressa, especialmente, em um diálogo entre dois personagens: Próspero, um duque deposto de Milão, na Itália, que se exila em uma ilha remota, e o nativo Caliban, que ali já vivia e a quem Próspero, em seu presumido direito como membro da nobreza, faz seu escravo e impõe sua língua. Os nomes desses personagens, em si, já carregam, respectivamente, as ideias de prosperidade (civilização) versus canibalismo (atraso, barbárie), numa evidente relação de poder em que a cultura dominante, superior, se impõe sobre a cultura do outro, considerada inferior e, por ser entendida assim, parece legítimo que seja subalternizada e subjugada. A seguir, reproduzo parte desse diálogo:

Próspero – [...] Tive piedade de ti; não me poupei canseiras, para ensinar-te a falar, não se passando uma hora em que não te dissesse o nome disto ou daquilo. Então, como selvagem, não sabias nem mesmo o que querias; emitias apenas gorgorejos, tal como os brutos; de palavras várias dotei-te as intenções, porque pudesses torná-las conhecidas[...].

Caliban – A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste verme-lha vos carregue, por me terdes ensinado a falar vossa linguagem (Shakespeare, 1982, Ato 1, Cena 2, n.p.).

4 O personagem shakespeareano Caliban tem sido lido, numa perspectiva decolonial e intercultural, como um representante de todos os povos e nações submetidos a processos colonizadores, principalmente de base eurocêntrica, que sofreram a invasão de seus territórios, o extermínio de suas culturas (aliado à imposição da língua do colonizador) e a subalternização de seus corpos. Esses povos, ou parte considerável deles, ao tomarem consciência da exploração a que foram submetidos, fazem uso da língua do colonizador para empreender lutas contra todo tipo de dominação. Assim, a relação entre Próspero e Caliban “[...] pode ser comparada à relação estabelecida entre os colonizadores europeus e os povos nativos da América e, em uma leitura atual, entre a Europa e o restante do mundo” (Gomes, 2018, p. 127), na perspectiva da divisão global Norte-Sul.

Ao considerarmos as possibilidades de (des)construção de sentidos e ressignificação de saberes, percebemos que as perspectivas decoloniais oferecem “novas lentes e estratégias de leitura subversiva que nos permitem questionar e problematizar as estruturas de inequidades sociais que emergem em textos literários” (Araújo; Tiraboschi; Figueiredo, 2022, p. 39), os quais podem servir como ferramenta de construção de criticidade em aulas de línguas, por exemplo. É nessa perspectiva que a leitura da peça *A Tempestade*, obra considerada um “clássico” da literatura inglesa, nos remete à necessidade de decolonizar<sup>2</sup> nossa visão da língua “estrangeira”, do “outro” e, assim, ressignificar nossas praxiologias docentes no sentido de desestabilizar visões hegemônicas de mundo e sociedade que permeiam materiais de ensino dessa língua.

Entendo a premência de olhar para a língua inglesa – e, por consequência, para o seu ensino e, ainda, para os livros didáticos como extensão – por uma lente decolonial, partindo da compreensão de que, como aponta Pennycook (2017, p. 19, minha tradução),

[e]mbora historicamente o inglês tenha estado intimamente ligado primeiro às formas culturais britânicas e mais tarde às culturas de um largo círculo de países de língua inglesa (...), mais importantes hoje são, de fato, as ligações entre o inglês e várias formas de cultura e conhecimentos que são muito menos facilmente localizáveis.

Essa visão dialoga com as percepções de bell hooks (2013), teórica e ativista antirracista estadunidense, quando faz uma reflexão sobre o peso colonial e opressor da língua inglesa padrão que era imposta a crianças e jovens de origem negra, em escolas dos Estados Unidos. Hooks relata que, ao ter contato com um poema de Adrienne Rich (1929-2012), poeta e ativista política estadunidense, um verso, em suas palavras, “[...] comoveu e perturbou algo dentro de mim: ‘Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você’” (Hooks, 2013, p. 223). Segundo ela, essas palavras sempre lhe faziam pensar no “inglês padrão” como “[...] aprender a falar de modo contrário ao vernáculo negro, de modo contrário à fala quebrada, despedaçada, de um povo despossuído e desalojado” (p. 224). Esse sentimento a fazia refletir sobre como “[...] é difícil não ouvir sempre, no inglês padrão, os ruídos da matança e da conquista” (p. 225). Entretanto, “refletindo sobre as palavras de Adrienne Rich”, a autora afirma:

[...] sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar (Hooks, 2013, p. 224).

Nessa perspectiva, uma mesma língua pode servir tanto para oprimir quanto para libertar, para dominar e para resistir à dominação, dependendo do seu uso e de quem o faz. Essa possibilidade nos remete à fala do personagem shakespeariano Caliban, acima citado, ao se rebelar contra a subalternização que lhe fora imposta, a começar pela imposição da língua de seu opressor. Também nessa direção, Kumaravadivelu (2005, p. 31, minha

tradução) considera que “[...] se uma língua pode tornar-se um produto do colonialismo, então deve ser igualmente possível decolonizá-la, desde que haja um desejo coletivo”. Esse processo passa necessariamente pela decolonização do saber que, nas palavras de Candau (2020, p. 680), requer reconhecer que

[os] processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia.

6 Nessa linha, a “colonialidade do saber”, sob o olhar de Walsh (2005, 2007), refere-se à organização do conhecimento a partir de uma ótica eurocêntrica como visão única da dinâmica de construção do conhecimento e legitimação de saberes, reforçando a divisão do mundo em centro-periferia. Segundo essa visão, o conhecimento produzido fora dos padrões científicos hegemônicos de origem europeia seria inferior, uma vez que não atende à noção eurocêntrica de conhecimento. Essa concepção encontra-se estreitamente relacionada à colonialidade do poder, operada a partir da “matriz colonial de poder”, que “afeta e transforma todos os aspectos da vida” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 10, minha tradução).

É a partir dessas concepções epistemológicas, e com o desejo de ressignificar as minhas praxiologias, que tenho atuado profissionalmente na formação (que se pretende [trans]formação) de professoras/es de línguas. O trabalho que faço é realizado no curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública, que nasceu com a missão primordial de oferecer formação de qualidade a futuras/os professoras/es da educação básica.

Meu objetivo, neste trabalho, é problematizar e ressignificar saberes veiculados em livros didáticos utilizados por professoras/es em (trans)formação em sua atuação no estágio de língua inglesa, a fim de propor uma visão decolonial/decolonizadora dessa língua e do material didático para o seu ensino. Considero que houve um esforço conjunto de orientador e orientandas no sentido de tornar essas praxiologias ações socialmente situadas, numa perspectiva crítica e reflexiva, aliada a uma (re)leitura decolonial de mundo e de nossas práxis. Assim, os procedimentos metodológicos adotados neste

estudo seguem os princípios da pesquisa qualitativa, tendo em vista que o conhecimento é social e subjetivamente construído (Bortoni-Ricardo, 2008). Além disso, ela tem um cunho autoetnográfico, uma vez que busco realizar uma análise reflexiva de minhas próprias vivências (Wall, 2006). Esse processo resulta em uma narrativa, na qual expresso a minha subjetividade e as minhas experiências emocionais (Méndez, 2013), com o intuito de ampliar a compreensão da realidade na qual o estudo se concretiza e na busca de imprimir novas perspectivas epistemológicas ao ato de investigar como uma ação autorreflexiva (Ono, 2018).

Em minha atuação profissional na (trans)formação de professoras/es de línguas, como professor-orientador de estágio de língua inglesa, tenho vivenciado constantes desafios pertinentes à atuação docente nos mais diversos contextos de ensino, especialmente na educação básica. Ao refletir acerca de questões de toda ordem, que as/os nossas/os acadêmicas/os enfrentam ao se depararem com o estágio, uma me chama atenção de forma mais marcante: a relação dessas/es futuras/os professoras/es com os materiais didáticos que orientarão e subsidiarão o seu trabalho em sala de aula.

Com vistas a atingir o objetivo exposto acima, este artigo encontra-se organizado no sentido de direcionar as discussões e reflexões para a análise de uma atividade a qual nomeio *movimento praxiológico*. Assim, após estas considerações iniciais, apresento uma discussão sobre os esforços empreendidos com o propósito de enxergar a língua inglesa e o livro didático pela lente da decolonialidade. Na seção seguinte, apresento o movimento praxiológico surgido no âmbito do componente de estágio denominado Projeto de Colaboração, a partir do qual relato os esforços engendrados no sentido de desestabilizar e ressignificar saberes e, assim, expandir as perspectivas críticas. Os resultados do estudo são discutidos nas considerações finais.

7

## **Esforços decoloniais de um novo olhar para o livro didático: desafios da ação docente**

Ao considerar especificamente os contextos de ensino e aprendizagem/aquisição de língua estrangeira/adicional<sup>3</sup> – inglês – na educação básica, embora em muitos deles haja certa resistência ou até aversão ao uso

do livro didático, por razões que não cabe aqui discutir, percebo que esse material ainda fornece um importante apoio à/ao professora/or em sua atividade docente. Compartilho da percepção de diversas/os autoras/es, como Tílio e Rocha (2009), Ferreira (2014) e Nascimento (2016), que reconhecem a importância dessa ferramenta, especialmente no ensino de língua estrangeira/adicional. Assim como elas/es, vejo no livro didático um potencial para o desenvolvimento de um trabalho crítico e problematizador. Minhas vivências, assim como estudos que desenvolvi e outros aos quais tive acesso, me fazem crer que

[o] livro didático, por seu papel na educação formal e pelo reconhecimento, por parte da sociedade, de sua importância para a formação dos sujeitos que vivem e convivem em uma sociedade do conhecimento como a nossa, constitui-se em um instrumento cultural, político e ideológico que desempenha papel relevante no processo de produção e reprodução de práticas sociais, bem como possui potencial como gerador de atitudes de questionamento e resistência a essas práticas (Pereira, 2014, p. 214-215).

8

Compreendo a importância desses materiais no processo de formação, uma vez que, por meio desses instrumentos de ensino, professoras/es e aprendizes são expostas/os a representações de modelos de sociedade e valores que a constituem. Os textos veiculam conteúdos que expressam valores e concepções que podem servir tanto para a formação da consciência crítica quanto para a assimilação e a conformação com visões hegemônicas fundadas em relações de poder assimétricas e desiguais. Muitas vezes, o livro didático aborda questões culturais do ponto de vista do multiculturalismo neoliberal, ao passo que o esperado, numa proposta de educação crítica e decolonial, seria uma abordagem sob a ótica da interculturalidade crítica. Conforme o pensamento de Walsh (2007), corroborado por Candau (2020, p. 680), “a interculturalidade crítica está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo e projeto intelectual e político orientado à construção de modos outros de poder, saber e ser”.

Ao refletir sobre esses dois conceitos – multiculturalismo e interculturalidade –, Walsh (2019, p. 24) percebe-os em posições opostas, visto que



[...] o reconhecimento de e a tolerância para com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantêm a desigualdade social como deixam intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantém essas desigualdades.

No sentido inverso, a interculturalidade crítica “questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber”, além de propor o diálogo das diferenças “[...] num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – [alenta] a criação de modos ‘outros’ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (Walsh, 2009, p. 25, grifos da autora). Segundo a autora, faz-se necessário atentar para as ciladas que se camuflam nas propostas expressas por materiais didáticos que, “sob o guarda-chuva da ‘interculturalidade’”, veiculam representações de grupos minorizados e subalternizados pela sociedade que “só servem para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização” (Walsh, 2019, p. 22). Daí a importância de se usar o livro didático sempre de maneira problematizadora e crítica.

Ao tratar da necessidade de um movimento de decolonização de livros didáticos, Oliveira (2017, p. 16) destaca que

[a] descolonização dos enunciados e visualidades é um movimento fundamental para um verdadeiro reconhecimento das diferenças. Descolonizar os discursos históricos, descolonizar as imagens racializantes (para além da alternativa politicamente correta), descolonizar as ideias de desenvolvimento, consumo, pobreza, descolonizar os mundos literários de referência. Esses são alguns desafios que se colocam, tomando-se como base os livros [...], que em larga medida não conseguem sair de um referencial colonial do conhecimento.

Minha prática docente e a experiência de atuação em um curso de formação de professoras/es, assim como a realização de muitos estudos sobre o tema, têm mostrado que a educação, de forma geral, continua, em grande parte, assumindo uma posição de uma suposta neutralidade frente a questões sociais urgentes, a despeito dos avanços já conquistados. Como não há neutralidade na educação, esse posicionamento leva a uma “formação” voltada mais para a aceitação e a “conformação” com as normas e os

padrões sociais do que para a “transformação” da realidade por intermédio dos sujeitos, o que pressupõe problematização, questionamento e resistência aos modelos vigentes de sociedade.

Nesse sentido, o livro didático, muitas vezes, não vai além da reprodução e do reforço de normas e das convenções socialmente determinadas, as quais necessitam de resistência e problematização, numa perspectiva crítica de educação, a fim de se promover mudanças sociais que são prementes. Isso é particularmente preocupante quando constatamos que,

idealizado a princípio como um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, visando a auxiliar o trabalho do professor, o livro didático (LD) vem, em diversos contextos, regulando o trabalho docente, muitas vezes tomando o lugar do programa e sobrepondo-se à voz do professor. Nesses casos, o LD passa a ser a voz dominante durante o processo educativo (Tílio; Rocha, 2009, p. 296).

10 Esse domínio do livro didático como direcionador do trabalho docente, o qual substitui o planejamento de ensino e sobrepõe-se à voz da/o professora/or, resulta no que o autor e a autora chamam de “ditadura do livro didático”. Observo sinais dessa “ditadura”, por exemplo, em situações em que a escola disponibiliza esse material e, como contrapartida, exige que todo o livro seja trabalhado de forma linear, de capa a capa, a fim de “justificar” a oferta desse material. Em outra esfera, essa “ditadura do livro didático” também se configura na imposição de temas e conteúdos e na forma que devem ser trabalhados em sala, sem espaço para o desenvolvimento de agência e autonomia por parte das/os suas/seus usuárias/os.

Outra constatação é de que, nos contextos em que livros didáticos são utilizados, nem sempre são feitas as devidas adaptações à realidade local, numa concepção massificadora e homogeneizadora dos processos de ensino e aprendizagem, sem a devida atenção às singularidades dos contextos de uso e às diferenças individuais dos sujeitos envolvidos nesse processo. Essa visão homogeneizadora de educação linguística vai na direção oposta às demandas da contemporaneidade, conforme assevera Monte Mór (2014, p. 241):

[se] na escola tradicional o valor da homogeneidade se destaca como prioritário, visando ao trabalho com padrões linguísticos, culturais, comportamentais, e consensos de pensamentos e decisões, procedimentos esses disciplinadores e que favorecem a convergência, na escola de hoje, o trabalho com a heterogeneidade disputa espaço no currículo, nos procedimentos pedagógicos e nas atividades de sala de aula.

É importante lembrar que os conteúdos e valores veiculados em livros didáticos vão muito além dos limites da sala de aula. Esses materiais têm a capacidade de levar as/os aprendizes ao que algumas/uns autoras/es chamam de “aprendizagem adicional”, ou seja, possibilita-lhes ir além da aprendizagem da língua. Fávaro (2013, p. 34) corrobora essa ideia ao constatar que o livro didático de língua inglesa não serve apenas ao aprendizado dessa língua, mas possibilita conhecer um “[...] mundo novo, por meio de textos e figuras que contam histórias de outros cantos do planeta, de pessoas de diferentes etnias com palavras que recriam sentidos do contexto retratado, a partir de realidades situadas”.

Os esforços no sentido de decolonizar o livro didático, passando pela decolonização do conhecimento e pela desestabilização e resignificação de saberes hegemônicos, encontram-se presentes em minha prática cotidiana como um desafio constante. Tais esforços se manifestam na adoção de uma postura crítica e problematizadora diante dos processos de educação linguística, a qual se reflete na formação (que se pretende [trans] formação) de professoras/es. Minha práxis visa o fomento de movimentos no sentido de buscar a decolonização do saber, seguindo a compreensão de Candau (2020 p. 680) da necessidade de identificar e reconhecer a “lógica da colonialidade” que determina como legítimo apenas o conhecimento com referencial de base europeia. Uma forma de desestabilizar esses pressupostos coloniais do saber hegemônico é preparar futuras/os professoras/es para lidar com os livros didáticos no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira, de maneira crítica, com foco em criar nas/os alunas/os o hábito de problematizar todo o conhecimento que é transmitido por meio das diversas formas de linguagem presentes nesses materiais.

## Vivências em um Projeto de Colaboração: um movimento praxiológico de resignificação de saberes e expansão de perspectivas críticas

12 Como professor-orientador de estágio, acompanho as/os professoras/es em (trans)formação, em suas vivências nas escolas, desde o planejamento até a ministração de aulas em séries finais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais. As professoras de estágio com quem trabalho e eu as denominamos *escolas parceiras*, buscando superar a concepção de escolas-campo, como eram chamadas no passado. Essa mudança na forma de ver a escola também tem influenciado nosso trabalho no estágio de língua inglesa, em consonância com a proposta de redimensionamento do estágio a partir de esforços de decolonização da relação universidade-escola, com vistas a “[...] fraturar a relação de colonialidade que, por vezes, impera nas práticas formadoras dos estágios” (Silvestre; Sabota; Pereira, 2020, p. 104). Nossa proposta de reestruturação e resignificação do estágio passa pela concepção de “[...] *vivência*” na escola (p. 105, grifo no original), que pressupõe “[...] *viver a escola em sua inteireza* [...]” (p. 111, grifo no original), no sentido de “co-construir uma relação de pertencimento com aquele lugar [...]” (p. 111), para, assim, “[...] pensarmos *ao lado, a partir e dentro* (Dennis, 2018) da escola, provocando fissuras nas certezas preestabelecidas sobre o local que nos acolhia e passando a ceder lugar para descobertas a partir do que era vivido no ambiente” (p. 111-112, grifos do autor). Assim, nos propomos a mudar a lente através da qual víamos a escola.

Nas vivências do estágio, um momento particular em que nós – orientador e estagiárias/os – encontramos espaço para expandir e resignificar os conteúdos propostos no livro didático é o Projetos de Colaboração, uma atividade prevista no Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Letras. Os Projetos de Colaboração são elaborados pelas/os estagiárias/os, com o acompanhamento e a orientação do/a supervisor/a, em encontros na universidade e na escola parceira. Há, assim, um diálogo constante entre os conhecimentos produzidos nos dois contextos, com o cuidado de fugir da dicotomia teoria/prática e, em vez dela, trabalhar com a concepção

de práxis – “[...] entendida como pensamento-reflexão-ação, e pensamento-reflexão sobre esta ação” (Mignolo; Walsh, 2018, p. 7, minha tradução).

Durante as aulas regulares, são recorrentes os relatos de alunas/os estagiárias/os sobre a dificuldade em “fugir” do que o livro didático ou outro material adotado propõem, seja por falta de tempo para preparar materiais substitutos ou complementares, seja pela exigência de seguir à risca os conteúdos propostos. Isso vai na direção oposta ao que os estudos de letramentos apontam como “agência”, numa associação à concepção de “subjetividade” defendida por Biesta (2010) e corroborada por Monte Mór. Nas palavras da última autora, ela deve ser

[...] voltada ao desenvolvimento de independência e ação, considerando-se que se descola da inserção e inclusão dos aprendizes às normas sociais existentes, porém em movimento de expansão, possibilitando ou estimulando o aprendiz a se sentir livre das ordens vigentes, quando assim for necessário (Monte Mór, 2014, p. 237).

No planejamento e no desenvolvimento do Projeto de Colaboração, as/os futuras/os professoras/es ficam livres para abordar as temáticas que acharem pertinentes, por meio de conteúdos provenientes de textos –o texto aqui é entendido em suas múltiplas formas e linguagens ou semioses, segundo a concepção de autoras/es como Santaella (2001), Rojo (2009, 2013) e Rojo e Moura (2012). Uma constatação importante é que diversos gêneros textuais/discursivos, considerados como próprios de ambientes digitais, estão cada vez mais presentes em suportes impressos como o livro didático (Rojo, 2013).

Os Projetos de Colaboração são desenvolvidos nas escolas durante as aulas regulares ou em horários alternativos (geralmente no contraturno). Em escolas de tempo integral, que são a maioria das escolas parceiras do estágio, esses projetos ocorrem durante as atividades de caráter eletivo, ou seja, complementar à formação regular, sem vínculo direto com as turmas. Assim, são de livre participação, de acordo com os interesses das/os aprendizes.

Tenho percebido, no desenvolvimento dos Projetos de Colaboração, um maior engajamento nas atividades propostas, tanto por parte das/os alunas/os da escola – tendo em vista o caráter de livre escolha – quanto por

parte das/os professoras/es (nesse caso, as estagiárias) – em função da liberdade de ação na escolha de temas, do planejamento e da condução. Uma queixa comum entre os sujeitos envolvidos na educação linguística, especialmente em relação à língua inglesa, é a distância da realidade retratada nos livros didáticos em relação às práticas sociais cotidianas das/os aprendizes. Assim, durante as atividades do Projeto de Colaboração, há um esforço para abordar os conhecimentos globais em consonância com o contexto local, um movimento entendido como “glocal” (Kumaravadivelu, 2006). Em sua discussão sobre essa concepção, Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018, p. 5) advertem para que essa relação não seja feita de forma dicotômica, ou seja, em vez disso,

[...] para que seja compreendida como uma interação recíproca e dinâmica de forma que fique clara a co-construção e não a dualidade que faz com que ora prevaleça o local, ora o global. Ao contrário, é importante que a integração seja construída de forma colaborativa, com negociações e não de forma hierárquica, ou com uma origem específica e quase sempre unilateral. Em outras palavras, é importante que a integração seja uma construção glocal. Esse é o nosso real desafio.

14

Nessa linha reflexiva, Monte Mór trata de perspectivas críticas de letramento e expansão de visões da “diferença” no ensino de línguas. Na sua concepção, esses processos envolvem

[...] desconstruir/reconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais que mostrar os vieses dos padrões dominantes; reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades possam ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições. No entanto, essa reconstrução provavelmente ocorrerá num processo de “remixagem” envolvendo tanto o local quanto o global (Monte Mór, 2014, p. 244).

Em outro trabalho, Monte Mór (2018) aborda a correlação entre letramentos críticos e a expansão de perspectivas ao problematizar a convergência de interpretações no desenvolvimento de práticas de leituras em

língua inglesa. Em suas observações, ela observa que há poucos espaços para a construção de sentidos, a agência e a autoria nesse processo. A autora explica que direcionou suas reflexões e buscas para “uma práxis que propiciasse o que [identificou] ser ‘um passo a mais’”, que implicaria, em suas palavras, “[...] a abertura ou disposição para conhecer ou reconhecer olhares e vozes diferentes, no intuito de promover a expansão de perspectivas” (p. 21). Essa “pluralidade nas interpretações, [...] desviando-se de um direcionamento convergente [...]” (p. 21), nem sempre se faz presente nas práticas de leitura em ambiente escolar. É, então, que entra a ação docente como propulsora dessa expansão de perspectivas, mesmo que o material adotado (livro didático ou outro) não ofereça essa possibilidade.

Segue um breve relato de um Projeto de Colaboração, desenvolvido como atividade eletiva no ano de 2022, que surgiu da inquietação de duas alunas estagiárias, numa vivência na escola parceira, a qual foi compartilhada comigo em um encontro de orientação. É válido destacar que, nesse processo de ressignificação e (re)(des)estruturação das concepções de estágio, de escola parceira e de vivência, a/o professora/or-orientadora/or vivencia todas as atividades da escola parceira, fazendo-se presente durante todo o período de permanência das/os estagiárias/os no ambiente escolar.

Num momento de trabalho conjunto dessas alunas comigo, professor-orientador, ao analisarmos o livro didático que iriam usar nas aulas de inglês em uma turma de 9º ano, encontramos uma unidade sobre família. O que nos incomodou foram os modelos de arranjos familiares apresentados, os quais se limitavam a famílias tradicionais, formadas de casais cis-heteronormativos, de classe média, com filhos e filhas “perfeitos/as” e com membros de fenótipos predominantemente europeus (brancos).

Lhes transmiti a orientação inicial de indagar as/os alunas/os sobre a adequação dos modelos de família apresentados pelo livro didático ao invés de partirem dos modelos de famílias presentes no livro. Sugeri que, antes de abrir o livro didático, conversassem com as/os alunas/os sobre suas famílias, falando de seus arranjos familiares, com o cuidado de não parecer que estavam se colocando como modelos a serem seguidos. Após essa etapa, orientei que, num segundo momento, tomassem o livro didático e propusessem a discussão do tema da unidade da seguinte forma: “Agora,

vamos ver se as famílias que são representadas no nosso livro têm algumas semelhanças ou diferenças em relação às nossas famílias". Essa proposta se alinha com o pensamento de autoras/es como Mignolo e Walsh (2018), no sentido em que busca fugir da "matriz colonial de poder", a qual opera o pensamento ocidental hegemônico de supremacia dos padrões eurocêntricos de estilo de vida e comportamento, e que são assimilados em sociedades como a brasileira. Houve, assim, o esforço de desestabilizar os conceitos de família com base em modelos "pré-fabricados", segundo critérios eurocentrados.

Essa simples inversão de abordagem, que parte do local para o global, a meu ver, faz muita diferença porque, ao trazer para a sala de aula os exemplos de famílias "reais" das/os alunas/os, em primeiro lugar, e só depois partir para os arranjos de famílias representados no livro didático, assumimos, ainda que implicitamente, que ele deve se adaptar à nossa realidade, e não o contrário. Esse movimento, na minha visão, contribui para uma "educação intercultural crítica", na qual "um aspecto básico é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas" (Candau, 2020, p. 681). É importante ressaltar que as atividades do livro referentes aos modelos de famílias apresentados partiam exatamente da direção oposta, com a pergunta: "Sua família se assemelha com alguma dessas famílias?". Portanto, não havia margem para problematizações sobre as diferenças nessa comparação e nem expansão do olhar para outras possibilidades de constituição familiar além daquelas representadas.

A partir das inquietações e reflexões iniciais, as estagiárias, com a minha orientação, propuseram um Projeto de Colaboração intitulado "Árvore Genealógica e Modelos de Famílias". O propósito foi possibilitar a expansão de perspectivas críticas (Monte Mór, 2018) e provocar nas professoras-estagiárias e em suas/seus alunas/os o desejo e o anseio de "questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir" (Walsh, 2009, p. 25) os conhecimentos presentes no livro didático. Dessa forma, o Projeto de Colaboração teve início com a elaboração de árvores genealógicas e relatos sobre as configurações familiares das/os alunas/os, preferencialmente com fotografias dos seus membros. Nosso intuito foi reforçar a concepção de que não há um modelo "ideal" de família, mas que existem diferentes formas de organização e vivência entre pessoas que se amam, se respeitam, se identificam



e que têm os mais variados vínculos. De acordo com o que previa a atividade, cada aluna/o deveria construir, usando a língua inglesa, a árvore genealógica de sua família, descrevendo características de seus membros. Depois, foi proposto que as/os alunas/os pesquisassem na internet sobre os tipos de famílias identificados no censo do IBGE de 2010, bem como aqueles de outros países e outras culturas. Foi sugerido, também, que buscassem exemplos de famílias de outras pessoas, famosas ou não, que fugissem às representações constantes no livro didático, ou seja, que apresentassem outras possibilidades de configuração familiar.

Essa busca por modelos diferentes de famílias, por outras formas de organização social, tem o potencial de estimular as/os estudantes a “agir, ser, pensar decolonialmente” (Mignolo, 2017, p. 5, *apud* Silvestre; Sabota; Pereira, 2020, p. 109), na medida em que pode levá-las/os a “visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial” (Walsh, 2007, p. 9, *apud* Candau, 2020, p. 680). Isso implica “um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes”, “desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (p. 680). A tarefa era que as/os alunas/os apresentassem para a turma, na semana seguinte, os resultados de suas buscas, em forma de gráficos, desenhos, vídeos ou outros recursos.

Ao fazerem as suas apresentações, as/os alunas/os mostraram que nem todos os seus arranjos familiares encontravam-se representados no livro didático, tampouco nas formas de constituição familiar constantes no censo do IBGE e, muito menos, nas concepções de famílias de outros países e outras culturas. Seguiu-se, então, uma discussão em que foram destacados, principalmente, dois aspectos: a) a omissão de representações de arranjos familiares brasileiros e de outras culturas naquela unidade do livro didático e as razões pelas quais isso ocorre, colocando, assim, em xeque a supremacia dos saberes reproduzidos nesse material de ensino; e b) como a sociedade trata os arranjos de famílias não hegemônicos, ou seja, aqueles que não se “adéquam” aos modelos tradicionais de fundamentos patriarcais e judaico-cristãos. A principal constatação, por parte das/os alunas/os, foi que os

modelos de famílias “não tradicionais”, ou seja, não hegemônicos, são considerados “inferiores” e “errados” por parte da sociedade, que não os reconhece como “verdadeiras famílias”, ressoando o que se encontra implícito na forma de representação desses arranjos no livro didático. Nesse sentido, entendo que a atividade apontou para uma perspectiva intercultural crítica que, na concepção de Walsh (2009, p. 25), “[...] visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber [...]”, desestabilizando a visão multicultural neoliberal que, mesmo quando propõe a “[...] tolerância para com os outros [...]”, contribui para a manutenção de desigualdades (Walsh, 2019, p. 24).

Uma observação importante é que as professoras estagiárias tomaram o devido cuidado para usar uma linguagem acessível conforme a idade e os conhecimentos das/os alunas/os, em sua apresentação de um repertório linguístico de língua inglesa relacionado ao tema tratado. Na aula seguinte, a partir de sugestões que surgiram no decorrer das apresentações e das discussões, foram exibidos vídeos escolhidos pelas professoras estagiárias e pelas/os alunas/os, que tratavam do tema “família e diversidade”, e então foi promovida uma discussão sobre os seus conteúdos. Naquele último momento, foram retomados os modelos de famílias representados no livro didático, e a unidade foi complementada com outros modelos que não eram ali contemplados.

Em minha análise do Projeto de Colaboração, aqui brevemente relatado, considero que esse movimento praxiológico problematizou as formas de representações sociais do livro didático em três aspectos, de modo a expandir a discussão para o âmbito social e cultural a partir de reflexões sobre: a) as nossas constituições de família; b) os arranjos familiares que compõem a sociedade brasileira; e c) o conceito e os arranjos de famílias em culturas diferentes da nossa. Esse movimento do local para o global, que não minimiza ou subalterniza nenhum componente cultural, mas valoriza a diversidade, constituiu-se em uma “remixagem” cultural de saberes locais com saberes globais, como propõe Monte Mór (2014). Assim, configurou-se como um movimento de reinterpretação e expansão desses saberes (Monte Mór, 2018).

A partir dessa proposta praxiológica, desenvolvida no componente curricular Projeto de Colaboração, entendo que, na medida em que foram

desconstruídos modelos de comportamento dominantes, foram desestabilizados saberes hegemônicos, que são difundidos como única forma de ver o mundo e de conceber a organização social. Tais saberes são embasados numa matriz colonial de poder que também abrange práticas coloniais do saber, do ser e da natureza (Mignolo, 2011; Mignolo; Walsh, 2018; Walsh, 2009), as quais, portanto, devem ser desestabilizadas, ressignificadas e expandidas.

Nesse sentido, ocorreu uma expansão de perspectivas críticas (Monte Mór, 2018) ao possibilitar a agência dos sujeitos envolvidos na atividade, na medida em que foram levadas para o universo da escola as suas vivências e práticas sociais cotidianas, bem como as diferenças culturais que embasam a concepção de família em outras realidades socioculturais. Assim, as pessoas que participaram do projeto puderam estabelecer uma relação do conhecimento global com o contexto local de experiência de vida (Monte Mór, 2014). Ou seja, o “glocal” (Kumaravadivelu, 2006) foi contemplado, ressignificando e ampliando o conteúdo do livro didático a partir da realidade sociocultural que se reflete na escola e se manifesta localmente no ambiente de sala de aula. As/os alunas/os usaram a língua inglesa em suas apresentações a partir do repertório linguístico que já possuíam e de novos repertórios adquiridos. Contudo, o mais importante foi perceberem que esse idioma, como qualquer outro, serve tanto para a disseminação de saberes ligados a concepções hegemônicas conectadas a relações de poder dominantes, quanto para contestar, desestabilizar e ressignificar essas concepções e lhes apresentar alternativas (hooks, 2013; Kumaravadivelu, 2005; Pennycook, 2017).

## Considerações finais

Meu intento, neste trabalho, foi de problematizar e ressignificar os saberes veiculados em livros didáticos utilizados por professoras/es em (trans) formação em sua atuação no estágio de língua inglesa, a fim de propor uma visão decolonial/decolonizadora dessa língua e do material didático para o seu ensino. Para tanto, relatei um movimento praxiológico denominado Projeto de Colaboração, vivenciado no estágio de língua inglesa em uma escola

pública como parte do currículo do curso de Letras de uma universidade estadual. Esse movimento foi motivado pela inquietação das professoras em (trans)formação e do professor-formador quanto a determinado conteúdo de um livro didático utilizado na escola, especificamente na representação de modelos de famílias.

Os esforços decoloniais, no sentido de desestabilizar e ressignificar saberes hegemônicos, se consolidaram no planejamento e desenvolvimento do movimento praxiológico relatado neste estudo, intitulado “Árvore Genealógica e Modelos de Famílias”. Esse movimento gerou nas professoras-estagiárias e, consequentemente, em suas/seus alunas/os, a percepção de que o conhecimento veiculado no livro didático, por meio das representações de modelos de famílias, não expressa uma visão igualitária e equitativa de sociedade, em que as diferentes maneiras de “ser, viver e saber” (Walsh, 2019, p. 25) são respeitadas e dialogam no mesmo nível de legitimidade. Isso suscitou uma discussão acerca do tema, que levou à complementação da unidade do livro didático, de maneira a expandir a sua perspectiva, ressignificar saberes e desafiar as visões hegemônicas reproduzidas naquele material de ensino.

20 Assim, posso afirmar que o movimento praxiológico reportado possibilitou uma desestabilização e ressignificação de alguns dos saberes, concepções e conhecimentos que as pessoas envolvidas no projeto carregavam, e os quais se consolidavam no livro didático utilizado em sala de aula.

## Notas

1. Não faço diferença, neste trabalho, entre os termos *aquisição* e *aprendizagem*. Tanto um quanto o outro são usados independentemente do processo ser formal ou informal.
2. Neste texto, opto pelos termos *decolonizar/decolonização* por entender, como Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009), que “decolonial” seria uma contraposição à “colonialidade”, enquanto “descolonial” seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo “descolonização” refere-se ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais.
3. Os termos *língua estrangeira* e *língua adicional* são adotados, neste artigo, de forma intercambiável.

## Referências

ARAÚJO, Evandro Rosade; TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Praxiologias nas aulas de literaturas de língua inglesa: um olhar sobre A Tempestade, de Shakespeare, na perspectiva decolonial. **Revista Porto das Letras**, Porto, v. 8 n. 3, p. 34-53, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20873/223ctm-eff>.

BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement**. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

FÁVARO, Maria Helena. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?** 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 91-120.

GOMES, Weslaine. Um olhar decolonial sobre A Tempestade, de William Shakespeare. In: OLIVEIRA, Marcos de Jesus (org.). **Anais eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu: v. 2, n. 1, p. 122-129, 2018. Disponível

em: <https://revistas.unila.edu.br/aeces/article/view/857>. Acesso em: 23 out. 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KUMARAVADIVELU, Bala. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 25-37.

MÉNDEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Bogotá, v. 15, n. 2, p. 279-287, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2013.2.a09>.

MIGNOLO, Walter. Introduction – Coloniality: the darker side of Western modernity. In: MIGNOLO, Walter. **The darker side of Western modernity**: global futures, decolonial options. London: Duke University Press, 2011. p. 1-24.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine (org.). **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. London: Duke University Press, 2018.

MONTE MÓR, Walkyria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 2, n. 29, p. 234-253, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1940>. Acesso em: 23 out. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

NASCIMENTO, Gabriel. E a história não acabou... **A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22 n. 68, p. 10-33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas-Revista de Estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27956>.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. Abingdon: Routledge, 2017.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de Língua Estrangeira. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero**, sexualidade e classe em livros didáticos. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 205-224.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; FIDALGO, Sueli Salles; SPRENGER, Terezinha Maria. Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-16, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i1a9>.

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena (org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

SHAKESPEARE, William. **A tempestade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SABOTA, Barbra; PEREIRA, Ariovaldo. Girando o olhar: esforços decoloniais na resignificação do estágio de língua inglesa. In:

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 103-121.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 295-315, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200008>.

WALL, Sara. An autoethnography on learning about autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, Alberta, v. 5, n. 2, p. 146-160, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940690600500205>.

WALSH, Catherine. Introducció: (re)pensamientocrítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (org.). **Pensamiento crítico y matriz(de)colonial**: reflexiones latinoamericanas. Quito: Editorial Abya-Yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>.



Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira  
Universidade Estadual de Goiás (Anápolis – Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias  
Grupo de Pesquisa Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5626-664X>  
E-mail: ariovaldolopes@ueg.br

Recebido 2 maio 2024

Aceito 24 jun. 2024



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.