



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

FERNANDA FRANCO TIRABOSCHI

(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa:
construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias
interculturais

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Fernanda Franco Tiraboschi

3. Título do trabalho

(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa: construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias interculturais

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **FERNANDA FRANCO TIRABOSCHI, Usuário Externo**, em



04/10/2022, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 05/10/2022, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3239523** e o código CRC **8E97BA7B**.

FERNANDA FRANCO TIRABOSCHI

**(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa:
construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias
interculturais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.
Área de concentração: Estudos Linguísticos
Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas
Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Tiraboschi, Fernanda Franco

(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa:
[manuscrito] : construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a
travessias interculturais / Fernanda Franco Tiraboschi. - 2022.
CCCVI, 306 f.

Orientador: Prof. Francisco José Quaresma de Figueiredo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Praxiologias crítico-colaborativas; . 2. Educação literária
intercultural crítica; . 3. Interseccionalidades; . 4. (De)colonialidades. . I.
Figueiredo, Francisco José Quaresma de, orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **18** da sessão de defesa de tese de **FERNANDA FRANCO TIRABOSCHI** que confere o título de **Doutora** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **dezoito** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**, a partir das **quatorze horas**, via Zoom, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada "**(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa: construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias interculturais**". Os trabalhos foram instalados pelo orientador, **Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo** (Presidente/PPGLL/FL/UFMG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Divanize Carbonieri** (PPGEL/ UFMT) e **Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira** (PPGLC/UFBA), membros titulares externos, **Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende** (PPGLL/FL/UFMG) e **Profa. Dra. Santinha Neuda Alves do Lago** (PPGLL/FL/UFMG), membros titulares internos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo **Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **dezoito** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Divanize Carbonieri, Usuário Externo**, em 18/08/2022, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Ferreira Rezende, Professor do Magistério Superior**, em 18/08/2022, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Santinha Neuda Alves Do Lago, Professor do Magistério Superior**, em 18/08/2022, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 18/08/2022, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Mota Pereira, Usuário Externo**, em 18/08/2022, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site



https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3049804** e o código CRC **7165E1AA**.

Referência: Processo nº 23070.036368/2022-00

SEI nº 3049804

AGRADECIMENTOS

À minha filha, pelo amor, por dar sentido à minha vida e por compreender todas as vezes que tive que dividir o tempo que deveríamos passar juntas com as leituras e a escrita desta tese.

À minha mãe e ao meu pai, por me concederem a vida, me oferecerem a oportunidade de estudar e me apoiarem nos momentos em que mais precisei.

Às minhas irmãs Letícia Carvalho Tiraboschi e Renata Carvalho Tiraboschi, e aos meus irmãos Henrique Franco de Carvalho e José Renato Tiraboschi, pelo carinho e amparo fraternal.

Às minhas primas e primos, pelo carinho e incentivo na realização de meus objetivos, em especial, ao meu primo-irmão João Victor Franco Ribeiro e à minha prima-irmã Sejane Ribeiro de Oliveira, pelo carinho, acolhimento em meus momentos de angústia e encorajamento para a finalização desta tese.

À querida Mafalda Vilela de Moraes, pelo carinho, suporte e preocupação diária.

Ao meu caro orientador, Professor Francisco José Quaresma de Figueiredo, que tem me acompanhado com sabedoria e desvelo desde o mestrado, de maneira a colaborar com meu crescimento pessoal e intelectual durante as minhas travessias acadêmicas. Agradeço, carinhosamente, por confiar em minha capacidade de recomeçar minha pesquisa de doutorado e por se aventurar a trilhar novos caminhos epistemológicos ao meu lado.

Às minhas amigas e colegas Susana dos Santos Nogueira, Laryssa Paulino de Queiroz Sousa e Ana Letícia Souza Garcia e aos meus amigos e colegas Marco André Franco de Araújo e Evandro Rosa de Araújo, pela amizade, apoio mútuo, cumplicidade, acolhimento, escuta sensível nos momentos de aflição, leituras e contribuições valiosas para as diversas versões desta tese.

À querida Professora Neuda Alves do Lago, por despertar minha paixão pelas literaturas de língua inglesa em suas aulas maravilhosas durante a minha graduação.

À querida Professora Dilys Karen Rees, por me conceder a oportunidade de fazer leituras e iniciar minhas reflexões sobre questões de interculturalidade e decolonialidade em suas aulas inspiradoras.

Ao grupo de estudos “Transição”, pelo acolhimento durante as discussões do grupo, as quais colaboraram para ampliar minhas perspectivas sobre educação linguística e literária, em especial, às Professoras Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Valéria Rosa da

Silva, Barbra Sabota e Laryssa Paulino de Queiroz Sousa, pela leitura e sugestões inestimáveis ao projeto inicial que deu corpo a esta tese.

Ao Aya (grupo de estudos pós-coloniais e decoloniais), pelo acolhimento durante as reuniões, que contribuíram de maneira significativa para ampliar minhas leituras sobre decolonialidade, em especial, às professoras Claudia Mortari, Luísa Tombini Wittmann, coordenadoras do grupo de estudos, e às professoras Cadídja Assis Pinto, pelo convite para participar das discussões, e Tathiana Cristina da Silva Anizio Cassiano, por me apresentar a escrita de Flora Nwapa e compartilhar suas leituras comigo.

Às professoras Fernanda Mota Pereira e Rosane Rocha Pessoa, pelas contribuições e comentários preciosos na ocasião do meu exame de qualificação.

Às professoras Divanize Carbonieri, Fernanda Mota Pereira, Neuda Alves do Lago e Tânia Ferreira Rezende, por terem aceitado participar dessa banca de defesa de doutorado e por me inspirarem com suas práticas de educação linguística e literária.

Às/Aos minhas/meus queridas/os estudantes Cecília, Bruna, Hellô, Gon, Milly e Mylla por aceitarem embarcar nessa aventura de cruzar fronteiras literárias e identitárias comigo, por meio da pesquisa relatada nesta tese.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG, pela disposição em providenciar minhas solicitações sempre em tempo hábil.

Ao Professor Newton Paulo Monteiro, coordenador do Curso de Letras do Centro Universitário Alfredo Nasser, pela gentileza em me permitir fazer os ajustes necessários nas ementas das disciplinas de Língua Inglesa II e III para que fosse possível realizar esta pesquisa.

À minha colega e amiga Professora Michele Giacomet e aos meus colegas e amigos Professor Carlos Andrade Faria Filho, Professor Kesley Mariano Silva e Professor Newton Paulo Monteiro, pelo compartilhamento de práticas e experiências que colaboraram com as reflexões tecidas nesta tese.

Ao Professor Emídio Silva Falcão Brasileiro, coordenador de Pesquisa do Centro Universitário Alfredo Nasser, pela receptividade em relação à realização deste estudo na referida instituição.

À minha terapeuta Rosy Lenny Mello Bueno, pelo acolhimento, escuta e apoio em meus momentos de angústia e crises de ansiedade.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, colaboraram para a realização do estudo relatado nesta tese.

Dedico esta tese a todas as mulheres que, assim como eu, têm resistido aos silenciamentos e às violências infligidas por esse sistema social misógino e patriarcal.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as potencialidades e os desafios de propostas didáticas envolvendo textos literários em língua inglesa, em um viés intercultural e interseccional de base decolonial, voltadas para acadêmicos do Curso de Letras Português e Inglês de uma instituição privada do estado de Goiás.

Como sustentação teórica, recorremos aos estudos com foco: a) na interculturalidade crítica informada por perspectivas decoloniais; b) na noção de interseccionalidade propostas por perspectivas feministas; c) no ensino de literaturas de língua inglesa e do uso de textos literários nas aulas de língua inglesa desde perspectivas decoloniais; e d) na colaboração e na agência humana a partir de perspectivas vygotskianas.

Realizamos uma etnografia crítica que teve início em novembro de 2020 e finalizou em junho de 2021. Participaram deste estudo cinco alunas e um aluno de uma turma de inglês do Curso de Letras Português e Inglês de uma instituição privada. Para a geração dos dados, utilizamos: a) um questionário inicial; b) diário reflexivo das/os aprendizes e da professora/pesquisadora; c) Interações nas aulas gravadas pelo Zoom; e d) Conversas finais gravadas pelo Zoom.

As análises dos dados revelaram que as propostas de educação literária intercultural crítica podem apresentar potencialidades significativas para a aprendizagem de inglês com textos literários. As conversas literárias em pares e em grupo demonstraram contribuir para a construção crítico-colaborativa de sentidos acerca dos textos lidos durante as aulas. Nossas discussões também apontaram que as chaves de leitura interseccionais podem promover problematizações em torno de questões interculturais e da intersecção de gênero, raça, sexualidade, classe social e território por meio de narrativas de mulheres subalternizadas. As percepções das/os aprendizes revelaram que as experiências de leitura literária em inglês relatadas, neste estudo, contribuíram para facilitar a colaboração na construção de sentidos e favorecer uma postura crítico-reflexiva das/os aprendizes.

Dessa maneira, acreditamos que a proposta de educação literária intercultural crítica pode ajudar professoras/es de línguas e literaturas na promoção de espaços para (des)encontros interculturais a partir de questionamentos de identidades culturais que são representadas nos textos literários.

Palavras-chave: Praxiologias crítico-colaborativas; Educação literária intercultural crítica; Interseccionalidades; (De)colonialidades.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the potential and challenges of didactic proposals involving literary texts in English, in an intercultural and intersectional perspective based on a decolonial glance for students majoring in Portuguese and English Language at a private institution in the state of Goiás.

As theoretical support, we resort to studies focusing on: a) critical interculturality informed by decolonial perspectives; b) the notion of intersectionality of gender, race, sexuality, social class and territory from the feminist perspectives; c) teaching English Language Literature and the use of literary texts in English classes from decolonial perspectives; and d) the collaboration and human agency from Vygotskian perspectives.

We carried out a critical ethnography, firstly set in November 2020 and ending in June 2021. Six students majoring in Portuguese and English Language at a private institution participated in this study. To generate data, we used: a) an initial questionnaire; b) a reflective diary of the learners and the teacher/researcher; c) interactions in classes recorded by Zoom; and d) final conversations recorded by Zoom.

Data analysis revealed that critical intercultural literary education proposals could present significant potential for learning English with literary texts. Literary conversations in pairs and groups proved to contribute to the critical-collaborative construction of meanings in the texts read during the classes. Our discussions also pointed out that intersectionality as a reading resource promotes problematizations on intercultural issues and the intersection of gender, race, sexuality, social class and territory through the narratives of subordinated women. The learners' perceptions revealed that the experiences of literary reading in English reported in this study facilitated collaboration in the construction of meanings and favored a critical-reflexive stance of learners.

Thus, we believe that a critical intercultural literary education can help language and literature teachers promote spaces for intercultural (mis)encounters in questioning cultural identities represented in literary texts.

Keywords: Critical-collaborative praxiologies; Critical intercultural literary education; Intersectionalities; (De)colonialities.

[...] A gente acha que sabe muito. Se eu estudar muito, eu vou saber muito. E o conhecimento maior está na simplicidade que a gente despreza.

(Bruna – participante da pesquisa)

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	75
Quadro 1 – Disposição geral das propostas praxiológicas.....	109
Quadro 2 – Perfil identitário das/os participantes da pesquisa.....	111
Quadro 3 – Convenções para a transcrição da gravação das aulas e das conversas	118
Quadro 4 – Descrição dos objetivos subjacentes às fontes de pesquisa.....	120
Quadro 5 – Leituras literárias prévias das/os participantes.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLG – Conversas Literárias em Grupo

CLP – Conversas Literárias em Pares

ELIC – Educação Literária Intercultural Crítica

LA – Língua Adicional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Travestis, Drag Queens, Intersexuais, Assexuais e etcetera

LLI – Literaturas de Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNIFAN – Centro Universitário Alfredo Nasser

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

(Re)começar: palavras-chave de aberturas	19
Perguntas de pesquisa.....	23
Objetivos de pesquisa.....	23
Pesquisas prévias: algumas considerações.....	24
Organização da tese.....	26
Capítulo 1: Saberes itinerantes em trânsito nas fronteiras dos corpos e geopolíticas das epistemologias do sul	29
1.1 Estudos pós-coloniais e decoloniais: epistemologias em insurgência	30
1.1.1 Das colonialidades do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista à decolonialidade.....	37
1.1.2 Interculturalidade crítica: por uma pedagogia decolonial.....	43
1.1.2.1 Interseccionalidades: opressões e resistências de mulheres de grupos não hegemônicos.....	49
1.2 (De)colonialidades na educação literária em língua inglesa	58
1.2.1 Colonialidades no ensino de língua e literatura inglesa: da metrópole às colônias.....	58
1.2.2 Colonialidades nas concepções de literatura e estética literária.....	61
1.2.3 Ensino de literaturas em língua inglesa: desafios e possibilidades.....	65
1.2.3.1 Língua e literatura: saberes (in)separáveis?.....	65
1.2.3.2 A leitura literária e as colonialidades na relação professora e alunas/os.....	67
1.3 O pensamento de Vygotsky e as epistemologias do sul: possíveis aproximações	69
1.3.1 A agência humana e transformação social nas perspectivas socioculturais..	70
1.3.3 A ZDP e a metáfora do <i>Scaffolding</i>	74
1.3.4 A colaboração e a construção de sentidos na leitura literária em língua inglesa.....	78
Capítulo 2: Pesquisa etnográfica crítica – caminhos teórico-metodológicos	84
2.1 Abordagem teórico-metodológica: a Etnografia Crítica na educação literária em LI	84
2.1.1 Etnografia: um breve histórico.....	85
2.1.2 Etnografia na sala de aula de Línguas Adicionais.....	92
2.1.3 Etnografia crítica nas perspectivas pós e decoloniais para a pesquisa em educação literária em língua inglesa.....	97
2.1.3.1 Reflexividade ética e posicionalidade da pesquisadora no estudo: por que eu?.....	102
2.2 Elementos que caracterizam o contexto de pesquisa	105
2.2.1 Local e duração da pesquisa.....	105
2.2.2 Participantes de pesquisa.....	109
2.2.3 Fontes para a produção do material empírico.....	114
2.2.3.1 Questionário inicial.....	114
2.2.3.2 Diário reflexivo das/os aprendizes e da professora/pesquisadora.....	115
2.2.3.3 Interações nas aulas gravadas pelo Zoom.....	116
2.2.3.4 Conversas finais com as/os participantes da pesquisa gravadas no Zoom.....	116

2.2.3.5 Procedimentos de transcrição das interações nas aulas e das conversas gravadas.....	118
2.2.4 Procedimentos para reflexão sobre o material empírico.....	118
Capítulo 3: Educação literária intercultural crítica: praxiologias em coconstrução.....	121
3.1 Colonialidades nas leituras prévias das/os estudantes e leitoras/es	121
3.2 Por uma Educação literária intercultural crítica.....	123
3.2.1 Aula 1 – “To be in borderlands means you” de Gloria Anzaldúa.....	126
3.2.2 Aulas 2 e 3 – “All about Roses and Mary” de Rita Bouvier.....	129
3.2.3 Aula 4 – “An introduction” de Kamala Das.....	134
3.2.4 Aulas 5 e 6 – “Wives at war” de Flora Nwapa.....	135
Capítulo 4: Travessias nas fronteiras das corpo-políticas e geopolíticas das literaturas de língua inglesa.....	139
4.1 A colaboração na construção de sentidos: conversas literárias em pares e em grupo.....	139
4.1.1 Coconstrução crítico-colaborativa de sentidos: conversas em grupo.....	140
4.1.1.1 Colonialidades linguísticas: resignificando sentidos sobre identidades linguísticas.....	140
4.1.1.2 Coconstrução crítico-colaborativa de possibilidades outras de sentidos	142
4.1.2 Conversas literárias em pares: <i>scaffolding</i> , negociações e construção de sentidos.....	145
4.1.2.1 <i>Scaffolding</i> na pronúncia a partir da leitura literária em inglês.....	145
4.1.2.2 Coconstrução de entendimentos sobre a estrutura linguística por meio do texto literário.....	150
4.1.2.3 A colaboração na construção de sentidos.....	155
4.2 ‘Cruzar fronteiras’: problematizações sobre interculturalidade e interseccionalidades nas literaturas de mulheres de grupos não hegemônicos.....	158
4.2.1 Violência de gênero na interseccção com raça, sexualidade, classe social e território.....	159
4.2.2 A escrita literária como espaço de insurgência de mulheres de grupos não hegemônicos.....	166
4.2.3 ‘A língua é dela’: confrontando as colonialidades linguísticas na produção literária de mulheres de grupos não hegemônicos.....	169
4.2.4 (Re)conhecendo saberes e espiritualidades plurais: cosmologias em diálogo.....	174
4.2.5 (Re)tomadas das identidades de nossos corpo-políticos: entre opressões e privilégios.....	179
4.2.6 Trazendo a emoção para a sala de aula de inglês: de entendimentos para afetamentos por meio da leitura literária.....	182
4.3 As potencialidades e os desafios das praxiologias com narrativas literárias em inglês: percepções das/os participantes de pesquisa.....	184
4.3.1 “Seria bom a gente ter mais aulas de inglês”: concepções de ensino de línguas e de literaturas.....	185
4.3.2 A percepção de ‘ausência da voz” da professora nas conversas literárias em grupo: persistências de colonialidades.....	188
4.3.3 A percepção das/os estudantes e da professora sobre o trabalho crítico-colaborativo nas aulas de inglês com o uso de textos literários.....	195

4.3.3.1 A colaboração como facilitadora da construção de sentidos sobre textos literários em inglês.....	195
4.3.3.2 A educação literária intercultural crítica como favorecedora de uma postura crítico-reflexiva por parte das/os estudantes.....	199
4.3.3.3 O papel da/o professora/o como agente transformadora/o da sociedade.....	201
Palavras andantes: algumas considerações em trânsito.....	204
a) De que forma podemos promover a problematização de questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, sexualidade, classe social e território através de textos literários em língua inglesa a partir de um viés decolonial?.....	204
b) Como as/os aprendizes constroem colaborativamente sentidos sobre as noções de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe social e território e seus atravessamentos na produção de identidades hegemônicas e marginalizadas a partir de textos literários em inglês?.....	206
c) Como as/os aprendizes avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em língua inglesa a partir de praxiologias decoloniais?.....	207
Limitações do estudo.....	210
Sugestões para pesquisas futuras.....	211
Contribuições para a educação linguística e literária em língua inglesa.....	211
Entre nômades e andantes: movimentos onto-epistemológicos na atuação docente da professora/pesquisadora.....	213
Referências.....	216
Apêndices.....	242
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	243
Apêndice B – Questionário Inicial.....	246
Apêndice C – Roteiro para Conversa Final.....	248
Apêndice D – <i>Slides</i> da Aula 1 – “To be in borderlands means you” de Glória Anzaldúa.....	249
Apêndice E – <i>Slides</i> da Aula 2: “All about roses and Mary” de Rita Bouvier.....	255
Apêndice F – <i>Slides</i> da Aula 3: “All about roses and Mary” de Rita Bouvier.....	257
Apêndice G – <i>Slides</i> da Aula 4: “An introduction” de Kamala Das.....	262
Apêndice H – <i>Slides</i> da Aula 5 – “Wives at war” de Flora Nwapa.....	266
Apêndice I – Questões para reflexão na Aula 6 – “Wives at war” de Flora Nwapa....	275
Anexos.....	278
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética da UFG.....	279
Anexo B – Parecer do Comitê de Ética da Unifan.....	282
Anexo C – Diário Reflexivo da aula do dia 30/06 escrito por Bruna.....	285
Anexo D – Poema “To be in borderlands means you” de Glória Anzaldúa.....	287
Anexo E – Poema “All about roses and Mary” de Rita Bouvier.....	289
Anexo F – Poema “An introduction” de Kamala Das.....	293
Anexo G – Conto “Wives at war” de Flora Nwapa.....	295

(RE)COMEÇAR: PALAVRAS-CHAVE DE ABERTURAS

Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser.

(Paulo Freire)

As palavras-chave que abrem esta tese foram forjadas em um desejo de abrir fronteiras onto-epistemológicas¹ que me permitissem repensar minhas próprias práticas como mulher, professora e pesquisadora, bem como (re)começar minhas andanças por corpos-territórios e geopolíticas outras, no intuito de me deslocar de um “uni-verso” para um “pluri-verso” (GARCÉS, 2007; GROSGUÉL, 2016). Uso a noção de palavras-chave não com a ideia de síntese, mas como palavras que tentam abrir ou romper os cadeados que encerram as correntes rígidas da ciência moderna euro-americanocêntrica que fecham as universidades em seus saberes privilegiados. Esta tese é, então, fruto de recomeços e travessias de fronteiras epistêmicas, linguísticas, literárias, políticas, culturais e identitárias (ANZALDÚA, 2000). Meu ponto de partida é o meu corpo-político², lido como branco em terras de “Pindorama”³, lido como latino-americano pelo norte global, um corpo-mulher, mãe, cisgênero e heterossexual, de origem ribeirinha, marcado pelas cicatrizes-resistências e atravessado pela classe trabalhadora.

Em um primeiro momento, elucidamos⁴ que, de 2013 a 2015, desenvolvemos uma dissertação de mestrado com foco na instrução de estratégias cognitivas e metacognitivas de

¹ No próprio âmbito da filosofia, os conceitos de ontologia e epistemologia podem assumir contornos teóricos distintos e não consensuais. De uma maneira breve, ontologia está relacionada ao estudo da existência humana e das formas de ser. A epistemologia, por sua vez, está relacionada aos modos de produção de conhecimento (MASSON, 2022). Nesta tese, utilizamos o termo “onto-epistemologia” para nos referir ao entrelaçamento das experiências subjetivas das/os participantes da pesquisa e as formas de produção de conhecimento científico (REZENDE, 2022).

² A ideia de “corpo-político” de Walter Dignolo (2009) parte do entendimento de que nossos corpos são colocados em posições de privilégios ou opressões, atravessados por identidades sociais, lidos, portanto, por meio de uma geopolítica do conhecimento.

³ “Pindorama” é um termo tupi-guarani utilizado por algumas comunidades indígenas para se referir ao Brasil (SANT’ANNA, 2021).

⁴ Utilizo a primeira pessoa do plural para fazer referência à colaboração entre mim e meu orientador durante a realização da pesquisa. Utilizarei em outros momentos com esse mesmo intuito e, também, para destacar as vozes teóricas, bem como as vozes das/os participantes de pesquisa que se imbricam em minha própria voz durante a construção deste texto. No entanto, em diversos momentos, utilizarei a primeira pessoa do singular para assumir as marcas das minhas identidades que, também, permeiam este texto.

leitura direcionadas às atividades automonitoradas de compreensão hiperleitora em língua inglesa. A motivação para realizar essa pesquisa estava relacionada com o fato de que a vasta gama de rotas de navegação possibilitada pelo hipertexto poderia desorientar as/os⁵ leitoras/es com poucas experiências de estratégias de leitura. Desse modo, pudemos observar, com essa investigação, que as estratégias cognitivas, metacognitivas e de navegação contribuíram de maneira significativa para a formação de leitoras/es autônomas/os aptas/os a se engajarem de forma ativa nos diversos eventos que envolvem o ato de ler (TIRABOSCHI, 2015).

Ao iniciar meus estudos de doutoramento, em 2018, propus um projeto de pesquisa com foco na investigação do uso de recursos tecnológicos digitais para mediar interações entre aprendizes brasileiras/os de língua inglesa (LI) do Ensino Médio integrado ao técnico e aprendizes americanas/os de língua portuguesa (LP) do Ensino Médio (High School), tendo em vista os possíveis efeitos da telecolaboração via *teletandem*⁶ para os multiletramentos das/os aprendizes brasileiras/os de LI. A pesquisa contaria com a colaboração de uma professora de língua portuguesa que atuava em uma instituição americana de Ensino Médio. A motivação para empreender essa pesquisa partiu da necessidade de proporcionar às/aos participantes oportunidades de vivenciar a língua-alvo durante interações comunicativas interculturais, bem como de refletir sobre o papel que diferentes repertórios de línguas/linguagens e de culturas desempenham em suas vidas. Contudo, meus interesses de pesquisa tomaram outros caminhos epistemológicos por dois motivos: 1) houve desistência da professora americana que colaboraria com minha pesquisa; 2) a perspectiva dos multiletramentos, em alguns momentos, assume um multiculturalismo liberal que aponta para a ideia de celebração e de tolerância da diversidade cultural, de modo a ignorar a urgência de problematizar as tensões interculturais causadas por vetores como raça, etnia, gênero, classe, sexualidade, território etc.

Entendo que as diferenças não devem ser celebradas de forma genuína, mas reconhecidas, problematizadas e questionadas, isto é, precisam ser pensadas a partir de relações de poder que incidem na língua/linguagem e de como essas relações de poder constroem subjetividades em torno de raça, etnia, gênero, sexo, classe social, nação e território (ASSIS-

⁵ Esclarecemos que, nesta tese, faremos a marcação de gênero, de modo a colocar o feminino em primeiro lugar em virtude de nossa posição política, bem como das orientações epistemológicas feministas que permeiam nosso estudo. Manteremos o masculino genérico nas citações, mas faremos alterações quando necessário para garantir as concordâncias nominais em determinadas construções frásicas.

⁶ A aprendizagem em *tandem* envolve a parceria entre falantes nativas/os ou não de diferentes línguas, na qual uma/um ensina sua língua para a/o outra/o de forma colaborativa. O *teletandem*, por sua vez, segue o modelo da aprendizagem em *tandem* com o adendo dos recursos digitais (*Skype*, *Facebook*, *Ovoo* etc.) que permitem a interação síncrona ou assíncrona na modalidade oral (ouvir e falar), escrita (ler e escrever) e de imagem (VASSALO; TELLES, 2006).

PETERSON, 2008; CANDAU, 2012a, 2012b; KUBOTA, 2010; PEREIRA, 2020; WALSH, 2008, 2012).

No segundo semestre de 2018, cursei uma disciplina na qual tive a oportunidade de fazer leituras e discussões relacionadas ao pensamento decolonial. A decolonialidade pode ser entendida não somente como uma epistemologia ‘do sul,’ alternativa ao paradigma da ciência moderna eurocêntrica, mas como um projeto onto-epistêmico que problematiza e confronta a matriz colonial que produz opressões, injustiças e inequidades sociais, “nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 10). Tais leituras me levaram a refletir e repensar sobre minha própria prática pedagógica enquanto professora de língua inglesa e de literaturas de língua inglesa no contexto do curso de Letras. Tenho percebido a supervalorização da língua inglesa não como um fato resultante de um fenômeno linguístico natural e ingênuo, mas como um legado proveniente de relações de poder inerentes ao imperialismo econômico de países anglófonos e aos processos coloniais que resistem à contemporaneidade (BLOMMAERT, 2011; GARCÉS, 2007; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MIGNOLO, 2009, 2011; ORTIZ, 2008; PEREIRA, 2019, 2020; PESSOA; SILVA; CONTI, 2021; WALSH, 2008).

Em decorrência desse projeto colonial/moderno⁷, frequentemente, adotamos posturas pedagógicas que têm como foco a língua e a cultura inglesa (normalmente advindas da Inglaterra e dos Estados Unidos) como supremas a outras línguas e culturas. Um dos problemas relacionados a essas posturas tem a ver com o fato de que nós, professoras/es de língua inglesa, podemos assumir um papel de “propagador[as]es desse neocolonialismo cultural”, de maneira a nos tornarmos “uma espécie de novo ‘jesuíta’ que não tem voz, mas catequiza aquel[a]es que estão à procura da terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha” (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 153-152). Nessa linha, podemos reproduzir discursos estereotipados que supervalorizam a cultura e a língua do ‘neocolonizador’ e, por conseguinte, suprime e rejeita as vozes, identidades e aspectos culturais da/o aprendiz ao contribuir para a afirmação de sua posição como subalterna/o.

Do mesmo modo, podemos perceber a supremacia de paradigmas eurocêntricos/estadunidenses nas agendas pedagógicas voltadas para o ensino de literaturas de língua inglesa. Ao tomar como base a própria experiência como professora de língua inglesa e

⁷ Para as/os autoras/es dos estudos decoloniais, a Europa se reconhece como moderna a partir da empreitada colonial que se fundamentou na lógica que separa determinados grupos culturais em “civilizados” e “selvagens”. Dessa maneira, Mignolo (2017, p. 2) ressalta que a “colonialidade é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”. Por essa razão, diversas/os autoras/es dos estudos decoloniais têm empregado o termo “sistema moderno/colonial” para fazer referência a lógica de organização mundial.

suas literaturas, Carbonieri (2016a, p. 121) constata que os conteúdos programáticos são “majoritariamente compostos por obras consideradas canônicas da literatura inglesa e norte-americana”. Concordo com Matos (2011) ao afirmar que a “literatura emerge tanto como uma disciplina de estudo quanto como uma ferramenta para a aprendizagem intercultural”⁸ (MATOS, 2011, p. 5-6). Contudo, enquanto professoras/es de línguas e de literaturas, precisamos nos atentar aos textos literários que levamos para nossa sala de aula, uma vez que podemos contribuir para reforçar identidades estereotipadas de grupos marginalizados socialmente, pois “algumas histórias foram escritas para inferiorizar e desempoderar” determinados grupos sociais (PEREIRA, 2019). Por outro lado, é possível utilizar textos literários para questionar e confrontar as opressões intersectadas de raça, gênero, sexualidade, classe social e território (CARBONIERI, 2016a; FESTINO, 2008, 2014, 2016; HILL COLLINS, 2017; PEREIRA, 2019, 2020).

Nessa linha, Pereira (2019, p. 165) ressalta que a literatura, a partir de um viés intercultural e decolonial, “nunca foi tão necessária quanto agora em época de intolerância, ódio, falta de empatia e responsabilidade social”. É importante salientar que entendemos a aprendizagem de línguas e de literaturas como um processo que ocorre por meio da interação social (FIGUEIREDO, 2006, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994). Por isso, o engajamento das/os aprendizes em situações de conversas, discussões e colaboração na compreensão leitora, pode auxiliá-las/os na coconstrução de conhecimentos e de sentidos acerca de textos literários em inglês. Desse modo, neste estudo, tentamos pensar como o trabalho com o texto literário em língua inglesa, a partir de praxiologias⁹ decoloniais imbuídas de uma interculturalidade crítica atenta ao cruzamento da raça, gênero, sexualidade, classe e território, poderia gerar reflexões e problematizações, de maneira colaborativa, para que as/os aprendizes pudessem se engajar em um encontro com a alteridade, ampliar suas perspectivas sobre como as questões de raça, gênero, sexualidade, classe e território podem produzir desigualdades sociais e, em consequência, se tornarem leitoras/es interculturais críticas/os.

⁸ Nossa tradução de: Literature emerges as a subject of study in its own right and as a tool for intercultural learning (MATOS, 2011, p. 5-6).

⁹ Entendemos o termo “praxiologia” como uma noção que considera a interconexão e a inseparabilidade da teoria e da prática na educação linguística e literária (PESSOA; SILVA; CONTI, 2021; SOUSA; PESSOA, 2019).

Perguntas de pesquisa

Com base no exposto anteriormente, neste estudo procuramos responder às seguintes questões:

- 1) Quais as potencialidades e os desafios de propostas direcionadas à construção de praxiologias decoloniais envolvendo textos literários em língua inglesa para alunas/os do curso de Letras?
- 2) De que forma podemos promover a problematização de questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, sexualidade, classe social e território¹⁰ por meio de textos literários em língua inglesa a partir de um viés decolonial?
- 3) Como as/os aprendizes constroem colaborativamente sentidos sobre as noções de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe e território e seus atravessamentos na produção de identidades hegemônicas e marginalizadas a partir de textos literários em inglês?
- 4) Como as/os aprendizes avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em língua inglesa a partir de praxiologias decoloniais?

Objetivos de pesquisa

No intuito de responder às perguntas explicitadas anteriormente, nosso objetivo geral consistiu na investigação das potencialidades e dos desafios de propostas direcionadas à construção de praxiologias decoloniais, envolvendo textos literários em língua inglesa, voltadas para acadêmicas/os do Curso de Letras de uma instituição privada do estado de Goiás. Para tanto, nossos objetivos específicos consistiram em:

- 1) Construir uma proposta de educação literária para problematizar questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, sexualidade, classe e território através de textos literários em língua inglesa a partir de um viés decolonial.
- 2) Refletir sobre como as/os aprendizes constroem sentidos, de maneira colaborativa, acerca da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe e território na produção de corpos marginalizados dentro do escopo das literaturas em língua inglesa.

¹⁰ Nesta pesquisa, optamos por abranger as noções de raça, gênero, sexualidade, classe social e território, na medida em que essas se configuram como marcadores que têm, historicamente e sistematicamente, engendrado opressões que se interseccionam na inferiorizações de determinados corpos (HILL COLLINS; BILGE, 2021).

3) Discutir as percepções das/os aprendizes em relação à experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais.

Pesquisas prévias: algumas considerações

Amorim e Silva (2020), em seu estudo bibliográfico sobre eventos, dissertações e teses envolvendo o ensino de literaturas, observam um interesse crescente em pesquisas que envolvem leitura literária e ensino de línguas estrangeiras, bem como ensino de literaturas em língua materna e suas interfaces com questões políticas, ideológicas e culturais a partir de diferentes abordagens teóricas. Contudo, Costa Júnior (2020) destaca que o número de pesquisas com foco em ensino de literaturas estrangeiras ainda é muito pequeno. O autor menciona as teses de doutorado de Cleudene de Oliveira Aragão (2006), Elisabetta Santoro (2007) e Joselene Pinheiro-Mariz (2008) como trabalhos que trouxeram contribuições importantes para área, visto que se ocuparam, respectivamente, com ensino de literaturas de língua espanhola, italiana e francesa.

No que tange ao ensino de literaturas de língua inglesa, podemos também perceber essa mesma escassez, principalmente, no que se refere às pesquisas de mestrados e doutorados (AMORIM, 2020; ARAÚJO; FIGUEIREDO; LAGO, 2020; COSTA JÚNIOR, 2020; LAGO, 2007; REES, 2003). A partir de um levantamento de teses e dissertações¹¹ envolvendo o ensino de literaturas de língua inglesa no âmbito da Linguística Aplicada, foi possível perceber um interesse gradual de pesquisadoras/es em investigar diferentes elementos relacionados à intersecção entre educação e literaturas de língua inglesa. Entre os aspectos abordados nessas pesquisas, estão os seguintes: a) fatores afetivos de aprendizes/leitoras/es nas aulas de literaturas de língua inglesa (BARBOZA, 2013; BARRETO, 2010; LAGO, 2007; SILVA, 2010); b) questões culturais na compreensão de textos literários em aulas de inglês e de literaturas de língua inglesa (COSTA, 2017; NEVES, 2016; REES, 2003); c) materiais didáticos que utilizam a literatura como suporte para a aprendizagem de inglês (CORCHS, 2006); d) formação de professoras/es e ensino de literaturas de língua inglesa (ARAÚJO, 2006); e) as contribuições do texto literário nas aulas de inglês para a formação de leitoras/es críticas/os (ATAÍDE, 2018; BENITES, 2018; GARCIA, 2017; LIMA, 2020; SOLERA, 2020); f) experiências de estudantes de inglês com leituras de clássicos adaptados (ALONSO, 2011); g)

¹¹ Fizemos uma busca em repositórios de universidades brasileiras, no intuito de averiguar as teses e dissertações que contemplaram textos literários nas aulas de inglês ou de literaturas de língua inglesa e que foram defendidas entre 2000 até 2021.

produção de sentidos de acadêmicos de Letras sobre adaptações de peças teatrais (GOMES, 2014); e h) os discursos dos documentos oficiais e a leitura literária nas aulas de inglês da educação tecnológica (OLIVEIRA, 2021).

Ao considerar que este estudo contempla aspectos relativos à interculturalidade crítica, interseccionalidade, colaboração e (de)colonialidade, fizemos uma busca mais específica, no intuito de encontrar teses e dissertações que envolvessem esses construtos nas pesquisas sobre a educação literária em aulas de inglês e de literaturas de línguas inglesa. No que tange à interculturalidade, é interessante mencionar a tese de Rees (2003), na qual a autora apresenta uma pesquisa realizada com 17 alunos do quinto ano de Letras Português e Inglês de uma universidade do Centro Oeste durante dois semestres. Nessa pesquisa, a autora procurou investigar procedimentos culturais que emergiram no processo de compreensão de textos literários em inglês por parte das/os alunas/os, sob a ótica da hermenêutica.

Vale ainda mencionar a dissertação de Neves (2016), na qual o autor apresentou um estudo etnográfico, envolvendo uma turma que cursava Inglês intermediário, no segundo semestre de 2014, no Centro de Línguas da UFG. Essa pesquisa teve o intuito de investigar as potencialidades de contos literários em inglês na aprendizagem de inglês a partir de um viés intercultural crítico.

No que se refere à colaboração na leitura de textos literários em inglês, encontramos apenas a pesquisa de doutorado de Mello (2021), na qual a autora investigou experiências colaborativas de leitura e escrita de poemas por 30 aluno(a)s do 8º ano de uma escola pública de Goiânia – GO.

A despeito de algumas/alguns pesquisadoras/es terem iniciado, recentemente, discussões concernentes à educação literária em língua inglesa a partir de estudos interseccionais e decoloniais no Brasil (CARBONIERI, 2016a, 2016b; CRUZ, 2016; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2019, 2020), encontramos um número pequeno de dissertações e teses que tenham como enfoque questões relativas a interseccionalidades e (de)colonialidades na educação linguística e literária envolvendo textos literários em inglês. Desse modo, esta pesquisa se mostra relevante devido à necessidade de uma perspectiva colaborativa, crítica e intercultural de educação linguística e literária que possa fincar suas bases em um projeto decolonial, com atenção voltada para as dinâmicas de opressões intersectadas, para que possamos questionar e problematizar as bases das desigualdades sociais (CANDAU, 2012a; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; PEREIRA, 2019, 2020; WALSH, 2012).

Embora as questões interculturais estejam presentes em algumas investigações com foco no ensino de literaturas de língua inglesa, conforme supracitado (NEVES PEREIRA, 2016;

REES, 2003; TOSTA, 2004), é ainda necessário investigar as potencialidades e desafios pertinentes a praxiologias decoloniais de base intercultural crítica e interseccional, envolvendo textos literários em língua inglesa no contexto do curso de Letras em instituições superiores (CARBONIEIRI, 2016a, 2016b; PEREIRA, 2020).

Organização da tese

Nesta parte introdutória, tivemos o intento de explicitar: a) os fatores motivacionais que nos levaram a realizar este estudo; b) as perguntas que germinaram das inquietações provocadas por nossas reflexões em relação à nossa própria prática docente; c) os objetivos que tentamos alcançar a partir dos questionamentos levantados; d) as pesquisas prévias relacionadas aos temas e construtos contemplados nesta pesquisa. Adicionalmente, esta tese se organiza em quatro capítulos.

No Capítulo 1, apresentamos uma discussão em torno dos aspectos onto-epistemológicos e teóricos que alimentaram e sustentaram as reflexões e problematizações realizadas neste estudo. Assim, discutimos sobre algumas questões que têm sido debatidas por estudiosas/os dos estudos decoloniais, tais como colonialidades do poder, do ser, do saber, de gênero e linguística, bem como a ideia de decolonialidade, corpo-política, geopolítica e desobediência epistêmica (GARCÉS, 2007; GROSFUGUEL, 2007, 2016; LANDER, 2005; LUGONES, 2014, 2020; MALDONADO-TORRES, 2007, 2016; MIGNOLO, 2009, 2011; QUIJANO, 2007; REZENDE, DIAS, 2017; ROSA-DA-SILVA, 2019, 2021; SILVESTRE, 2016). Em seguida, discutimos alguns conceitos de interculturalidade nas propostas político-educacionais, bem como as contribuições da interculturalidade crítica, de base decolonial, para a educação linguística e literária (AMAN, 2015; CANDAU, 2012a, 2012b, 2016; DIETZ, 2018; hooks, 2017; WALSH, 2007; 2012). Na sequência, discutimos como a noção de interseccionalidade nos permite problematizar questões de raça, gênero, sexualidade, classe social e território, de modo a considerar o entrelaçamento desses marcadores de desigualdades sociais sem privilegiar um vetor de opressão social em detrimento de outro, bem como a colonialidade de gênero como uma possibilidade de compreender a historicidade de opressões que mulheres de grupos não hegemônicos¹² vivenciam (AKOTIRENE, 2019; ANZALDÚA,

¹² Entendemos “grupos não hegemônicos” como grupos de pessoas que foram colonizadas ou, de algum modo, marginalizadas em razão de suas identidades de raça, gênero, sexualidade, classe social e território. Por isso, sofreram e ainda sofrem com os efeitos da colonialidade do poder, saber e ser (GROSFUGUEL, 2007; LUGONES, 2020; MORAGA; ANZALDÚA, 1981; QUIJANO, 2007). Utilizaremos a expressão “grupos marginalizados”, de

1987; 2000; CREENSHAW, 1991; DAVIS, 2016; HILL COLLINS, 2017, 2019; HILL COLLINS; BILGE, 2021; hooks, 2017; LUGONES, 2014, 2020; MOHANTY, 2003). Seguidamente, tecemos algumas discussões relativas às colonialidades na educação literária em língua inglesa, com atenção para as colonialidades na concepções de literatura e de estética literária, a (não)dissociação entre língua e literatura na educação, bem como as posturas engessadas de estudantes e professoras/es de línguas e de literaturas no que concerne à leitura literária em LI (ANSPACH, 1998; ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2003; EAGLETON, 2006; FESTINO, 2014; LEAHY-DIOS, 2004; REZENDE; DIAS, 2017; VÁZQUEZ, 2015; VISWANATHAN, 2003; WA THIONG’O, 1986; ZYNGIER, 1996, 2021). Finalmente, apresentamos algumas considerações concernentes à possibilidade de pensar a agência humana, a construção de sentidos e a colaboração nas teorias vygotkianas a partir de um viés decolonial (DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO, 2018, 2019, 2022; HARDMAN, 2021; HOLZMAN, 2020; LANTOLF; APPEL, 1994; LENDVAY, 2021; OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020; STETSENKO, 2019, 2020).

No Capítulo 2, apresentamos os caminhos que percorremos para realizar esta pesquisa. Dessa forma, explicitamos as razões que nos levaram a recorrer à etnografia crítica, a partir das perspectivas decoloniais e pós-coloniais, como uma possibilidade para construir um material empírico que pudesse contribuir para refletirmos sobre as questões levantadas neste estudo. Em seguida, explicitamos os elementos que caracterizam o contexto que pesquisamos, a saber: a) o local e a duração da pesquisa; b) as/os participantes de pesquisa; c) as fontes para a produção do material empírico; e d) uma visão geral sobre algumas ações realizadas para a reflexão sobre a materialidade empírica.

No Capítulo 3, expomos nossas reflexões sobre as leituras prévias das/os participantes em relação a textos literários em língua portuguesa e inglesa. Na sequência, apresentamos a proposta de educação literária intercultural crítica que contemplou os seguintes elementos: a) a compreensão de leitura literária como espaços de diálogos e de encontros interculturais; b) interseccionalidade como chave de leitura literária; c) a noção de professora/professor como mediadora/mediador do encontro intercultural; e d) conversas literárias em pares e em grupo para a construção colaborativa de sentidos. Por fim, tecemos uma breve narrativa das aulas que envolveram as praxiologias com textos literários em inglês.

No Capítulo 4, apresentamos as discussões que realizamos no que se refere ao material empírico proveniente das praxiologias com textos literários em língua inglesa a partir de nossa

modo intercambiável, com essa mesma ideia. O termo “grupos contra-hegemônicos” destaca a atuação política insurgente de grupos que foram marginalizados.

proposta de educação literária intercultural crítica. Desse modo, discutimos, em um primeiro momento, sobre como as conversas literárias em pares e em grupo contribuíram para a construção colaborativa de sentidos sobre textos literários, bem como para a aprendizagem de inglês. Em seguida, apresentamos problematizações em torno de questões atinentes às travessias identitárias, linguísticas, culturais e literárias por meio das narrativas elencadas neste estudo. Por fim, refletimos sobre as percepções das/os participantes no que se refere às potencialidades e às limitações das experiências com a leitura literária em inglês vivenciadas nesta pesquisa.

Esta tese ainda contempla uma parte final, na qual retomamos as perguntas de pesquisa para discuti-las e tecer algumas considerações finais. Inclui também as referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1

SABERES ITINERANTES EM TRÂNSITO NAS FRONTEIRAS DOS CORPOS E GEOPOLÍTICAS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Não é fácil dar nome a nossa dor, teorizar a partir desse lugar. [...] Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas.

(bell hooks)

Neste capítulo, discutimos as possibilidades onto-epistemológicas e teóricas que contribuem para “sulear” este estudo (MATOS; SOUSA, 2022). Vale ressaltar que as epistemologias do Sul não estão necessariamente marcadas pelas linhas imaginárias geográficas que separam o norte do sul global, mas podem ser percebidas como a produção de conhecimento elaborada a partir de geo-corpo-políticas marginalizadas e da resistência em relação às injustiças e às desigualdades decorrentes do colonialismo, do capitalismo e do patriarcalismo (SANTOS, 2007, 2018). Dessa maneira, a epígrafe deste capítulo se articula com a ideia de epistemologias do Sul, no sentido de que essas podem ser pensadas “a partir do lugar da dor e da luta” (hooks, 2017, p. 103).

Neste estudo, buscamos problematizar sobre as construções de sentidos relativas ao cruzamento da raça, gênero, sexualidade, classe social e território a partir de um diálogo intercultural e colaborativo entre aprendizes, localizados em uma faculdade particular de Aparecida de Goiânia, portanto, corpos goianos e latino-americanos. Também tivemos o intento de refletir sobre o diálogo entre essas/es aprendizes com autoras de textos literários de expressão inglesa, cujas vozes ecoam desde corpos e contextos geopolíticos e geoculturais distintos, mas que, de um modo ou de outro, sofreram os efeitos das diferentes colonialidades do sistema-mundo moderno/colonial/cis-hetero-patriarcal. Assim, neste capítulo, tentamos criar um espaço de diálogo entre autoras e autores que falam *desde, com e a partir* do Sul (GROSFOGUEL, 2008), com atenção especial para: a) os estudos pós-coloniais e decoloniais; b)

interculturalidade crítica; c) interseccionalidades e colonialidade de gênero; c) (de)colonialidades na estética e na crítica literária predominantes nos currículos de educação literária em LI; e, finalmente, d) possibilidades de pensar a colaboração e a construção de sentidos, com base em Vygotsky, a partir de um viés crítico e decolonial. Importa ainda dizer que não pretendemos estabelecer definições rígidas e fixas de modo a encerrar os diferentes campos de estudos que dialogam, nesta tese, em gavetas e, em seguida, fechá-las a sete chaves. Ao invés disso, temos o intuito de abrir as fronteiras epistemológicas, de maneira a transitar entre essas epistemologias insurgentes que foram produzidas a partir de geopolíticas e corpos politicamente marcados por experiências plurais de colonialismo/imperialismo/patriarcalismo euro-americanocêntrico (BALLESTRIN, 2013; CARVALHO, 2019; SANTOS, 2007, 2018). Passemos à primeira seção que tenta, ainda que de modo seletivo e restrito, traçar uma trajetória dos estudos pós-coloniais e decoloniais, bem como discutir algumas convergências e divergências entre essas perspectivas epistêmicas.

1.1 Estudos pós-coloniais e decoloniais: epistemologias em insurgência

As insurgências decoloniais provavelmente tiveram início com a luta para *(re)existências* dos povos indígenas que já habitavam a *Abya Yala*¹³ quando os invasores europeus aportaram nessas terras no século XVI, para *(re)existências* das populações negras desde o cruzamento afro-diaspórico transatlântico, bem como para *(re)existências* das populações negro-africanas continentais e de povos asiáticos em suas lutas por libertação desde a ingerência colonial europeia que se acentua a partir do século XIX (BERNADINO; MALDONADO-TORRES, 2019; HOLLANDA, 2020; MIGNOLO, 2007). Contudo, no âmbito acadêmico, a preocupação em articular uma crítica que pudesse questionar e problematizar os efeitos do colonialismo nas dimensões políticas, econômicas, subjetivas, culturais, literárias e na própria forma de produção de conhecimento é, comumente, atribuída ao surgimento dos estudos pós-coloniais levados a cabo em meados do século XX (BALLESTRIN, 2013; GROSGOUEL, 2008; MIGNOLO, 2007).

Entre os principais nomes associados aos debates sobre colonialismo, vale lembrar Aimé Césaire, escritor e político martinicano¹⁴, que, em 1950, publicou um manifesto intitulado

¹³ Na língua do povo Kuna, a expressão “Abya Yala” significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”. Esse termo vem sendo utilizado como forma de resistência lexical no lugar de América, nome que foi atribuído pelos invasores (ACOSTA, 2016; SANT’ANNA, 2021).

¹⁴ A Martinica é uma ilha caribenha ainda hoje considerada território francês ultramarino.

*Discours sur le colonialisme*¹⁵, no qual faz uma crítica ao discurso humanista e civilizatório que a Europa utilizou como justificativa para as atrocidades cometidas contra povos indígenas, negros e amarelos durante sua expansão colonial. Nessa obra, o autor já alertava que a Europa é “indefensável”, tanto no nível moral quanto no espiritual, visto que seu projeto colonial desencadeou consequências colonialistas severas “de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas” (CÉSAIRE, 1978, p. 25). Adicionalmente, Césaire (1978) enfatizou que o imperialismo americano constituiu um processo tão bárbaro quanto o colonialismo europeu.

Importa ainda reconhecer as contribuições de Frantz Fanon para os debates envolvendo as críticas aos legados do colonialismo, tanto no Caribe quanto na África. Fanon, psiquiatra e filósofo político, também natural da Martinica, publicou, em 1952, o livro *Peau noire, masques blancs*¹⁶, que tem sido considerado uma das obras mais importantes sobre racismo. Nesse livro, o autor discutiu como o racismo colonial interditou a constituição do sujeito negro, de maneira a destituí-lo de sua humanidade, visto que “[a] civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (FANON, 2008, p. 30). Fanon (2008) inicia o capítulo três, desse livro, com as palavras “[d]a parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser branco” (FANON, 2008, p. 69). A partir disso, o autor reflete sobre como a alienação colonial impõe um sofrimento psicológico ao sujeito negro, de modo a imprimir em sua subjetividade um desejo de “embranquecer”. Nesse sentido, a alienação psíquica do negro resultante do colonialismo o obrigou a lançar mão das ‘máscaras brancas’, no intuito de se colocar na zona do ser. Fanon (2008, p. 28), então, aponta que a desalienação é possível através da “tomada de consciência das realidades econômicas e sociais”.

Outra contribuição importante de Fanon é a obra *Les damnés de la terre*¹⁷, publicada postumamente em 1961. Tal obra foi fruto de suas vivências como médico psiquiatra e de sua participação ativa na Frente de Libertação Nacional da Argélia no período da guerra de independência da Argélia contra o colonialismo francês. Nesse livro, o autor argumentou que a “[d]escolonização nunca passa despercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica

¹⁵ No Brasil, foi publicado em 1978 pela editora Sá de Costa com o título *Discurso sobre o colonialismo*, traduzido do francês por Noémia de Sousa.

¹⁶ Há diversas editoras que publicaram a tradução desse livro em português no Brasil, como, por exemplo, a editora UFBA, que o publicou em 2008 sob o título *Peles Negras, Máscaras brancas*, com tradução de Renato da Silveira.

¹⁷ Publicado no Brasil, em 2005, com o título *Os condenados da Terra* pela editora da UFJF e traduzido por Elnice Albergaria Rocha e Lucy Magalhães.

fundamentalmente o ser [...], ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade” (FANON, 2005, p. 53). Dessa forma, para Fanon (2005), a desalienação colonial requer a descolonização da mente, como também um agir decolonial, mesmo que por meio de uma violência revolucionária, no intuito de modificar as estruturas fundantes do mundo colonial/capitalista.

Já na década de 1970, conforme Ballestrin (2013) enfatiza, o grupo de estudos subalternos, formado por estudiosas/os indianas/os, colaborou para os movimentos epistêmicos, políticos e culturais que apontaram para a crítica à modernidade eurocentrada. Vale ressaltar que os estudos subalternos têm sido inseridos nos estudos pós-coloniais (BALLESTRIN, 2013; CARVALHO, 2019; PINTO, 2020). Dentre os principais expoentes, é importante mencionar Ranajit Guha, Homi Babha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak (BALLESTRIN, 2013; CARVALHO, 2019; NDLOVU-GATSHENI, 2015). Cabe salientar que o termo ‘subalterno’ tem inspiração gramsciana e é, comumente, utilizado “para explicar o atributo geral da subordinação nas sociedades do Sudeste Asiático que é expresso em termos de classe, casta, idade, gênero, ocupação ou de outras formas” (PINTO, 2020, p. 124). Carvalho (2019, p. 87) aponta que uma das contribuições mais significativas desse grupo “tem sido uma leitura a contrapelo da historiografia britânica sobre o subcontinente indiano”. Adicionalmente, Ndlovu-Gatsheni (2015) reforça que as teorias pós-coloniais, mais especificamente aquelas provenientes dos estudos subalternos, têm se centrado na explicação de como os dispositivos do colonialismo britânico na Índia operam na formação subjetiva de sujeitos colonizados.

É importante salientar que alguns teóricos se referem ao termo “pós-colonial” como o período de independência das colônias. No entanto, Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2003) tomam o termo pós-colonial para compreender “a totalidade das práticas, em toda a sua rica diversidade, que caracteriza as sociedades do mundo pós-colonial desde o momento da colonização até os dias atuais, já que o colonialismo não cessa com o mero fato da independência política e continua em um modo neocolonial ativo em muitas sociedades”¹⁸ (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2003, p. xv). No âmbito da literatura, em especial, as estratégias de leitura a partir de uma lente pós-colonial nos permitem visualizar as experiências

¹⁸ Nossa tradução de: the totality of practices, in all their rich diversity, which characterise the societies of the post-colonial world from the moment of colonisation to the present day, since colonialism does not cease with the mere fact of political independence and continues in a neo-colonial mode to be active in many societies (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2003, p. xv).

de subalternização que atravessam diferentes povos que ainda sofrem os efeitos do colonialismo.

Importa mencionar as discussões que Ngũgĩ wa Thiong’o, escritor e crítico literário queniano, estabelece em torno da violência psicológica exercida pela educação formal nos moldes eurocêntricos imposta às/aos quenianas/os. Em sua obra *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*, publicada em 1986, o autor enfatiza como a língua pode funcionar como um instrumento poderoso de dominação colonial das mentes dos povos subjugados, visto que, para ele, “a língua era o veículo mais importante pelo qual esse poder fascinava e mantinha a alma prisioneira. A bala era o meio de subjugação física. A língua era o meio de subjugação espiritual” (WA THIONG’O, 1986, p. 9). Ndlovu-Gatsheni (2015) enfatiza que, para Wa Thiong’o (1986), a decolonialidade pode ser entendida como a busca pela liberação das mentes para uma autocompreensão desalienante, no sentido de romper com a autoimagem distorcida que o colonialismo impregnou nas subjetividades africanas.

Vale ainda lembrar as contribuições de Edward Said, crítico literário palestino radicado nos Estados Unidos, para as agendas teórico-epistemológicas dos estudos pós-coloniais, a partir de sua discussão em torno da invenção do orientalismo e da representação exótica do “outro” pela Europa. Em seu livro *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*, Said (1990, p. 17) argumenta que “[a] relação entre o Ocidente e o Oriente é uma relação de poder, de dominação, de graus variados de uma complexa hegemonia”. Adicionalmente, o autor destaca que a divisão geográfica imaginária do Oriente como uma contraparte do Ocidente se funda em um discurso colonial cultural, religiosa e politicamente homogeneizante e subalternizante (SAID, 1990).

Na década de 1990, conforme apontado por Ballestrin (2013), o pós-colonialismo, principalmente, na vertente dos estudos subalternos, chega a algumas academias estadunidenses e inspira a formação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Entre os principais membros que compunham esse grupo, é importante mencionar o americanista John Beverley que, em colaboração com a nicaraguense Ileana Rodriguez, fundou o chamado *Latin American Subaltern Studies* (LASS) (PINTO, 2020). Vale ainda assinalar a participação do peruano Anibal Quijano e do argentino Walter D. Mignolo que, posteriormente, se enveredaram para uma crítica radical da colonialidade que pudesse considerar as experiências de subalternização decorrentes de classe, raça e território próprias da América Latina. Mignolo afirma ainda que “as teses de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos não deveriam ser simplesmente assumidas e traduzidas para uma análise do caso latino-americano” (BALLESTRIN, 2013, p. 95).

Entre as principais contradições e problemas teórico-epistemológicos que levaram a dissolução do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos em 1998, Grosfoguel (2008) aponta duas principais questões: a) a predominância de uma episteme centrada nas epistemologias do norte eurocentrado, visto que os estudos privilegiavam Foucault, Derrida, Gramsci e Guha¹⁹, sendo este último o único a pensar a partir do Sul; e b) o fato de o grupo primar por elaborações teóricas que levavam em conta apenas o ponto de vista articulado a partir de um norte epistemológico estadunidense sem um vínculo horizontal com os pontos de vista dos sujeitos do Sul, de maneira a “fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116). Nesse mesmo ano de 1998, são realizados dois eventos importantes que contribuíram para o desdobramento das agendas de investigação de uma crítica latino-americana da colonialidade/modernidade, a saber: a) o encontro realizado na Universidad Central de Venezuela²⁰, em que se reuniram Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter D Mignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil; e b) o congresso internacional “Transmodernidade, capitalismo histórico e colonialidade: um diálogo pós-disciplinar”, no qual Quijano, Dussel e Mignolo iniciaram suas discussões em torno dos legados coloniais desde a ideia de sistema-mundo de Wallerstein (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007).

A partir desses dois eventos e de outros congressos, seminários e publicações, o grupo Modernidade/Colonialidade foi, gradualmente, se organizando e elaborando as chaves teórico-epistêmicas que subsidiariam uma crítica ao sistema-mundo moderno/colonial, atenta ao entrelaçamento de aspectos culturais-ideológicos e do sistema econômico-político (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). Essa articulação tornou-se uma contribuição valiosa para ampliar a compreensão da realidade latino-americana, já que as teorias pós-coloniais eram acusadas de muito ‘culturalistas e ‘discursivistas’, enquanto as teorias engendradas pela escola ‘dependentista’ pendiam para um recorte dos sistemas econômico e político (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). Ainda, Bernadino e Maldonado-Torres (2019) frisam que

[n]ão há dúvidas de que um dos méritos do grupo de investigação modernidade/colonialidade foi o de sistematizar e apresentar com clareza

¹⁹ Esses autores são comumente referidos como “os quatro cavaleiros do Apocalipse” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116). É importante salientar que o francês Michel Foucault e o franco-argelino Jacques Derrida são considerados pensadores ocidentais representantes do cânone pós-estruturalista e o italiano Antonio Gramsci de inspiração marxista (GROSFOGUEL, 2008).

²⁰ A publicação do livro editado por Edgardo Lander, em 2000, intitulado *La colonialidad del poder: eurocentrismo e ciencias sociales* é fruto desse evento (CASTRO-GOMES; GROSFOGUEL, 2007).

discussões que estavam dispersas em alguns autores da tradição do pensamento negro, bem como em outras tradições terceiros-mundistas formuladas, seja no interior, seja no exterior das fronteiras dos países nortecêntricos. Outro mérito foi trazer para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial (BERNADINO; MADONADO-TORRES, 2019, p. 11).

Os principais nomes que têm sido associados ao grupo Modernidade/Colonialidade incluem o sociólogo peruano Anibal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiólogo argentino Walter D Mignolo, o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, a pedagoga americana Catherine Walsh, a socióloga argentina María Lugones, entre outros nomes que têm contribuído significativamente para os estudos que questionam as diferentes formas de colonialidades. Importa ainda destacar os desdobramentos de tais colonialidades, como a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005, 2007), a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), a colonialidade do saber (LANDER, 2005), a colonialidade linguística (GARCÉS, 2007) e a colonialidade de gênero (LUGONES, 2008). Após a virada epistêmico-política do grupo Modernidade/Colonialidade, também chamada de “giro decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2007), a noção de decolonialidade passa a fazer parte da gramática dos pensadores que assumem uma “atitude decolonial” (MALDONADO-TORRES, 2016). Nesse sentido, Bernadino e Maldonado-Torres (2019, p. 10) reforçam que uma das contribuições desse projeto é o fato de que a “decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade”.

Apesar das divergências sérias e significativas entre os estudos pós-coloniais e decoloniais, neste estudo optamos por criar um espaço de diálogos entre essas perspectivas, na tentativa de articular o que esses estudos têm em comum, isto é, a crítica à modernidade eurocentrada. É importante dizer que, nas aulas realizadas durante esta pesquisa, dialogamos com quatro mulheres escritoras que falam a partir de experiências diversas de subalternidade: Flora Nwapa, escritora igbo nigeriana; Glória Anzaldúa, escritora chicana norte-americana; Kamala Das, escritora indiana; e Rita Bouvier, escritora métis canadense. Castro-Gómez (2007) enfatiza que a ciência moderna eurocêntrica assumiu que suas perspectivas são universais e neutras e, portanto, válidas para entender a realidade de todas as outras culturas, como se os corpos que produzissem tal ciência não estivessem atravessados por vieses e localizados em um espaço-tempo específicos. Assim, o autor pontua que assumir essa neutralidade falsa incorre

em uma arrogância epistemológica que ele tem chamado de “hybris do ponto zero”. Assim, para ele, “a hybris é o grande pecado do Ocidente: fingir ter um ponto de vista sobre todos os outros pontos de vista, mas sem que esse ponto de vista possa ter um ponto de vista”²¹ (2007, p. 83). Desse modo, assumir apenas a perspectiva decolonial de corte latino-americano, nos colocaria também no que Castro-Gómez (2007) tem chamado de ‘hybris do ponto zero’, isto é, nos colocaria na armadilha de partir de um ponto de vista localizado, situado e que se pretenderia universal e suficiente para pensar as experiências de mulheres de grupos marginalizados e localizadas em contextos geopolíticos e culturais distintos por meio dos textos literários produzidos pelas autoras supracitadas. Para evitar tal arrogância epistêmica, recorreremos à ideia de “diálogo de saberes”, também de Castro-Gómez (2007), que nos permite criar um espaço de diálogos para romper fronteiras epistêmicas.

Assim, dialogamos com autoras e autores dos estudos decoloniais que nos ajudam a perceber e confrontar as colonialidades existentes nas noções de estética e nas críticas e teorias literárias que informam os currículos de educação literária em LI, tanto na educação básica quanto na educação superior no contexto brasileiro. Dialogamos, também, com autoras e autores dos estudos pós-coloniais, em especial os que se ocupam com a crítica literária asiática e africana, no intuito de tentar compreender as realidades que a perspectiva decolonial latino-americana não conseguem alcançar, a saber, as produções literárias de mulheres indianas e africanas. Adicionalmente, conforme aponta Grosfoguel (2019, p. 76), “[o]s diálogos e alianças sul-sul são importantes hoje mais do que nunca. Não podemos conceber uma mudança civilizatória sem contar com atores políticos aliados do mundo africano, asiático, latino-americano e do sul dentro do norte”.

Nesta seção, tentamos discutir sobre a trajetória dos estudos pós e decoloniais, bem como apresentar algumas discussões em torno das convergências e divergências entre essas perspectivas. Na próxima seção, discutimos algumas noções elaboradas pelo grupo Modernidade/Colonialidade que nos ajudam a pensar a produção e a educação literária a partir de perspectivas outras, a saber: a colonialidade do poder; a colonialidade do ser; a colonialidade do saber; colonialidade linguística; a colonialidade do gênero; a desobediência epistêmica; e a decolonialidade.

²¹ Nossa tradução de: la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 83).

1.1.1 Das colonialidades do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/cis-hetero-patriarcal à decolonialidade

No que tange às dimensões da colonialidade, nos interessa, neste estudo, mencionar as noções de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), colonialidade do saber (LANDER, 2005), colonialidade linguística (GARCES, 2007) e colonialidade do gênero²² (LUGONES, 2008). Entretanto, ressaltamos que enfocaremos, mais detidamente, a colonialidade do saber, a colonialidade linguística e de gênero, visto que tais construtos permeiam as reflexões sobre o material empírico desta pesquisa. É importante ainda dizer que esses conceitos têm sido elaborados por autoras/es distintos em diferentes momentos. Contudo, essas dimensões não são estanques, mas estão interligadas na estrutura que fundamentou e fundamenta a organização do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/cis-hetero-patriarcal.

Em um primeiro momento, cabe lembrar que, para o grupo Modernidade/Colonialidade, a ideia de colonialidade e de colonialismo não é a mesma, embora façam referência a dois construtos que se interrelacionam. Enquanto colonialismo, de um modo genérico, tem a ver com a dominação formal econômica e política de uma nação por outra nação que se autointitula superior, a ideia de colonialidade se refere aos efeitos que são resultantes do colonialismo, mas que continuam permeando os diferentes âmbitos da vida dos não-europeus, mesmo depois das independências dos territórios colonizados (MALDONADO-TORRES, 2016). Dessa maneira, a colonialidade permanece nos dias de hoje, na forma de um padrão de poder mundial moderno/capitalista que exerce o controle sobre: a produção de conhecimentos; a produção e reprodução da cultura; a dominação linguística; a produção de subjetividades e identidades; entre outros aspectos (MALDONADO-TORRES, 2007, 2016; QUIJANO, 2007). Nesse sentido, Maldonado-Torres (2016, p. 11) salienta que a “Europa se tornou moderna no processo de conquista e expansão colonial, um processo que fez do colonialismo, mais que uma prática, uma lógica de organização e uma modalidade de conhecimento, poder, e ser – isto é, colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 11). Desse modo, é possível ver que o colonialismo empreendido na expansão colonial iniciada em 1492 aqui nas Américas e levado a cabo no século XIX na África e Ásia ainda resiste, hodiernamente, sob a forma da dominação epistêmica, identitária, cultural e linguística ao abrigo de um novo rótulo: a modernidade. Por

²² Optamos por discutir a noção de colonialidade do gênero na subseção 1.1.2.1, no intuito de estender as discussões acerca da matriz colonial de poder na interseção de raça, gênero, sexualidade, classe social e território.

essa razão, Quijano (2007) afirma que a modernidade e a colonialidade são dois lados da mesma moeda, de modo que a modernidade não existe sem a colonialidade.

Quijano (2007) enfatiza que a ideia de raça começa a se constituir durante a colonização de *Abya Yala* e funciona como uma estrutura que justifica e funda a divisão internacional do trabalho com base numa classificação étnico/social, de maneira a determinar quais corpos deveriam assumir a posição de senhores/colonizadores e quais corpos deveriam assumir a posição de escravizados/colonizados. Nessa linha, Grosfoguel (2019, p. 60, grifo do autor) aponta que

a ideia de “colonialidade” estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).

Ainda nesse sentido, podemos dizer que a colonialidade do poder se faz presente na inferiorização de um povo em detrimento de outro. Nas palavras de Maldonado-Torres (2016, p. 17), “os colonizados são feitos para serem corpos sem território, pessoas sem recursos, e sujeitos sem a capacidade para a autonomia e autodeterminação, cujo desejo constante é o de ser outro diferente de si”. Assim, de um lado estão as/os subalternas/os, colonizadas/os, em outras palavras, estão as/os indígenas, relegadas/os à servidão, e as/os negras/os, condenadas/os à escravidão, e do outro lado, estão as/os dominadoras/es, colonizadoras/es, brancas/os, dignas/os de controlar as formas de subjetividade, da cultura, da divisão do trabalho, e da produção de conhecimento (QUIJANO, 2005, 2007, 2009).

A partir da ideia de colonialidade do poder e da noção de alienação subjetiva no viés da sociogenia de Fanon (2008), Maldonado-Torres (2007) expande a ideia de colonialidade do ser²³, para pensar as temporalidades e territorialidades que atravessam as subjetividades colonizadas. Para o autor, “o sujeito é um campo de disputa e um lugar que deve ser controlado e dominado para a coerência de uma dada visão de mundo e de ordem que deve continuar

²³ Maldonado-Torres (2007) afirma que a ideia de “colonialidade do ser” deve ser atribuída ao semiólogo Walter Mignolo que já havia discutido sobre essa noção há quase uma década.

imperturbável”²⁴ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). A divisão étnico/social com base na ideia de raça leva também à colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2016), isto é, de um lado, as/os mais humanas/os, de outro, as/os menos humanas/os, subumanas/os ou não humanas/os, de forma a afirmar a não existência de todas as pessoas que não se encaixam nos padrões raciais europeus. Nessa dominação ontológica, povos indígenas e negros são destituídos de sua existência e considerados como não humanos, sem história, cultura, língua e religião.

A colonialidade do saber, por sua vez, se faz presente na dominação de perspectivas cognitivas e nos modos de produção de conhecimentos. Em outras palavras, podemos entender a colonialidade do saber como a hierarquização de saberes que: a) legitima a hegemonia epistemológica e metodológica de tradições eurocentradas nos modos de produção de conhecimento, tanto no campo das ciências naturais quanto no campo das ciências humanas e sociais; b) privilegia a ciência moderna como o único saber válido, em detrimento de saberes que são produzidos fora dos âmbitos acadêmicos; c) privilegia as elaborações científicas levadas a cabo pelo homem branco, cis-gênero, heterossexual, euro-americano, cristão, de classe média alta (LANDER, 2005). Nessa linha, é importante destacar que

[o] privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFUGUEL, 2016, p. 25).

Cumprido lembrar um tipo de morte simbólica, a qual Santos (2007, 2018) chamou de epistemicídio e que tem a ver com a desvalorização, negação ou apagamento da produção de conhecimento de povos que foram posicionados à deriva do sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/cis-hetero-patriarcal. Pensando nessa linha, a colonialidade do saber produz o epistemicídio, através do racismo/sexismo epistêmico, no sentido de que

²⁴ Nossa tradução de: the subject is a field of struggle and a site that must be controlled and dominated for the coherence of a given worldview and order to continue undisturbed (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 19).

determina quais corpos estão autorizados a produzir conhecimento dentro da academia. Para percebermos essa violência epistêmica, podemos questionar quantas autoras e autores negros, indígenas ou LGBTQIA+²⁵ estão presentes em nossas produções científicas ou nos currículos acadêmicos e escolares? Gomes (2019, p. 228) responde a essa questão ao dizer que “as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade”. Portanto, nos currículos predominam os saberes produzidos, majoritariamente, pelo homem, branco, cisgênero, heterossexual, de classe média alta, cristão, urbano, letrado etc. (CARVALHO, 2019; FREITAS, 2020; GOMES, 2019; LANDER, 2005).

É importante lembrar, conforme nos alerta Rezende et al. (2020), que a educação no Brasil teve início com os padres jesuítas e os militares. A autora enfatiza ainda que

[o] padre e o militar são os detentores do conhecimento. O conhecimento é único. Ele não está neste território. O território colonizado não tem conhecimento. O conhecimento vem de fora, de um lócus de poder, que é a Europa, por uma voz de poder, e esse conhecimento é transmitido, é ensinado para quem não sabe (REZENDE *et al.*, 2020, p. 19).

Além disso, Carvalho (2019, p. 84) aponta que “[a] condição mesma de criação das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas”. Assim, podemos ver que os saberes produzidos por povos subalternizados, povos originários e a população negra, têm sido historicamente excluídos dos currículos da educação básica e superior desde a intrusão europeia. Dessa maneira, engendrar diálogos com as vozes que têm sido invisibilizadas nos currículos tanto da educação básica quanto das universidades exige um engajamento com a “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2009, p.14), isto é, um questionamento constante e recusa à subordinação de saberes hegemônicos eurocentrados. Ressaltamos, no entanto, que assumir uma perspectiva decolonial em nossas produções científicas não significa, necessariamente, rechaçar os saberes tidos como canônicos (aqueles produzidos pelo homem branco, hétero, de classe privilegiada e euro-estadunidense), mas criar espaços para o diálogo entre os saberes canonizados e a produção de conhecimentos empreendidas por grupos historicamente subalternizados.

²⁵ De acordo com Fontana, Gomes e Silva (2020), a sigla LGBTQIA+ faz referência a lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, drag queens, intersexuais e assexuais, o símbolo + ao final da sigla remete à ideia de “etcetera”, ou seja, de outras possibilidades de identificação ou não identificação relativas a sexualidades e gêneros.

Mignolo (2017) também chama a atenção para a supremacia de determinadas línguas europeias em contextos acadêmicos. O autor cita, como exemplo, a produção de textos na área de sociologia (a lógica pode ser observada em outras áreas também) que tem sido realizada, majoritariamente, nas línguas francesa, alemã e inglesa. Desse modo, Mignolo (2017) argumenta que escrever em uma outra língua pode trazer algumas desvantagens, isto é, não alcançar um público significativo dentro da academia.

No que tange à dominação linguística, é pertinente, também, mencionar a colonialidade linguística que, para Garcés (2007), não só favoreceu as línguas coloniais a despeito das línguas nativas dos povos colonizados, mas também subjogou “a própria palavra e os dizeres dos falantes colonizados”²⁶ (GARCÉS, 2007, p. 227). Com isso, o autor sugere que a língua é atravessada pelo corpo, isto é, pela raça, gênero, classe social e território. Para utilizar um exemplo próximo ao que Garcés (2007) lança mão, mas pensando nas experiências de *Pindorama*, uma/um falante Yanomami²⁷ que utiliza a língua portuguesa para se comunicar com as/os não indígenas ou mesmo ingressar em instituições acadêmicas, terão suas palavras menos valorizadas que as de uma/um falante de português, em especial se for homem, branco, urbano, de classe média alta e graduado.

É importante lembrar que Davi Kopenawa, líder político Yanomami, já demonstra ter consciência da colonialidade linguística. Davi fala sobre as razões que o levaram a adquirir a língua portuguesa como uma língua adicional²⁸, conforme ele nos conta “Eu cresci, tornei-me adulto e aprendi a língua dos brancos. É por isso que eu lhes falo, para defender a floresta e impedir que a gente desapareça” (ALBERT, 1995, p. 10). No livro intitulado *A queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami*, produzido em parceria com Bruce Albert, antropólogo francês, Davi Kopenawa, demonstra perceber a supervalorização das palavras do branco, em detrimento de suas próprias, ao dizer que “[s]ão essas palavras que pedi para você fixar nesse papel, para dá-las aos brancos que quiserem conhecer seu desenho. Quem sabe assim eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito?” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 66). Desse modo, mesmo

²⁶ Nossa tradução de: la propia palabra y el decir de los hablantes colonizados (GARCÉS, 2007, p. 227).

²⁷ Os Yanomami formam uma nação composta por diferentes comunidades que estão localizadas na floresta amazônica, falam a língua Yanomami, e seu território foi rasurado para definir os limites coloniais de Brasil e Venezuela (KOPENAWA; ALBERT, 2015).

²⁸ Optamos por utilizar a noção de “língua adicional”, nesta tese, para nos referir a uma língua que é aprendida e adicionada aos repertórios linguísticos de um indivíduo. Tal conceito nos permite evitar binarismos relativos às noções de língua materna/língua estrangeira, bem como primeira língua/segunda língua (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

falando a língua dos brancos, ele preferiu dar as suas palavras a Bruce Albert para que elas fossem ouvidas pelos brancos.

Cumprе reconhecer que Lélia Gonzalez, intelectual e ativista no movimento antirracista brasileiro, também já estava atenta à questão da colonialidade linguística e como ela opera no racismo flagrado nos dizeres de determinados grupos étnico/raciais. A autora faz uma crítica aos modos que até mesmo “os desvios linguísticos” da norma padrão cometidos por brancas/os são encarados com maior aceitação, diferentemente das variações linguísticas utilizadas por falantes negras/os. Nessa linha, a autora mostra que

[é] engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistе. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês (GONZALEZ, 1984, p. 238).

Mesmo que a autora não tenha usado o termo “colonialidade linguística” em suas publicações, a noção de “pretuguês” confronta as colonialidades linguísticas existentes ainda hoje na língua portuguesa, visto que é constituída por um léxico de resistência e de uma atuação política. Pretuguês é o entendimento de um ‘falar’ que é marcado pelo corpo racializado, afinal, como reforçam Rezende *et al.* (2020, p. 18), “corpo, território, língua e cultura são indissociáveis”.

Nessa linha, pensar nas noções de corpo-política e geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2009, 2017) nos ajudam a compreender como os nossos corpos racializados são, também, perpassados pelas histórias locais dos territórios que estamos situados (MIGNOLO, 2017). De acordo com Mignolo (2011, p. 68), “[a]s lutas epistêmicas acontecem nas esferas das mediações epistêmicas e geopolíticas do conhecimento – por exemplo, a cosmologia sobre a qual as corporações justificam a expropriação de terras”²⁹. Um outro exemplo pertinente é pensar nos corpos que estão autorizados a compor o mercado editorial brasileiro. Não é difícil perceber que uma mulher, negra, de classe social desfavorecida, situada geopoliticamente em

²⁹ Nossa tradução de: Epistemic struggles take place in the spheres of epistemic mediations and geopolitics of knowledge—for example, the cosmology upon which corporations justify the expropriation of lands (MIGNOLO, 2011, p. 68).

um espaço periférico, terá maiores dificuldades para ser publicada, lida e compor o cânone literário brasileiro, ao passo que um homem, branco, de classe média, situado geopoliticamente em um espaço urbano, terá maiores vantagens na promoção de suas publicações. Mignolo (2009) ressalta ainda que esse mesmo entendimento do corpo como atravessado pela política, isto é, um corpo-político, localizado em uma dada geopolítica do conhecimento, pode contribuir para forjar rupturas e ações para insurgir contra as estruturas coloniais que insistem em subalternizá-lo (MIGNOLO, 2009, 2017). Assim, para o autor, “corpo-política é um componente fundamental do pensamento decolonial, do fazer decolonial e da opção decolonial”³⁰ (MIGNOLO, 2019, p. 16).

Embora o termo “decolonialidade” tenha sido cunhado no interior das discussões levadas a cabo pelo grupo Modernidade/Colonialidade, os movimentos decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2016; ROSA-DA-SILVA, 2019, 2021) começam a emergir no momento em que a modernidade/colonialidade é articulada para fundar um novo modelo de mundo, a saber, o sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/cis-hetero-patriarcal (MIGNOLO, 2008). Desse modo, a decolonialidade implica entender que nossas identidades e subjetividades são constituídas dentro de uma estrutura social que é colonial, racista, sexista, classista, homofóbica, transfóbica, cristão-cêntrica. A decolonialidade, então, tem a ver com uma tentativa de provocar rachaduras nessas bases que sustentam essa matriz colonial de poder (WALSH, 2012). Nessa linha, Grosfoguel (2019) explica que

[o] processo de colonização da modernidade alterou todas as epistemologias, espiritualidades e cosmovisões, colonizando-as com narrativas eurocêntricas da modernidade. Daí que a decolonialidade não seja somente um assunto de lutar contra as estruturas externas da dominação moderno-ocidental (decolonialidade do poder), mas também lutar contra as estruturas internas ou o Ocidente que levamos dentro de nós (decolonialidade do saber e do ser) e os “ego conquiro” enfermos que constituem a todos nós (decolonialidade espiritual) (GROSGOUEL, 2019, p. 67-68).

Nessa mesma linha, Ndlovu-Gatsheni (2015, p. 23) aponta que, “[no] centro da decolonialidade, está a ideia de refazer o mundo de forma que os povos escravizados, colonizados e explorados possam recuperar sua densidade ontológica, voz, terra, história, conhecimento e poder”³¹.

³⁰ Nossa tradução de: Body-politics is a fundamental component of de-colonial thinking, de-colonial doing and the de-colonial option (MIGNOLO, 2009, p. 16).

³¹ Nossa tradução de: At the centre of decoloniality is the idea of remaking the world such that the enslaved, colonised, and exploited peoples can regain their ontological density, voice, land, history, knowledge and power (NDLOVU-GATSHENI, 2015, 23).

Maldonado-Torres (2019) faz uma distinção entre os termos “descolonização” e “decolonialidade”. Para ele, “a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os ex-impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36). Entretanto, o autor enfatiza que, em alguns momentos, os termos “decolonialidade” e “descolonização” podem assumir contornos teóricos semelhantes e serem utilizados no mesmo sentido.

Cabe salientar, porém, que a colonialidade corre em nossas veias fervorosamente. Tal metáfora aponta para o fato de que toda a nossa constituição ontológica está emaranhada na colonialidade (GROSGUÉL, 2019; MALDONADO-TORRES, 2016, 2019; REZENDE et al., 2020). Dessa forma, Rezende *et al.* (2020, p. 19) chamam a nossa atenção para o fato de que “ser decolonial não é para a nossa geração”. Por isso, pretender decolonizar práticas sociais, sejam elas quais forem, é um projeto que não pode ser realizado do dia para noite. Afinal, há mais de 500 anos, os efeitos do colonialismo impactam nossas vivências. Com base nisso, enquanto professoras/es de línguas e de literaturas, o que nos é possível, então, fazer é despendar “esforços decoloniais” (SILVESTRE, 2016) para nos engajar em “movimentos decoloniais” (MALDONADO-TORRES, 2016; ROSA-DA-SILVA, 2021), no intuito de problematizar e confrontar as colonialidades existentes em nossas praxiologias. Para tanto, a interculturalidade crítica nos apresenta possibilidades de questionar e tensionar as bases das desigualdades sociais decorrentes da matriz colonial de poder, como será abordado na seção seguinte.

1.1.2 Interculturalidade crítica: por uma pedagogia decolonial

Tem sido recorrente o uso do termo “interculturalidade” em diversos estudos voltados para a educação linguística, bem como em documentos oficiais e currículos que orientam o ensino de línguas adicionais. Contudo, Aman (2015) sinaliza pontos de divergência entre *interculturality* e *interculturalidad*, ao argumentar que é preciso observar como a tradução dessas noções (do inglês para o espanhol ou vice e versa), por vezes conflitantes, requer uma compreensão do contexto sociopolítico e das circunstâncias em que prevaleceram.

De acordo com Aman (2015), o conceito de *interculturality* tem ocupado um lugar central nas discussões sobre a diversidade cultural em organizações como a UE (União Europeia) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Segundo o autor, a noção de *interculturality* (em inglês) não corresponde ao termo

interculturalidad (em espanhol), uma vez que a noção de *interculturalidad* é central nos movimentos indígenas da região Andina da América Latina, que tem como foco a luta pela decolonialidade. Ainda nessa linha, Dietz (2018, p. 1) destaca que, “em algumas sociedades, a interculturalidade é usada com referência à diversidade induzida pela migração, enquanto em outras sociedades a mesma noção é aplicada às interações indígenas – colonos”³². Cumpre salientar que a ideia de *interculturality* está atrelada a um projeto político-ideológico que objetiva a propagação de valores universais provenientes da Europa e dos Estados Unidos, no intuito de alargar as negociações econômicas numa tentativa de expansão do neoliberalismo e do imperialismo.

É comum também o uso do termo “multiculturalismo” nos currículos que orientam a educação formal de escolas e universidades do norte global. Essa ideia de multiculturalismo tenta captar a diversidade cultural que caracteriza esses Estado-nações, principalmente em decorrência dos fluxos migratórios, isto é, do deslocamento de ex-colonizados para as metrópoles imperiais (MOURA, 2005). No contexto norte-americano, hooks (2017, p. 45-46) constata que

[q]uando todos começaram a falar sobre a diversidade cultural, isso nos entusiasmou. Para nós que estávamos à margem (pessoas de cor, gente da classe trabalhadora, gays, lésbicas e por aí afora) e sempre tivéramos sentimentos ambivalentes sobre nossa presença numa instituição onde o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, era emocionante pensar que a visão de justiça e democracia que estava no próprio âmago do movimento pelos direitos civis iria se realizar na academia.

No entanto, esse multiculturalismo, fundado em um projeto liberal, funcionou e ainda funciona como uma estratégia política para promover a tolerância das diferenças, a ênfase na “semelhança” e a convivência pacífica entre os diferentes grupos étnico-culturais. Contudo, esse discurso, aparentemente ético e humanitário de “tolerar o diferente” e “aprender a conviver de forma pacífica”, esconde os artifícios que engendram as desigualdades sociais, como quem limpa a sala de modo a varrer a sujeira para debaixo do tapete. A celebração das diferenças, em uma perspectiva que não promova a problematização de marcadores de inequidades sociais e as políticas de identidade, contribui para a manutenção das estruturas que colocam determinados corpos em posições desiguais de poder. A esse respeito, hooks (2017, p. 47) salienta que, ao tentarmos criar espaços de concordância e harmonia sem a perturbação das

³² Nossa tradução de: in some societies interculturality is used with reference to migration-induced diversity, whereas in other societies the same notion is applied to indigenous-settler interactions (DIETZ, 2018, p. 1).

diferenças, “endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais.” Ainda nessa linha, conforme nos alerta Kubota (2010), o multiculturalismo liberal coloca ênfase na ideia de que todos são iguais. Essa ideia, por sua vez, promove a ideologia dominante da meritocracia, ou seja, reforça que “todos os indivíduos, independentemente de sua origem, podem ter sucesso social e economicamente, contanto que trabalhem duro. Nessa lógica, diferenças raciais e outros tipos de diferenças costumam ser embaçados e apagados”³³ (KUBOTA, 2010, p. 32).

Candau (2012b) aponta que o termo “multiculturalismo” é polissêmico e pode assumir diferentes contornos teóricos. Entre os adjetivos que frequentemente aparecem nas publicações relacionadas a esse termo, estão os seguintes: “multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário” (CANDAU, 2012b, p. 242). Em que pese a diversidade de perspectivas de multiculturalismo, Candau (2012b; 2016) propõe uma discussão em torno de três tipos que ela considera fundamentais: a) o assimilacionista; b) o diferencialista; e c) o interativo. Segundo a autora, o multiculturalismo assimilacionista, como o próprio nome sugere, refere-se a um projeto de integração social direcionado à assimilação da cultura hegemônica por grupos periféricos, de maneira a suprimir suas culturas e práticas em prol de uma homogeneização cultural. Cumpre lembrar que a cor da pele determinava os espaços sociais que as pessoas poderiam ocupar. E as escolas eram espaços negados às pessoas negras, indígenas ou brancas de classe menos favorecida (MALDONADO TORRES, 2016). Assim, no contexto educacional, essa lógica opera de modo a democratizar a educação, de maneira a abrir o espaço escolar para todas e todos. Contudo, há uma subtração dos saberes, cosmologias e práticas culturais dos grupos marginalizados em favor de uma monocultura que privilegia as práticas culturais e os conhecimentos socialmente valorizados pelo grupo dominante.

Como reação ao multiculturalismo assimilacionista, o diferencialista reconhece que projetos assimilacionistas aniquilam a diversidade cultural, visto que incorrem no apagamento ou na negação das diferenças culturais. Por essa razão, essa vertente propõe o reconhecimento da diversidade de identidades culturais e busca promover espaços para que essas identidades possam se manifestar e manter suas matrizes referenciais. No entanto, conforme ressalta Candau (2016), a ênfase demasiada nas diferenças culturais promoveu políticas separatistas baseadas em essencializações identitárias fechadas em comunidades socioculturais homogêneas.

³³ Nossa tradução de: all individuals, regardless of their background, can socially and economically succeed as long as they work hard. In this logic, racial and other types of differences often get blinded and erased (KUBOTA, 2010, p. 32).

De acordo com Candau (2016), o multiculturalismo interativo se aproxima da noção de interculturalidade crítica, visto que consiste em uma perspectiva aberta e interativa. A autora enfatiza que “[e]ssa posição promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade e, nesse sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas”. Desse modo, a interculturalidade crítica confronta os paradigmas de essencialismos identitários e culturais, na medida em que concebe as identidades e culturas como fluidas, dinâmicas, plurais e abertas.

Adicionalmente, nas palavras de Walsh (2012, p. 117), a interculturalidade crítica consiste em

um campo que possibilita a convergência e a articulação, particularmente entre esforços, práticas, conhecimentos e projetos que enfocam mais em justiça global, em diferenças (epistêmica, ontológica, existencial, de gênero, etnicidade, classe, raça, território, entre outros) construídas como desigualdades dentro de um quadro do capitalismo liberal³⁴ (WALSH, 2012, p. 117).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica se vincula a um projeto histórico, político, epistêmico e intercultural que se move em direção à necessidade de transformações das estruturas, instituições e relações sociais forjadas na diferença colonial. É um projeto que propõe um pensamento a partir dessa região, “das lutas, práticas e processos que questionam os legados eurocêntricos, coloniais e imperiais e trabalham para transformar e criar radicalmente condições diferentes de pensar, encontrar, ser e coexistir ou conviver”³⁵ (WALSH, 2012, p. 118). Tal pensamento se caracteriza como decolonial, visto que procura se desprender das tradições eurocêntricas ou norte-americanas e considera os saberes, as ontologias, as espiritualidades e cosmogonias³⁶, os modos de agir e práticas sociais deste lado do sul global.

No âmbito da educação, em especial, a perspectiva intercultural crítica não está interessada em simplesmente reconhecer e respeitar as diferenças culturais para promover uma convivência pacífica entre as/os aprendizes, mas em problematizar as estruturas fundantes da

³⁴ Nossa tradução de: a field that makes possible convergence and articulation, particularly between efforts, practices, knowledge and projects that focus on more global class, race, nation, among others) constructed as inequalities within the framework of neo-liberal capitalism (WALSH, 2012, p. 117).

³⁵ Nossa tradução de: struggles, practices and process that question Eurocentric, colonial and imperial legacies, and work to transform and create radically different conditions for thinking, encountering, being and coexisting or co-living (WALSH, 2012, p. 118).

³⁶ Entendemos cosmogonias como um conjunto de narrativas que tentam explicar a origem do universo, da vida e da terra e está relacionada com práticas de espiritualidades (CASSIANO, 2021).

matriz colonial de poder que engendra inequidades sociais a partir da hierarquia de raça, gênero, sexualidade, nação, território, religião etc. A interculturalidade crítica questiona e coloca em cheque: quem determina os conteúdos que devem ser ensinados, a favor de quem e contra quem; quais são os saberes incluídos ou excluídos dos currículos e documentos oficiais; como as formas educativas colaboram para a perpetuação e a manutenção de eixos de subordinação que mantêm determinados corpos na posição de subalternidade; quais são os efeitos assimiladores ou segregacionistas das práticas educativas que predominam nas instituições de educação (DIETZ, 2018; WALSH, 2012). Um exemplo disso é o curso de licenciatura em educação intercultural³⁷ para licenciando(a)s indígenas da Universidade Federal de Goiás, em que docentes e discentes se esforçam para promover práticas educativas centradas em vivências, cosmologias e necessidades das diferentes comunidades indígenas em que as/os licenciadoas/os atuarão como professoras/es, a despeito das políticas veiculadas em documentos oficiais que ainda são permeadas por noções homogeneizantes de interculturalidade (APINAJÉ, 2017; KARAJÁ, 2017; PEREIRA; ARAÚJO; NAZARENO, 2019; PIMENTEL DA SILVA; HERBETTA, 2017). Por essa razão, a interculturalidade crítica pode ser entendida como um projeto político-pedagógico insurgente, em constante construção, comprometido com a promoção de “movimentos de mudanças” sociais (BORELLI; PESSOA, 2019, p. 83) que rompem com paradigmas hegemônicos e universalistas para a construção de uma “pluriversalidade ecossistêmica”, em que saberes, cosmologias, temporalidades, identidades e práticas culturais possam se encontrar e coexistir sem hierarquias (CANDAU, 2012a, 2012b, 2016; DIETZ, 2018; WALSH, 2007, 2012).

No que tange à educação linguística e literária, se a interculturalidade crítica nos permite questionar as relações de poder assimétricas que incidem nas práticas sociais com a linguagem, que constroem subjetividades subalternizadas em torno de raça, gênero, sexo, classe social e território (ASSIS-PETERSON, 2008; GARCÉS, 2007; WALSH, 2007; 2012), a noção de interseccionalidade nos possibilita ter “sensibilidade interpretativa dos efeitos identitários” a partir da interação entre dois ou mais eixos de subordinação, “evitando desvio analítico para

³⁷ O Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena busca atender aos indígenas da Região Araguaia Tocantins e do Parque Indígena do Xingu, que são falantes de línguas dos Troncos Tupi e Macro-Jê, e das famílias Karib e Aruak. O(a)s licenciado(a)s indígenas são provenientes dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Minas Gerais, e pertencem às nações Apinajé, Bororo, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Kanela-Araguaia, Karajá, Karajá-Xambioá, Kayabi, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Metuktire, Tapirapé, Tapuio, Timbira, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waura, Yawalapiti. Essas e outras informações estão disponíveis no site do curso de licenciatura intercultural da UFG no seguinte endereço: <https://intercultural.letras.ufg.br/>.

apenas um eixo de opressão” (AKOTIRENE, 2019, p. 19-20), como podemos ver na seção que segue.

1.1.2.1 Interseccionalidades: opressões e resistências de mulheres de grupos não hegemônicos

Neste estudo, buscamos problematizar questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, sexualidade, classe e território através de textos literários produzidos por mulheres de grupos marginalizados que estão geopoliticamente localizadas em espaços periféricos. Na tentativa de compreender as experiências plurais dessas mulheres e as diferentes formas de opressões que as atravessam, bem como suas estratégias diversas de resistência e de “(re)existência”, nesta seção, discutimos conceitos relativos: a) à noção de interseccionalidade e opressões intersectadas (AKOTINERE, 2019; HILL COLLINS, 2017, 2019; HILL COLLINS; BILGE, 2021; CREENSHAW, 1991; hooks, 2017); b) à consciência *mestiza* e pensamento de fronteira (ANZALDÚA, 1987; 2000); c) à solidariedade transnacional (MOHANTY, 2003); e, finalmente, d) à colonialidade de gênero (LUGONES, 2008, 2014, 2020).

A atenção ao entrocamento de raça/etnia, gênero, sexualidade e território na subalternização de corpos políticos, geopoliticamente localizados, é central nos estudos e movimentos de ativismo dos feminismos de mulheres de grupos subalternizados, a saber, os feminismos negros, chicanos, “terceiro-mundistas”, comunitários, indígenas, pós-coloniais e decoloniais. Os feminismos de mulheres de grupos não hegemônicos partem do entendimento de que pensar as opressões vivenciadas por mulheres racializadas e empobrecidas pelo sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/cis-hetero-patriarcal deve ir além da categoria universalizante de “mulher” forjada no seio dos feminismos hegemônicos ocidentais. No âmbito acadêmico, em especial, Espinosa-Miñoso (2020, p. 106) aponta que o feminismo de mulheres atravessadas por identidades raciais inferiorizadas “acabou fazendo, dentro do próprio feminismo, a mesma denúncia que a epistemologia feminista fizera à produção científica ocidental do conhecimento: de que ele é, na verdade, um ponto de vista parcial, encoberto de objetividade e universalidade”. Dessa maneira, tais perspectivas feministas procuram desestabilizar essencializações em torno da noção de “gênero”, de modo a questionar as diferenças e evidenciar os eixos de subordinação que atravessam, subjagam e violentam determinados corpos, afinal, “[a] ferida colonial sangra mais em umas que em outras” (ESPINOSA-MIÑOSO, 2020, p. 98).

No Brasil, Lélia Gonzalez já estava atenta à forma como os marcadores raça, gênero e classe incidiam na inferiorização das mulheres negras (AKOTIRENE, 2019). Em seu texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, publicado em 1984, a autora faz uma crítica à democracia racial e de como essa lógica opera no apagamento dos efeitos da raça, gênero e classe na vida das mulheres negras. De acordo com Gonzalez (1984), o papel da mucama (moça negra escravizada), na sociedade escravocrata, não se restringia apenas aos serviços domésticos, mas abrangia o uso do corpo da mulher negra como objeto de prazer para o senhor. Gonzalez (1984) ainda afirma que, após “a abolição da escravidão”, a imagem da mucama se desdobrou em duas: a mulata e a doméstica. A mulata passa a ser “hipersexualizada” e vista como a figura da beleza e do desejo. “Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas” (GONZALEZ, 1984, p. 230).

Nos Estados Unidos, o feminismo negro surge como uma reação ao feminismo branco e ao movimento negro que não davam conta de acudir as demandas pertinentes às vivências de mulheres negras. De um lado, o feminismo branco ignorava os corpos racializados das mulheres negras, de modo a ocultar as opressões raciais que as subordinavam, em favor de privilegiar uma opressão “em comum”, a de gênero. Do outro, o movimento negro, com ênfase exclusivamente na luta antirracista, deixava escapar as opressões de gênero, as quais operavam na vida das mulheres negras (AKOTIRENE, 2019; DAVIS, 2016; HILL COLLINS, 2017, 2019; HILL COLLINS; BILGE, 2021; hooks, 2017). Conforme enfatiza Nnaemeka (1995, p. 92), “[u]ma mulher negra não é oprimida pela manhã por causa de sua raça e convocada de volta à noite para ser oprimida por causa de seu sexo”³⁸. Daí a importância de ter atenção à dupla opressão que incide sobre as mulheres negras. Além disso, é necessário pensar as opressões de gênero e raça aliadas aos efeitos do capitalismo e do colonialismo. É interessante lembrar que, em uma convenção de mulheres realizada no ano de 1851 em Akron, Ohio, Sojourner Truth, militante do movimento abolicionista e dos direitos das mulheres, proferiu o discurso que ficou intitulado “Não sou eu uma mulher?” (DAVIS, 2016). Nessa ocasião, ela disse:

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser

³⁸ Nossa tradução de: A black women does not get oppressed in the morning because of her race and summoned back in the Evening to be oppressed because of her sex (NNAEMEKA, 1995, p. 92).

vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (DAVIS, 2016, p. 86).

Nesse evento, as mulheres reivindicavam o direito ao voto a contrapelo dos argumentos dos homens presentes que defendiam a ideologia do “sexo frágil” (DAVIS, 2016). O discurso de Sojourner Truth não só derruba essas alegações, como também traz à baila dois fatores importantes: a) as diferenças nas opressões que as mulheres brancas e negras sofriam; b) a invisibilização das mulheres negras que foram historicamente submetidas ao trabalho escravizado. Assim, Akotirene (2019, p. 19) destaca a importância de “conceber a existência duma matriz colonial moderna, cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política”. Portanto, a noção de interseccionalidade pode, também, funcionar como uma ferramenta teórico-metodológica para pensar como a matriz colonial impõe sistemas de opressões que se cruzam para produzir identidades marginalizadas e subalternizadas (AKOTIRENE, 2019; ASSIS, 2019; CREENSHAW, 2002; HILL COLLINS, 2017, 2019; HILL COLLINS; BILGE, 2021).

A noção de interseccionalidade permite, então, perceber como as relações de poder decorrentes de raça, gênero, sexualidade, classe, território colocam as mulheres negras em situações de vulnerabilidade. Isso não significa, porém, conforme ressalta Hill Collins (2019) que as mulheres negras sejam as mais oprimidas, mas que estão suscetíveis a acidentes nas encruzilhadas da raça, gênero, classe social, sexualidade, território etc. (AKOTIRENE, 2019). Por essa razão, lançar mão da interseccionalidade pode também funcionar como estratégias de resistência política que permite socorrer as mulheres que são constantemente acidentadas “nas avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2019).

Cabe salientar que o termo “interseccionalidade” foi cunhado e sistematizado por Creenshaw (1991) no intuito de compreender as políticas de identidade envolvendo as mulheres negras no âmbito jurídico. Contudo, Hill Collins e Bilge (2021) destacam que Savitribai Phule, feminista indiana, entendeu a interseccionalidade ainda que não tenha utilizado essa mesma denominação, uma vez que confrontou os eixos de divisão social resultantes de casta, gênero, religião e classe social, sem estabelecer uma hierarquia que privilegiasse apenas um dos eixos de subordinação. Dessa maneira, a interseccionalidade não elege um epifenômeno como foco de análise, mas se centra na interação de opressões intersectadas que produzem inequidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe, território etc.

Importa ainda lembrar as contribuições de Glória Anzaldúa, escritora e feminista chicana, para as discussões em torno do “pensamento de fronteira” e o “feminismo da

diferença”. Em seu livro *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, publicado em 1987, a autora cruza fronteiras linguísticas, textuais, de gênero, raça, sexualidade, território etc., para teorizar a partir de suas próprias experiências como mulher, chicana e lésbica. Nesse livro, a autora apresenta ensaios e poemas, que ela intitula de “auto-história”, para refletir sobre as noções de “consciência *mestiza*” e “nepantilismo”. De acordo com a autora, nepantilismo vem do termo “*napantla*” de origem *nahuatl* e significa “partido ao meio”. A autora recorre ao nepantilismo para explicar as rachaduras que provocam fronteiras externas (território) e fronteiras internas (de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e território). Nesse sentido, a autora diz que começou a pensar:

“Sim, sou chicana, mas isso não define quem eu sou. Sim, sou mulher, mas isso também não me define. Sim, sou lésbica, mas isso não define tudo que sou. Sim, venho da classe trabalhadora, mas não sou mais da classe trabalhadora. Sim, venho de uma mestiçagem, mas quais são as partes dessa mestiçagem que se tornam privilegiadas? Só a parte espanhola, não a indígena ou negra.” Comecei a pensar em termos de consciência *mestiza*. O que acontece com gente como eu que está ali no entre-lugar de todas essas categorias diferentes? O que é que isso faz com nossos conceitos de nacionalismo, de raça, de etnia, e mesmo de gênero? Eu estava tentando articular e criar uma teoria de existência nas fronteiras... Eu tinha que encontrar, por mim mesma, algum outro termo que poderia descrever um nacionalismo mais poroso, aberto a outras categorias de identidade³⁹ (ANZALDÚA, 2000, p. 214).

Ao contrário de um hibridismo cultural subtrativo, isto é, um hibridismo cultural que elimina e reduz as polivalências culturais e identitárias por meio de essencializações e assimilações, a autora propõe a consciência *mestiza* como possibilidade de entendimento das pluralidades identitárias que atravessam sua subjetividade. Assim, a consciência *mestiza* consiste em um instrumento de resistência epistêmico-política, na medida em que abre as fronteiras externas e internas para permitir deslocamentos e trânsitos de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e território (ANZALDÚA, 1987, 2000).

Chandra Mohanty, por sua vez, intelectual e feminista indiana, também contribui, de maneira significativa, para as epistemologias feministas de mulheres de grupos contra-hegemônicos ao desvelar os discursos coloniais imbuídos no bojo das agendas do feminismo

³⁹ Nossa tradução de: Yes, I’m a chicana but that’s not all I am. Yes, I’m a woman but that’s not all I am. Yes, I’m a dyke but that doesn’t define all of me. Yes, I come from working class origins, but I’m no longer working class. Yes, I come from a mestizaje, but which parts of that mestizaje get privileged? Only the Spanish, not the Indian or black.” I started to think in terms of mestiza consciousness. What happens to people like me who are in between all of these different categories? What does that do to one’s concept of nationalism, of race, ethnicity, and even gender? I was trying to articulate and create a theory of a Borderlands existence. ... I had to, for myself, figure out some other term that would describe a more porous nationalism, opened up to other categories of identity.

hegemônico ocidental. Em seu livro *Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses*, publicado em 1986, a autora mostra como o feminismo branco engendra discursos racistas e coloniais em torno das mulheres “terceiro-mundistas”, visto que as colocam em um grupo homogêneo de mulheres que são constantemente oprimidas por suas famílias, religiões e tradições. De acordo com Mohanty (2003), as feministas ocidentais se reconhecem como mulheres autônomas, modernas, educadas, com pleno controle sobre seus próprios corpos. Por outro lado, as mulheres do terceiro-mundo são vistas como limitadas, incultas, inconscientes das estruturas que as subjagam, domesticadas e, por essa razão, precisam ser salvas pela solidariedade das feministas ocidentais. Mohanty (2003) argumenta que essa “sororidade” branco-cêntrica carrega vestígios de racismo, colonialismo e imperialismo, uma vez que promove discursos essencialistas e salvacionistas. Em contraposição à noção de sororidade, Mohanty (2003) propõe a ideia de “solidariedade transnacional” que pode ser entendida

em termos de reciprocidade, responsabilidade e reconhecimento de interesses comuns como base para as relações entre as diversas comunidades. Em vez de assumir uma ideia forçada de opressão em comum, a prática da solidariedade coloca em primeiro plano comunidades de pessoas que escolheram trabalhar e lutar juntas. Diversidade e diferença são valores centrais aqui - a serem reconhecidos e respeitados, não apagados na construção de alianças⁴⁰ (MOHANTY, 2003, p. 12).

Espinosa-Miñoso (2020) enfatiza que, “se foi Mohanty quem nos advertiu sobre o colonialismo discursivo dos feminismos do Norte, é a prática feminista subalterna que nos mostra o colonialismo internalizado”, isto é, os dispositivos responsáveis pela manutenção de inequidades sociais dentro dos próprios movimentos feministas prevaletentes na América Latina. Daí a importância de se pensar uma epistemologia feminista, de base decolonial, que coloca em xeque o cruzamento do racismo, cis-hetero-patriarcado e capitalismo na compreensão da diversidade de experiências de mulheres latino-americanas.

É interessante mencionar, então, as contribuições da noção de colonialidade de gênero proposta por María Lugones, filósofa argentina, tanto para os estudos decoloniais quanto para os feminismos não hegemônicos, em especial, o feminismo decolonial. Para articular o conceito de colonialidade de gênero, Lugones (2008) parte de duas perspectivas, a saber: 1) as

⁴⁰ Nossa tradução de: in terms of mutuality, accountability, and the recognition of common interests as the basis for relationships among diverse communities. Rather than assuming an enforced commonality of oppression, the practice of solidarity foregrounds communities of people who have chosen to work and fight together. Diversity and difference are central values here- to be acknowledged and respected, not erased in the building of alliances (MOHANTY, 2003, p. 12).

epistemologias engendradas pelos feminismos contra-hegemônicos, entre os quais o negro, o chicano, o terceiro-mundista, que estão atentos ao entrelaçamento de raça, gênero, sexualidade, classe social e território na produção de estruturas excludentes e subordinantes de mulheres de grupos marginalizados; 2) as teorizações empreendidas nos estudos decoloniais acerca da colonialidade do poder, saber e ser, bem como da decolonialidade. Assim, conforme destaca Lugones (2020, p. 54, grifo da autora), “[f]azer um cruzamento dessas duas linhas de análise me permite chegar ao que estou chamando, provisoriamente, de ‘sistema moderno-colonial de gênero’”.

Quijano (2007) entende que a ideia de raça foi uma construção mental inventada pela Europa, no processo de colonização das Américas, para articular a divisão internacional do trabalho, de maneira a justificar, com base em fatores fenotípicos, o fato de que povos indígenas e negros são destituídos de humanidade. Portanto, são corpos feitos para serem dominados, explorados e escravizados. Lugones (2008, 2014, 2020) observou que Quijano (2007) tratou das diferenças de gênero com base nas disputas sobre o “controle do sexo, seus recursos e produtos” (LUGONES, 2020, p. 61). A autora ainda percebeu que Quijano (2007) concebeu o sexo a partir de uma perspectiva biologizante, que poderia ser elaborado como categoria social. Entretanto, Quijano (2007) entendia que os fenótipos, utilizados para a articulação da noção de raça, não poderiam se restringir a atributos biológicos, ao passo que a noção de gênero/sexo poderia ser pensada como atributos biológicos de diferenciação.

Contrária a esse posicionamento, Lugones (2008) propõe que a categoria “gênero”, assim como a raça, surge na instauração do sistema-mundo moderno/colonial. Assim, as mulheres indígenas foram duplamente atravessadas pelo colonialismo, isto é, sofreram opressões de raça e de gênero. Nesse sentido, a autora argumenta que as relações de gênero, tal como são organizadas hoje, não fazia parte da estruturação social de um número considerável de comunidades indígenas – norte-americanas – antes da invasão dos colonizadores. Dessa maneira, para a autora, os colonizadores importaram seus dispositivos de articulação da relação binária homem/mulher baseada no dimorfismo sexual e a impuseram como única possibilidade de organização social.

Lugones (2020) se inspira nas pesquisas de Paula Gunn Allen e Oyèrónké Oyèwùmí para discutir como o colonialismo reestruturou as sociedades pré-invasão, organizadas a partir do princípio do igualitarismo ginocêntrico⁴¹, de modo a impor a essas comunidades um novo

⁴¹ O termo “ginocentrismo” se refere a sociedades em que a figura da mulher ocupa um lugar central e, por isso, permite a organização de práticas sociais e de cosmologias que giram em torno da perspectiva feminina (LUGONES, 2014).

padrão de princípio organizador: a androcracia⁴². Em seu estudo sobre diferentes comunidades indígenas na América do Norte, Gunn Allen (1992), poeta e crítica literária indígena *Laguna Pueblo*, mostra que essas comunidades se organizavam a partir de um princípio ginocêntrico, uma vez que as relações “macho e fêmea” eram concebidas a partir de uma concepção de complementaridade e as mulheres assumiam posições de lideranças espirituais e políticas dentro dos espaços comunitários. Gunn Allen (1992) destaca que muitas comunidades indígenas norte-americanas “pensam que a primeira força do universo é feminina e esse entendimento autoriza todas as atividades tribais” (GUNN ALLEN, 1992, *apud* LUGONES, 2020, p. 68). Dessa forma, é justamente a centralidade na figura da mulher dentro de diversas cosmogonias indígenas norte-americanas que organizavam as relações de maneira igualitária ou não, baseada nas hierarquias de gênero.

Contudo, Gunn Allen (1992) aponta que o deslocamento da figura sagrada feminina para uma figura masculina, a partir das missões cristãs-colonizadoras, foi importante na remodelagem das formas organizacionais dos papéis sociais baseados na subordinação das mulheres aos homens dentro de algumas comunidades indígenas constrangidas pela colonização nos EUA. Desse modo, Gunn Allen (1992) explica que

[a]s pessoas são “expulsas de suas terras”, privadas de seu sustento econômico, e forçadas a diminuir ou abandonar por completo todo empreendimento do qual dependem sua subsistência, filosofia e sistema ritual. Depois de transformados em dependentes das instituições brancas para sua sobrevivência, os sistemas tribais não conseguem manter o ginocentrismo, quando o patriarcado – na verdade, sua sobrevivência – exige a dominação masculina. A estrutura do clã precisa ser substituída de vez, ao menos em teoria, pela família nuclear. Com esse esquema, as mulheres líderes dos clãs são substituídas por oficiais machos eleitos e a rede psíquica formada e mantida pela ginocentricidade não autoritária baseada no respeito e na diversidade de deuses e pessoas é destruída (GUNN ALLEN, 1992, *apud* LUGONES, 2020, p. 68-69).

Assim, podemos ver que a patriarcalização de determinadas comunidades indígenas se deu mediante à imposição de uma nova cosmologia centrada na figura de um criador masculino, da fixação de um novo paradigma de organização, centralizado na família nuclear, e da transição de uma distribuição econômica recíproca para um modelo capitalista. Vale ainda dizer que algumas comunidades indígenas, conforme atesta Gunn Allen (1992), reconheciam a

⁴² A noção de “androcracia” é utilizada para fazer referência a uma organização social que se baseia na supremacia masculina, de modo a garantir a manutenção do poder e dos privilégios do homem, cisgênero e heterossexual (ARRIOLA, 1994; DIAS; CABREIRA, 2019).

homossexualidade. Dentre essas comunidades, existiam ainda aquelas que entendiam a homossexualidade como atrelada à espiritualidade, de modo que as pessoas homossexuais, transgêneras ou não binárias eram vistas como corpos em que habitavam *a two-spirits body*, isto é, corpos com dualidade espiritual (GUNN ALLEN, 1992; TEENGS, 2008). Adicionalmente, Teengs (2008, p. 14) afirma que a “homofobia existe hoje entre os indígenas por causa de nossa colonização. O povo indígena aprendeu em escolas residenciais a odiar ou esconder nossas próprias culturas e que o sexo é um pecado em qualquer forma, exceto uma – o homem por cima, em um casamento”⁴³. Dessa maneira, a instauração de um patriarcado não só define os papéis das mulheres a partir da noção ocidental de gênero, mas também impõe a cis-heterossexualidade como princípio normatizador das relações de gênero.

A partir do ponto de vista de uma mulher yorubá, Oyèrónké Oyěwùmí, socióloga nigeriana, argumenta que o “gênero” e o “patriarcado” são construções socioculturais engendrados em uma perspectiva ocidental e que têm sido utilizados para estudar as mulheres do mundo todo (OYĚWÙMÍ, 2019, 2021). Contudo, a autora adverte que essas categorias universalizantes de “gênero” e “patriarcalismo” não dão conta de explicar a pluralidade de experiências de mulheres na sociedade yorubá. Os estudos feministas hegemônicos, normalmente, partem de uma visão sincrônica estreita e míope que embaça os legados do colonialismo que perturbaram e ainda perturbam a organização social dessas sociedades.

Oyěwùmí (2019, p. 175) enfatiza que, nas sociedades ocidentais, o “gênero é o princípio organizacional fundamental da família e as distinções de gênero são as primeiras fontes da hierarquia e da opressão dentro da família nuclear”. No entanto, a família nuclear, formada por uma mãe-esposa, filhos e um pai que detém o poder, não corresponde as formas de relações familiares existentes nas sociedades yorubás, já que essas se organizam a partir de laços de linhagem que se centram na senioridade e na descendência matrilinear. É interessante notar ainda, conforme Oyěwùmí (2019) frisa, que a categoria de “mãe solteira”, um artifício patriarcal que liga a maternidade ao estado civil, não se apresenta nas sociedades yorubás, visto que as mulheres podem exercer a maternidade de diferentes maneiras. Assim, mesmo as mulheres que não são casadas e não têm filhos exercem a maternidade a partir de atividades e práticas de cuidado com a própria comunidade. Adicionalmente, Oyěwùmí (2019, p. 177) explica que

[a] tradicional família Yorubá pode ser descrita como uma família não marcada por gênero, já que os papéis de parentesco e suas categorias não são

⁴³ Nossa tradução de: Homophobia exists today among Aboriginal People because of our colonization. Aboriginal People learned at residential schools to hate or hide our own cultures and that sex is a sin in any form except one – man on top in marriage (TEENGS, 2008, p. 14).

diferenciadas por gênero. Significativamente, os núcleos de poder dentro da família são difusos, e não especificados por gênero. Isso porque o princípio fundamental da organização familiar é a senioridade, que se baseia na idade relativa, e não no gênero. [...] Portanto, a palavra *egbon* refere-se ao irmão ou à irmã mais velho(a), e “aburo” ao irmão ou à irmã mais novo(o), independente de gênero. O princípio de senioridade é dinâmico e fluido, não é rígido nem estático.

Oyěwùmí (2019, 2021) elucida, assim, que gênero não funcionava como um princípio organizador das relações familiares das sociedades yorubás tradicionais. Do mesmo modo, os papéis sociais não eram determinados por relações de poder regidos pelo sistema patriarcal. Isso não significa, porém, que as mulheres não sofriam violência de seus parceiros ou parceiras, significa dizer que diferentes sociedades são constituídas por formas plurais de organização social e, portanto, precisam ser pensadas a partir das epistemologias, cosmologias e experiências endógenas a essas sociedades, e não de princípios “universais” exteriores derivados de epistemologias eurocentradas (CASSIANO, 2021; OYĚWÙMÍ, 2019, 2021).

É importante ainda mencionar, conforme aponta Oyěwùmí (2021), que o colonialismo transformou as configurações sociais, de modo a excluir as mulheres das atividades nos espaços públicos e dos papéis de lideranças em suas comunidades. Para Oyěwùmí (2021, p. 189), “a colonização era um duplo processo de inferiorização racial e subordinação de gênero”. Portanto, a noção de “mulher” submissa, que deve se restringir ao espaço doméstico e desempenhar o papel de esposa e mãe, é instaurado na ingerência colonial dos corpo-políticos e geopolíticas africanos.

Com base nisso, Lugones (2008, 2014, 2020) defende que o processo de colonização/colonialismo inaugurou também um sistema moderno/colonial de gênero, visto que a colonialidade de gênero capturou os corpos das mulheres colonizadas, de maneira a minar o poder que elas exerciam em suas comunidades e colocá-las em uma posição de subalternidade. Com base em Gunn Allen (1992) e Oyěwùmí (1997), Lugones (2008) chama atenção para a colaboração de homens indígenas e yorubás na inferiorização das mulheres. Desse modo, tanto mulheres indígenas quanto yorubás sofreram dupla opressão em decorrência de raça e de gênero. Nesse sentido, Lugones (2020, p. 59-60) frisa que, enquanto feminista de cor, tem feito um esforço para se atentar “à intersecção das categorias raça e gênero, porque as categorias invisibilizam aquelas que são dominadas e vitimizadas sob a rubrica das categorias “mulher” e as categorias raciais “negra”, “hispanica”, “asiática”, “nativo-americana”, “chicana”; as categorias invisibilizam as mulheres de cor”. É importante ainda ressaltar, conforme Sant’Anna (2021, p. 153) adverte, que “[n]enhuma mulher indígena pode falar por

todas e não é possível resumir a mulher indígena através de uma teoria ou pensamento feminista único”. Dessa maneira, é importante ter atenção e “cuidado ético” ao dialogar com mulheres de grupos marginalizados situadas em diferentes geopolíticas, de modo a considerar as particularidades endógenas aos seus corpos-políticos e contextos socioculturais. As experiências e vivências de mulheres são plurais e situadas no corpo e geopoliticamente.

1.2 (De)colonialidades na educação literária em língua inglesa

Nesta seção, discutiremos sobre os modos como a literatura foi e tem sido utilizada como um instrumento de dominação de mentes e corpos, na medida em que teve o potencial de representar identidades hegemônicas tidas como modelos a serem imitados, bem como de sufocar possíveis insubordinações de povos marginalizados (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2003; EAGLETON, 2006; VISWANATHAN, 2003; WA THIONG’O, 1986). Discorreremos ainda sobre as colonialidades imbricadas nas concepções de literatura e estética literária, de maneira a apontar os dispositivos coloniais que incluem determinados corpos e excluem aqueles que não se encaixam nos padrões hegemônicos da corpo-política e geopolítica do saber privilegiado no âmbito da literatura (FESTINO, 2014; GOMES, 2010; MALDONADO-TORRES, 2019; MIGNOLO, 2019; REZENDE; DIAS, 2017; VÁZQUEZ, 2016). Em seguida, apresentamos algumas discussões em torno da educação literária em língua inglesa (LI), com atenção especial para: a) a relação entre língua e literatura na educação; b) a postura de professoras/es de literaturas e de alunas/os e leitoras/es em sala de aula; c) aspectos pertinentes às possibilidades de promover a educação literária em língua inglesa, de base intercultural crítica, a partir de perspectivas pós-coloniais e decoloniais (CARBONIERI, 2016; MACHADO; SOARES, 2021; PEREIRA, 2019, 2020).

1.2.1 Colonialidades no ensino de língua e literatura inglesa: da metrópole às colônias

É importante mencionar que a literatura inglesa esteve a serviço da dominação ideológica de mentes e corpos na ascensão da língua inglesa como disciplina acadêmica na grade curricular de institutos educacionais da Inglaterra do fim do século XIX (EAGLETON, 2006). A literatura inglesa, dessa forma, era ensinada nas aulas de língua inglesa, orientada por um projeto liberal que objetivava garantir a manutenção do capitalismo e as posições fixas de classe social. Eagleton (2006) enfatiza que a literatura funcionou com uma ferramenta

ideológica para cercear as possibilidades de subversão e protestos militantes das classes trabalhadoras. Nesse sentido, ele aponta que

[a] literatura habituará as massas ao pensamento e sentimento pluralistas, persuadindo-as a reconhecer que há outros pontos de vista além do seu – ou seja, o dos seus senhores. Transmitiria a elas a riqueza moral da civilização burguesa, a reverência pelas realizações da classe média e, como a leitura da obra literária é uma atividade essencialmente solitária, contemplativa, sufocaria nelas qualquer tendência subversiva de ação política coletiva. Além disso, ela faria com que tivesse orgulho de sua língua e literatura nativas: se a pouca educação e as muitas horas de trabalho impediam que os trabalhadores produzissem eles mesmos obras-primas de literatura, ainda assim eles poderiam ter prazer ao pensar que outros iguais a eles – outros ingleses – o haviam feito (EAGLETON, 2006, p. 38).

Podemos ver que o projeto liberal predominante nos currículos de língua inglesa também objetivava inculcar, nas classes proletárias, um senso de orgulho e identidade nacional, assim como de conformidade e de contentamento com suas posições de subalternidade. Nessa linha, Eagleton (2006) ainda destaca que a língua inglesa foi, em um primeiro momento, implementada nos currículos de instituições e cursos profissionalizantes. Segundo o autor, “[o] inglês foi literalmente o Clássico dos pobres – uma maneira de proporcionar uma educação “liberal” barata aos que estavam fora dos círculos encantadores das escolas particulares e das universidades de Oxford e Cambridge” (EAGLETON, 2006, p. 40, grifo do autor). Assim, o “inglês” operou como canal de transmissão de valores morais “universais” e “alienantes”.

Vale ainda ressaltar que o discurso que justificou “o trabalho dos professores de inglês e o lugar que o inglês assumiu no currículo escolar combinou uma sensibilidade às complexidades da experiência transmitida pela língua com uma afirmação da conquista civilizadora do nacionalismo do Império Britânico” (DOECKE; YANDELL, 2020, p. 3). Eagleton (2006) ainda salienta que a literatura inglesa foi inserida nos exames que recrutavam os servidores públicos vitorianos. Dessa forma, “os servidores do imperialismo britânico podiam avançar para além-mar, seguros no seu sentimento de identidade nacional, e capazes de demonstrar sua superioridade cultural aos seus invejosos povos colonizados” (EAGLETON, 2006, p. 43). Nessa linha, a literatura inglesa teve a pretensa incumbência de dotar os servidores nacionais de um *ego conquiro*⁴⁴ (DUSSEL, 1997), para que pudessem levar o *status* de humanidade aos povos “sem humanidade”.

⁴⁴ Ao discutir o *ego cogito* (eu penso) de Descartes, Dussel (1997) propõe a noção de *ego conquiro* (eu conquisto) para desvelar como a colonialidade permeia o *status* de humanidade dotada de racionalidade científica moderna que foi atribuída ao homem europeu que “pensa” e, portanto, “existe”, em contraposição aos que “não pensam na

O projeto de educação liberal através da literatura inglesa levado a cabo na metrópole para prevenir o levante da classe trabalhadora também foi estendido para as colônias, mas por meio de outras roupagens. Na Índia britânica, por exemplo, Viswanathan (2003) aponta que a educação teria seguido um curso parecido ao da metrópole, se não tivesse se esbarado na resistência às práticas missionárias de cristianização. É importante lembrar que o hinduísmo e o islamismo eram as duas religiões predominantes na Índia colonial. Assim, a autora salienta que os textos utilizados na educação das classes desfavorecidas na Inglaterra não poderiam ser utilizados na educação indiana, pois poderiam desencadear uma *Jihad*, isto é, um confronto violento resultante de divergências religiosas. Por essa razão, era necessário articular estratégias para executar um projeto de cristianização camuflado em uma educação liberal e secular. Dessa maneira, Viswanathan (2003) ressalta que

[f]oi nesse ponto que os administradores coloniais britânicos, provocados por missionários de um lado e temores de insubordinação nativa de outro, descobriram um aliado na literatura inglesa para apoiá-los na manutenção do controle dos nativos sob o pretexto de uma educação liberal. Com o secularismo e a religião aparecendo como responsabilidades políticas, a literatura parecia representar uma síntese perfeita dessas duas posições opostas. A ideia evoluiu em estágios alternados de afirmação e recusa da derivação e afiliação da literatura ao cristianismo como instituição social. O processo ilumina e substancia o que Lowenthal chamou de fator central na construção de toda ideologia: a glorificação autoconsciente das contradições sociais existentes⁴⁵ (VISWANATHAN, 2003, p. 434).

Contudo, diferentemente da preocupação em formar alianças entre a classe burguesa e a proletária na metrópole, a educação literária a serviço do colonialismo inglês constituiu uma tecnologia poderosa de controle de subjetividades para uma assimilação subtrativa, de maneira a solapar as línguas nativas, cosmogonias, práticas culturais e a própria autoimagem dos povos colonizados. Nessa linha, Ashcroft, Griffiths e Tiffin (2003, p. 425-426, grifo das/os autoras/es) enfatizam que “a brutalidade dos oficiais coloniais foi, por meio da implantação de textos literários na educação, convertida e justificada pelas “reivindicações” implícitas e explícitas de

lógica moderna” e, portanto, estão localizados na zona do não ser. O *ego conquiro* emerge na dialética do colonizador/colonizado.

⁴⁵ Nossa tradução de: It was at this point that British colonial administrators, provoked by missionaries on the one hand and fears of native insubordination on the other, discovered an ally in English literature to support them in maintaining control of the natives under the guise of a liberal education. With both secularism and religion appearing as political liabilities, literature appeared to represent a perfect synthesis of these two opposing positions. The idea evolved in alternating stages of affirmation and disavowal of literature’s derivation from and affiliation with Christianity as a social institution. The process illuminates and substantiates what Lowenthal has called a central factor in the construction of every ideology: the selfconscious glorification of existing social contradictions (VISWANATHAN, 2003, p. 434).

superioridade da civilização incorporada/codificada por meio do “fetiche” do livro inglês”. Assim, o cânone literário britânico foi utilizado como um instrumento colonizador para garantir a permanência do império britânico em diferentes contextos geopolíticos, de maneira a enfatizar e glorificar, por meio da literatura, as representações positivas dos “conquistadores” como um modelo de humanidade a ser alcançado pelos povos colonizados.

Ao relatar os efeitos do colonialismo no Quênia, Ngũgĩ Wa Thiong’o (1986) menciona que a língua do colonizador prevalecia na educação literária, ao mesmo tempo que reforçava a dominância da língua colonial. O autor ainda aponta que, nas escolas primárias e secundárias, autores como Geoffrey Chaucer, T. S. Eliot, Charles Dickens, Robert Stevenson, entre outros, predominavam nos currículos. Assim, a supremacia da língua e da literatura inglesa funcionava como uma bomba cultural que destruía toda a subjetividade e senso de autoimagem positiva das crianças. Nesse sentido, conforme o autor salienta, “a língua e a literatura nos levavam cada vez mais longe, formando-nos a outros eus, formando nosso mundo em outros mundos”⁴⁶ (WA THIONG’O, 1986, p. 12).

Pereira (2019, p. 160) frisa que “as tradições tendenciosas em que a literatura canônica se encontra remontam aos séculos em que a narrativa se prestava à dominação e glorificação dos conquistadores”. Gomes (2019) ainda chama atenção para o fato de que a própria maneira de abordar o trabalho com o texto literário pode evidenciar formas de colonialidade, já que tem sido recorrente a postura de tomar o texto literário isolado de seu contexto sócio-histórico, como uma entidade autônoma e fechada em si mesma, a partir do argumento de que só é possível interpretar um texto literário “na qualidade de uma obra estética e, por isso, ganha autonomia em relação ao autor(a) e não pode ser questionada” (GOMES, 2019, p. 232). A autora aponta que não desconsidera a dimensão estética da literatura. Contudo, entende “que a produção literária é feita em um contexto, por sujeitos concretos, que pensavam a vida e a sociedade em que viviam e refletiam” (GOMES, 2019, p. 232). Acrescentamos que a própria dimensão estética e a determinação do que pode ou não ser considerado como literatura estão emaranhadas nas colonialidades do saber, ser e linguística, como veremos na subseção seguinte.

1.2.2 Colonialidades nas concepções de literatura e estética literária

Ao problematizar a noção de valor literário imbuída de uma estética “universalista”, Festino (2014) destaca que tal conceito remete a uma ideologia que “se manifesta no fato de

⁴⁶ Nossa tradução de: Thus language and literature were taking us further and further from ourselves to other selves, from our world to other worlds (WA THIONG’O, 1986, p. 12).

prestigiar os valores de um panteão de escritores, homens, brancos e euro-americanos, nunca sujeito a mudanças, o qual revela que, muitas vezes, o que se considera como universal é o cânone Ocidental”. Dessa maneira, é preciso questionar e tensionar os dispositivos de colonialidades que permeiam as abordagens de crítica literária comprometida com a conservação de um cânone literário constituído, predominantemente, por literaturas grafocêntricas produzidas por um grupo hegemônico formado exclusivamente por homens, brancos, euro-americanos, cis-heterossexuais, de classe média, cristãos, letrados etc. (FESTINO, 2014; GOMES, 2019; MACHADO; SOARES, 2021; MALDONADO-TORRES, 2019; MIGNOLO, 2019; REZENDE; DIAS, 2020; VÁZQUEZ, 2016).

É importante lembrar que a noção de estética (do grego *aesthetikós*, *aisthésis*) pode assumir diferentes acepções e contornos teóricos a depender da perspectiva. No entanto, uma concepção que aparece, comumente, nas teorias literárias, parte do entendimento de estética como um objeto percebido como “belo”, isto é, de um objeto que desperta um deslumbramento ou prazer em seu contemplador (MOREIRA, 2013). Moreira (2013) salienta que essa associação de estética com a ideia de aparência e de apreensão do belo surge no bojo de reflexões de filósofos e pensadores alemães a partir do século XVIII. É interessante, porém, questionar: quem define o que é belo e com que propósito? Há um padrão universal de beleza? E como nossa percepção captura o padrão de beleza? A esse respeito, Mignolo (2019) argumenta que toda a nossa forma de sentir, de perceber e de conhecer é perpassada pelas colonialidades do poder, ser e saber. Nesta mesma linha, Vázquez (2016) argumenta que “[a] modernidade eurocêntrica estabelece a estética para controlar subjetividades e formas de percepção do mundo”⁴⁷. Dessa maneira, o que vemos, sentimos e percebemos como “belo” é filtrado pela peneira ocidental-cêntrica que dá vazão apenas ao modelo estético de beleza eurocentrado, enquanto obstrui a possibilidade de experiências estéticas outras.

Mignolo (2019) afirma que tanto a concepção de arte quanto a noção de estética foram invenções socioculturais empreendidas no século XVIII, assim como a de literatura. Eagleton (2006, p. 31) ainda enfatiza que “a suposição de que havia um objeto imutável conhecido como “arte”, ou uma experiência passível de ser isolada, chamada “beleza” ou “estética”, foi em grande parte produto da própria alienação da arte em relação à vida social”. É interessante notar que o pensamento ocidental tende a separar as noções de arte, estética, literatura e cultura em caixinhas separadas e articulam essas concepções estanques para definir o que é arte, estética e literatura nas práticas do resto do mundo. Contudo, Minor (2016) salienta que as palavras “arte”

⁴⁷ Nossa tradução de: La modernidad eurocentrada establece la estética para controlar las subjetividades y las formas de percepción del mundo (VÁZQUEZ, 2016, p. 80).

e “cultura” não aparecem em algumas línguas nativas de comunidades indígenas da *Turtle Island*⁴⁸. Isso não significa que essas comunidades não percebem ou produzem arte e cultura, mas que, para elas, arte e cultura não estão dissociadas em suas práticas diárias. Na verdade, elas são percebidas como interconectadas em suas atividades cotidianas, assim como a economia e a religião. Nesse sentido, conforme destaca Anderson (2003, p. 41), para diferentes comunidades indígenas, “a arte é uma parte da vida e não separada. O ato de viver é arte”⁴⁹.

No que tange à literatura, Compagnon (1999) aponta a necessidade de entender as concepções de literatura para, em seguida, adentrar ao campo dos estudos literários. O autor destaca o caráter fluido e a falta de consenso no que tem sido entendido como literatura. Em seguida, ele apresenta algumas possibilidades de conceituações. Entre elas, a seguinte definição nos chama atenção:

Mais restritamente ainda: literatura são os grandes escritores. Também essa noção é romântica: Thomas Carlyle via neles os heróis do mundo moderno. O cânone clássico eram obras-modelo, destinadas a serem imitadas de maneira fecunda; o panteão moderno é constituído pelos escritores que melhor encarnam o espírito de uma nação. Passa-se, assim, de uma definição de literatura do ponto de vista dos escritores (as obras a imitar) a uma definição de literatura do ponto de vista dos professores (os homens dignos de admiração). Alguns romances, dramas ou poemas pertencem à literatura porque foram escritos por grandes escritores, segundo este corolário irônico: tudo o que foi escrito por grandes escritores pertence à literatura, inclusive a correspondência e as anotações irrisórias pelas quais os professores se interessam. Nova tautologia: a literatura é tudo o que os escritores escrevem (COMPAGNON, 1999, p. 33).

Essa concepção evidencia dois dispositivos de exclusão na produção literária, a escrita e o modelo hegemônico do escritor de literatura. Em primeiro lugar, é perceptível a supremacia da escrita, em detrimento da oralidade, visto que literatura é entendida como “o que os escritores escrevem”. Em segundo lugar, os ditos “grandes escritores”, na verdade, compreendem um grupo constituído, majoritariamente, de homens, brancos, cis-heterossexuais, de classe média, cristãos e letrados (FESTINO, 2014; REZENDE; DIAS, 2017; REZENDE, 2018). Nessa direção, Dalcastagné (2012) argumenta que

publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém que está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas dos premiados dos concursos literários, nos programas das disciplinas, nas prateleiras das

⁴⁸ *Turtle Island* é um termo de resistência utilizado por algumas comunidades indígenas para fazer referência à América do Norte. Este termo advém da narrativa de criação dos Iroqueses que diz que a formação do continente norte-americano se deu no casco de uma tartaruga (GUNN ALLEN, 1989).

⁴⁹ Nossa tradução de: art is a part of life and not separated. The act of living is art (ANDERSON, 2003, p. 41).

bibliotecas. Basta observar quem são os autores que estão contemplados em vários dos itens citados, como são parecidos entre si, como pertencem a uma mesma classe social, quando não tem as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, têm a mesma cor, o mesmo sexo (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 14).

Eagleton (2006) ainda frisa que alguns textos podem não ser escritos como literatura, mas, posteriormente, assumir o “caráter” de literatura. Nesse sentido, ele reforça que “[o] que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado” (EAGLETON, 2006, p.13). É possível ver que a crítica literária eurocêntrica tem, historicamente, definido o que deve e o que não deve ser concebido como literatura e, mais ainda, tem definido quem pode e quem não pode fazer literatura. Nessa linha, Lamming (2003, p. 14) mostra que a produção literária era restrita à metrópole, de modo que povos colonizados não poderiam produzir literatura. Segundo o autor, “[e]sses homens tiveram de partir se quisessem atuar como escritores, uma vez que os livros, naquela concepção colonial específica da literatura, não eram – o que significa que também não deveriam ser – escritos por nativos”⁵⁰ (LAMMING, 2003, p. 14).

Rezende e Dias (2017) recorrem à noção de “colonialidade estética” para denunciar a imposição de uma defesa da literatura centrada na escrita alfabética e produzida por nomes muito bem situados no cânone literário de matriz colonial. Desse modo, podemos ver que a colonialidade estética opera de forma a: a) privilegiar a escrita em detrimento da oralidade na produção literária; b) definir um cânone literário que, em nome de uma estilística e “valores estéticos” forjados no aparato moderno/colonial, inclui obras que reverberam as vozes hegemônicas, ao passo que exclui as obras que ecoam as vozes de corpos-políticos marginalizados pelo atravessamento da raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e território. Assim, as autoras argumentam que “[a] decolonialidade estética é, portanto, uma importante contribuição no processo de decolonialidade do ser, da linguagem, do saber e do poder” (REZENDE; DIAS, 2017, p. 180). Nessa mesma linha, Maldonado-Torres (2019, p. 48) afirma que “o giro estético decolonial é um distanciamento da colonialidade da visão e do sentido. A estética decolonial [...] liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser”. Ao voltar a Compagnon (1999, p. 33) e acentuar o fato de que a literatura definida do ponto de

⁵⁰ Nossa tradução de: These men had to leave if they were going to function as writers since books, in that particular colonial conception of literature, were not—meaning, too, are not supposed to be—written by natives (LAMMING, 2003, p. 14).

vista das/os professoras/es privilegia “os homens dignos de admiração”, argumentamos que o tensionamento e questionamento do “cânone” e do “clássico” pode ser viável, também, por meio de uma educação literária que promova “espaços de escuta” (SANT’ANNA, 2021) das vozes que têm sido marginalizadas, conforme discorremos na próxima subseção.

1.2.3 Ensino de literaturas em língua inglesa: desafios e possibilidades

Nesta subseção, discutimos sobre a relação da língua com a literatura no âmbito da educação, de modo a problematizar as tensões envolvendo a (não) dissociação desses construtos nos currículos educacionais. Em seguida, tecemos algumas considerações no que tange aos papéis de professoras/es e alunas/os nas salas de aula envolvendo a leitura de textos literários. Passemos à primeira subseção, na qual, discutimos os embates políticos e teóricos no que tange à (in)dissociação da língua e da literatura em contextos educacionais.

1.2.3.1 Língua e literatura: saberes (in)separáveis?

Como vimos na subseção 1.2.1, o ensino de Literatura Inglesa surge ao mesmo tempo em que “Língua Inglesa” se constitui enquanto uma disciplina nos currículos educacionais. Entretanto, com o passar do tempo, a Literatura Inglesa é dissociada da disciplina de língua e adquire *status* de disciplina autônoma (EAGLETON, 2006; LEAHY-DIOS, 2004). Em vista disso, políticas educacionais têm acarretado discussões teóricas acaloradas e, por vezes, divergentes, em torno da (in)separabilidade do ensino de língua e literatura (ANSPACH, 1998; COLLIE; SLATER, 1987; LEAHY-DIOS, 2004; SANTORO, 2007; ZYNGIER, 1996, 2021).

Embora alguns teóricos defendam a autonomia da Literatura enquanto disciplina curricular, talvez pelo receio de que a literatura seja banida da sala de aula de línguas, acreditamos que língua e literatura não podem ser vistas como saberes desconectados, uma vez que literatura é constituída também por uma materialidade linguística. Nessa linha, Anspach (1998, p. 8) argumenta que “literatura é língua, é palavra, é significado”. A autora ainda aponta que “[...] é óbvio que não se pode ensinar/aprender literatura sem se perceber no texto literário o funcionamento da língua de que se vale” (ANSPACH, 1998, p. 11). Desse modo, defendemos que questões literárias podem ser abordadas nas aulas de línguas e questões linguísticas podem ser exploradas nas aulas de literatura. É importante ter atenção, no entanto, para não usar o texto literário como mero “pretexto” para o tratamento exclusivo de elementos da estrutura linguística (ANSPACH, 1998).

Importa lembrar que, no contexto educacional brasileiro e na área de ensino de Língua Portuguesa, Santoro (2007) enfatiza que língua e literatura têm sido tratadas como campos de saber separados e ensinadas sem nenhuma ligação. Tal dissociação pode também ser percebida no contexto de ensino de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa. Contudo, Collie e Slater (1987) e Zyngier (1996) observam que nem sempre a Língua Inglesa e suas Literaturas foram ensinadas de maneira fragmentada. Zyngier (1996) aponta que, na década de 60, os textos literários ocupavam um espaço importante nas aulas de inglês. Entretanto, com o advento e a popularização das abordagens comunicativas, a literatura foi perdendo o seu lugar nas aulas de Inglês, uma vez que não contemplavam situações “autênticas” de comunicação e, portanto, não atendiam às necessidades capitalistas de um ensino de inglês voltado para os negócios, comércios, turismos etc. (COLLIE; SLATER, 1987; ZYNGIER, 1996).

Atualmente, o cenário de educação envolvendo as Literaturas de Língua Inglesa, no Brasil, se diferencia a depender das instituições. De acordo com Zyngier (2021, p. 312), “ainda nos encontramos em busca de uma transdisciplinaridade que agregue conhecimentos de educação, de línguas e de literaturas estrangeiras para formar um professor que possa trabalhar de forma integrativa”. Assim, no âmbito universitário, os Cursos de Letras Português e Inglês ou de Letras Inglês, normalmente, contemplam a leitura de textos literários em inglês nas disciplinas específicas de Literaturas de Língua Inglesa. Já no contexto da educação básica, o trabalho com o texto literário fica a cargo do professor de Inglês. Contudo, ainda hoje, a leitura literária consiste em uma prática rara nas aulas de Inglês (FERREIRA; GOMES, 2019; OLIVEIRA; LAGO, 2020).

À esteira de Anspach (1998), Paro (1998) e Pereira (2019), defendemos que a literatura pode consistir em um recurso significativo nas aulas de Inglês, uma vez que pode promover espaços para (des)encontros interculturais a partir de tensionamentos e questionamentos de identidades culturais que são representadas nos textos literários. Ainda nessa linha, Pereira (2019) argumenta que é necessário

redesenhar a importância da literatura para a construção de uma sociedade que priorize equidade social, racial e de gênero e que seja sensível a contextos onde não são atendidas as necessidades básicas de pessoas. Elas também visam aumentar a conscientização sobre os paradigmas eurocêntricos que orientam os padrões educacionais (PEREIRA, 2019, p. 158).

Assim, a autora sugere um trabalho com o texto literário nas aulas de Inglês a partir de uma perspectiva crítica e decolonial de educação (PEREIRA, 2019, 2020). Vale salientar que

a educação linguística⁵¹ crítica se preocupa em problematizar e questionar as relações de poder que engendram as desigualdades sociais decorrentes de raça, gênero, sexualidade, classe social etc., que permeiam as práticas sociais com a linguagem, bem como as práticas educativas nas aulas de línguas (KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 1990, 1999, 2021; PESSOA; SILVA; CONTI, 2021; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018). As perspectivas decoloniais têm atravessado diversas discussões no campo da Linguística Aplicada Crítica, de modo a contribuir para girar o olhar em direção às formas de colonialidades emaranhadas nas instituições, currículos, práticas e formação de professores envolvendo a educação linguística (BORELLI; PESSOA, 2019; BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020; PENNYCOOK, 2021; PESSOA; SILVA; CONTI, 2021; ROSA-DA-SILVA, 2019, 2021; SILVESTRE, 2016; 2017). Borelli, Silvestre e Pessoa (2020) propõem algumas alternativas para confrontar as colonialidades presentes na formação de professores de línguas, a saber, “pensar e agir localmente, descentrar a produção e validação do conhecimento, enfatizar o afeto, as relações e subjetividades, valorizar a comunidade, a pluralidade e a colaboração, submeter-se a outras cosmovisões etc.”⁵² (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020, p. 303-304). Acreditamos que tais alternativas também podem contribuir para uma educação linguística e literária em inglês comprometida com a justiça social. Ainda nessa linha, conforme advoga Pereira (2019), textos literários, principalmente aqueles produzidos por vozes “periféricas”, podem funcionar como recursos potentes para a construção de praxiologias, a partir de perspectivas críticas e decoloniais de educação linguística em inglês, uma vez que possibilita diálogos interculturais marcados por tensões e conflitos provenientes de inequidades sociais. É importante, contudo, problematizar as posturas engessadas e geradas nas relações desiguais de poder entre professoras/es e alunas/os nas aulas envolvendo a leitura de textos literários, como discutimos na próxima subseção.

1.2.3.2 A leitura literária e as colonialidades na relação professora/professor e alunas/os

As práticas de leitura literária, tanto nas aulas de línguas quanto de literaturas, têm sido permeadas por colonialidades do saber que legitimam a/o professora/professor como a/o

⁵¹ Para Pessoa, Silva e Conti (2021) o termo “educação linguística” é uma maneira de evitar a dicotomização de ensino e aprendizagem. Assim como Freire (2001), as autoras e o autor acreditam que “não existe ensinar sem aprender” (PESSOA; SILVA; CONTI, 2021, p. 16).

⁵² Nossa tradução de: thinking and acting locally, decentering knowledge production and validation, emphasizing affection, relations and subjectivities, cherishing community, plurality and collaboration, submitting to other worldviews etc. (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020, p. 303-304).

“única/o” leitora/leitor capaz, suficientemente, de se engajar na experiência estética literária, de modo a engendrar interpretações “adequadas” de um texto literário (ANSPACH, 1994; BAJOUR, 2012; CARDOSO, 2020; PARO, 1996). Nesse sentido, Cardoso (2020, p. 107) aponta que “está em jogo um silenciamento dos alunos, que se dá através do apagamento de seus saberes e de sua experiência de mundo, na medida em que não há espaço, porque não se deseja que haja, para que o estudante tome a palavra e compartilhe sua leitura-vida”. Assim, a postura de “detentor do saber”, frequentemente, adotada por professoras/es, nas aulas envolvendo a leitura de textos literários, produz violência epistêmica, na medida em que inferioriza e nega as leituras e experiências estéticas próprias das/os alunas/os (ANSPACH, 1994; BAJOUR, 2012; CARDOSO, 2020; GOMES, 2019; GROSGOUEL, 2016; PARO, 1996; SANTOS, 1997, 2018).

É comum que professoras/es de literaturas lancem mão de quadros de análise pré-definidos, com base em suas próprias leituras ou de “autoridades” da crítica literária, que devem ser repetidos por alunas/os em avaliações rígidas e fechadas com foco em obras literárias. Dessa maneira, ao se habituarem a essa dinâmica de interação calcada na diferença epistêmica, “os próprios alunos se ressentem da ausência de soluções prontas, sentindo-se inseguros diante da tarefa de realizar plenamente sua vontade pessoal e de exercer sua responsabilidade diante do processo ensino/aprendizagem” (ANSPACH, 1994, p. 50). Ainda nessa linha, Bajour (2012) afirma que as práticas de leitura literária mais comuns em instituições acadêmicas e escolares ainda apresentam um caráter “monológico”, visto que “os alunos aguardam que o professor faça sua leitura e o grau de participação dos leitores fica reduzido a uma escuta muitas vezes passiva ou excessivamente pautada por sentidos sugeridos de antemão” (BAJOUR, 2012, p. 62). Assim, é importante pensar em alternativas para desestabilizar as relações desiguais entre professoras/es e alunas/os que ainda se fazem presentes nas práticas de leitura literária em contextos educacionais.

Desse modo, podemos observar que as práticas de leitura literária em contextos educacionais ainda permanecem atravessadas por colonialidades do saber, visto que professoras/es têm negligenciado o engajamento ativo de alunas/os na leitura de textos literários. Dessa maneira, “é preciso legitimar e autorizar esse leitor que deve ser encorajado a ser o autor e agente de sua leitura, produzindo sua própria interação com o texto, e não um mero reproduzidor das interações do professor ou dos críticos” (PARO, 1996, 30). Assim, é necessário pensar em praxiologias, envolvendo textos literários, que possam propiciar espaços de diálogos entre alunas/os-leitoras/es e o texto, bem como de colaboração entre alunas/os e professoras/es em uma dinâmica horizontal de compartilhamento de leituras, saberes e vivências. Para tanto,

a colaboração na educação literária em LI pode potencializar o encontro intercultural das/os alunas/os leitoras/es com o texto literário, bem como favorecer espaços de diálogos colaborativos entre professoras/es e alunas/os e elas/eles entre si (ARAÚJO; FIGUEIREDO; LAGO, 2020; BEDEL, 2016; MELLO, 2019), como podemos ver nas discussões tecidas na seção que segue.

1.3 O pensamento de Vygotsky e as epistemologias do sul: possíveis aproximações

Nesta seção, discutimos as possibilidades de diálogos entre alguns construtos onto-epistemológicos das perspectivas vygotkianas e dos estudos situados nas epistemologias do sul (SOUSA SANTOS, 2009; HOLZMAN, 2020; LENDVAY, 2021; OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020; STETSENKO, 2019, 2020). Said (2005) propõe a ideia de teorias itinerantes para se referir à possibilidade de ressignificar determinadas teorias a partir de um viés situado geopoliticamente. Com base nisso, pretendemos refletir sobre as possibilidades de sulear (MATOS; SOUSA, 2022) alguns dos conceitos vygotkianos a partir de ressignificações teórico-epistemológicas. Na mesma linha que Stetsenko (2019, p. 11) acreditamos que, enquanto pesquisadoras/es e professoras/es das teorias socioculturais, precisamos buscar nos conectar à

rica tradição de teorias críticas de resistência e consciência de oposição – como teorias da raça crítica, abordagens decoloniais e filosofia da libertação, no espírito de estratégias de construção de alianças para globalizar a resistência de baixo para cima, como colocado por Davis (2000). A estratégia inclui conectar-se a obras clássicas não apenas de Marx e Vygotsky, mas também de W. E. B. Du Bois, Frantz Fanon, e a obras contemporâneas de Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Audre Lorde e Angela Davis, entre muitos outros⁵³.

Desse modo, à esteira de Hardman (2021), Holzman (2020), Jovanović (2020), Lendvay (2021), Liberali (2020), Oliveira Neto, Vasconcelos e Moura Júnior (2020), Rosa e Silva (2016), Sawaia, Magiolino e Silva (2020) e Stetsenko (2019, 2020), intentamos lançar mão de alguns construtos provenientes das teorias socioculturais, em especial aqueles oriundos das

⁵³ Nossa tradução de: the rich tradition of critical theories of resistance and oppositional consciousness— such as Critical Race theories, decolonial approaches, and Liberation philosophy, in the spirit of alliance-building strategies for globalizing resistance from below, as put by Davis (2000). The strategy includes connecting to classical works of not only Marx and Vygotsky but also W. E. B. Du Bois, Frantz Fanon, and to contemporary works by Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Audre Lorde, and Angela Davis, among many others (STETSENKO, 2019, p. 11).

propostas de Vygotsky, para pensar as vivências de corpos marginalizados pelo sistema-mundo moderno, colonial, cis-hetero-patriarcal e capitalista, a fim de vislumbrar possibilidades de construir projetos em prol de mudanças e transformações sociais.

Ao considerar que este estudo busca refletir sobre como as/os participantes desta pesquisa constroem sentidos, de maneira colaborativa, acerca da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe e território a partir de textos literários, bem como discutir como elas/eles avaliam suas experiências com leituras colaborativas, nas seções seguintes, discorreremos acerca dos conceitos pertinentes à teoria sociocultural que se mostram fundamentais às reflexões desta pesquisa, a saber: a) a agência humana e a interação social; b) a ZDP e a metáfora do *scaffolding*; e, finalmente, c) a construção de sentidos e a colaboração na educação literária em LI.

Na subseção seguinte, discutimos a agência humana em Vygotsky e de que modo tal noção pode se aproximar das agendas das epistemologias do sul, em especial, dos estudos decoloniais.

1.3.1 A agência humana e transformação social nas perspectivas socioculturais

É importante, em um primeiro momento, compreender que a teoria sociocultural tem como principal fundador o bielorusso Lev Semenovitch Vygotsky⁵⁴ (1896-1934). Tal autor se empenhou em entender o desenvolvimento humano, de modo a considerar as relações entre as funções mentais e os contextos sócio-históricos e culturais, nos quais os seres humanos estão inseridos (DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO, 2006, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; LENDVAY, 2021; VERESOV, 2020; WERTSCH, DEL RÍO; ALVAREZ, 1998). Cabe salientar que Vygotsky buscou empreender um estudo que fosse capaz de “unificar a semiótica, a neurolinguística, a psicologia e a psicolinguística em uma estrutura teórica estável que tinha como meta a exploração científica e a explicação do desenvolvimento e da função da mente humana”⁵⁵ (LANTOLF; APPEL, 1994, p. 2).

⁵⁴ Figueiredo (2019) esclarece que outras grafias para Vygotsky são encontradas em diferentes textos, como, por exemplo, “Vigotski, Vigotsky, Vygotskii ou Vigotskii”. Neste estudo, manteremos a grafia Vygotsky por ser a grafia mais recorrente na área da Linguística Aplicada. Contudo, poderemos apresentar outras grafias nos casos de citação direta.

⁵⁵ Nossa tradução de: to unify semiotics, neurolinguistics, psychology, and psycholinguistics into a stable theoretical framework that had as its goal the scientific exploration and explanation of the development and function of the human mind (LANTOLF; APPEL, 1994, p. 2).

Ainda nessa direção, Zinchenko (1998, p. 41) ressalta que um dos maiores legados da teoria de Vygotsky “foi a tendência de integrar conhecimento sobre o ser humano tendo por referência múltiplas abordagens e métodos”. Desse modo, é possível afirmar que Vygotsky não só rompeu com as teorias psicológicas tradicionais vigentes em seu tempo e espaço geopolítico, mas também contribuiu para a ampliação do escopo de estudos linguísticos e educacionais. Vale ainda dizer que suas contribuições são consideradas significativas nas pesquisas contemporâneas, visto que partem de uma abordagem interdisciplinar que compreende o entrelaçamento de fatores psicológicos, sociais, culturais, históricos e o espaço físico. Ainda, Oliveira Neto, Vasconcelos e Moura Júnior (2020) explicam que as produções científicas de Vygotsky foram sistematicamente excluídas das agendas de pesquisa e de educação, em especial nos países que temiam o “fantasma comunista” que permeavam suas postulações (OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020, p. 356).

Conforme argumenta Vygotsky (1998), as investigações realizadas a partir das correntes psicológicas vigentes em sua época pecavam ao examinar o desenvolvimento da consciência de modo a considerar as funções psicológicas como fatores estanques. Nesse sentido, o autor alerta que “tudo o que se sabe sobre o desenvolvimento psíquico indica que a sua essência está nas mudanças que ocorrem na estrutura interfuncional da consciência” (VYGOTSKY, 1998a, p. 2). De acordo com Jobim e Souza (2004), “o ponto central do método materialista-histórico e materialista-dialético é que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e mudança”. Desse modo, podemos perceber a influência da teoria marxista nas formulações de Vygotsky, uma vez que ele procura compreender de que modo os processos históricos e culturais podem ocasionar modificações e afetar o desenvolvimento da consciência (HOLZMAN, 2020; JONES, 2020).

É interessante mencionar que Vygotsky percebia uma teia de relações na constituição do ser humano, visto que considerava não só a inter-relação das funções psicológicas⁵⁶ dentro da mente do indivíduo, mas também a importância da interação entre os seres humanos, bem como entre o indivíduo e o meio sócio-histórico, cultural e geofísico para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Na percepção de Vygotsky, as relações sociais constituem um fator fundamental na formação da mente, visto que, conforme pontua Veresov (2020, p. 182), as

⁵⁶ As funções psicológicas, na perspectiva vygotskiana, podem ser de duas naturezas: elementares e superiores. Nessa linha, “as funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo. Em contrapartida, as funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem, caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas” (LUCCI, 2006, p. 7 *apud* FIGUEIREDO, 2019, p. 12).

funções psicológicas superiores “não aparecem *nas* relações sociais, mas *como* relações sociais”⁵⁷. Ainda nessa linha, Lendvay (2021, p. 60) salienta que “Vygotsky evita entender a internalização como a produção de um eu independente com uma consciência desconectada da comunidade”⁵⁸. Dessa maneira, diferentemente da noção cartesiana de sujeito, visto como autocentrado, constituído de uma razão dissociada da emoção e capaz de agir por conta própria, Vygotsky enfatiza que os elementos cognitivos e afetivos que emergem nas práticas sociais são convertidos para a esfera da subjetividade e, dessa maneira, o ser humano age e interage no mundo de modo a transformá-lo, ao mesmo tempo que é transformado por ele (ROSA; SILVA, 2016; VERESOV, 2020; VYGOTSKY, 2004).

É interessante destacar que Vygotsky (2004) percebe a importância de considerar fatores cognitivos e emocionais na capacidade criativa e agentiva do ser humano, uma vez que ele considera que o indivíduo que está perfeitamente adaptado “ao seu ambiente, não desejaria nada, não teria nada por que se esforçar e, claro, não seria capaz de criar nada. Assim, a criação é sempre baseada na falta de adaptação, o que dá origem a necessidades, motivos e desejos”⁵⁹ (VYGOTSKY, 2004, p. 29). Veresov (2020, p. 186) ainda aponta que “[o] aspecto mais importante é que um indivíduo sempre age dentro de contextos sociais em mudança como um participante ativo usando signos criados cultural e socialmente”⁶⁰. Nessa linha, o ser humano “não é passivo frente à realidade” (OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020, p. 358). É importante lembrar que essa realidade é atravessada por colonialidades que, por sua vez, tecem teias de opressões que se entrelaçam na inferiorização de corpos, de modo a colocar determinados corpos na condição de subalternos e “condenados” (FANON, 2005). Contudo, com base na ideia de agência humana em Vygotsky (2004), podemos dizer que o ser humano pode reagir mediante às opressões que lhes são impostas e, a partir de um desejo de não conformação a essa realidade, engendrar ações intencionais, no intuito de provocar rupturas e mudanças sociais (HOLZMAN, 2020; JOVANOVIĆ, 2020; OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020; ROSA; SILVA, 2016; SAWAIA; MAGIOLINI; SILVA, 2020; STETSENKO, 2019, 2020). Assim, a ideia de que não só a cognição, mas também a emoção pode desencadear posturas agentivas em direção a modificações sociais,

⁵⁷ Nossa tradução de: do not appear IN social relations, but AS social relations (VERESOV, 2020, p. 182).

⁵⁸ Nossa tradução de: Vygotsky avoids understanding internalization as producing an independent self with a consciousness cut off from the community (LENDVAY, 2021, p. 60).

⁵⁹ Nossa tradução de: to its environment, would not want anything, would not have anything to strive for, and, of course, would not be able to create anything. Thus, creation is always based on lack of adaptation, which gives rise to needs, motives, and desires. (Vygotsky, 2004, p. 29)

⁶⁰ Nossa tradução de: The most important aspect is that an individual always acts within changing social contexts as an active participant using culturally and socially created signs (VERESOV, 2020, p. 186).

pode se aproximar da agência decolonial, já que “com amor e raiva, o condenado emerge como um pensador, um criador/artista, um ativista” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46).

Cumpramos lembrar que, para Vygotsky (2004), a capacidade agentiva humana emerge nas relações sociais que se dão em contextos sócio-históricos específicos. Holzman (2020, p. 6) ainda aponta que “[a] singularidade da vida social humana – e nisso Vygotsky seguiu Marx – é que nós mesmos transformamos as circunstâncias determinantes. O desenvolvimento humano não é uma realização individual, mas uma atividade sociocultural”⁶¹. Ainda nessa linha, com base em Vygotsky, Stetsenko (2019, p. 6) argumenta que “as formas sociais pelas quais as pessoas agem coletivamente no mundo para produzir suas vidas comunais constituem um fundamento essencial e determinante para todas as formas de seu saber, ser e fazer”⁶². Dessa forma, podemos dizer que as modificações de estruturas sociais, forjadas em relações desiguais de poder, podem ser possíveis através da articulação coletiva das pessoas em suas comunidades. Nesse sentido, podemos encontrar um diálogo entre a ideia de “agência mediada socialmente” de Vygotsky (2004) e Fanon (2005), quando este diz que “[a] luta pela emancipação não se faz sozinha. O problema de um é o problema de todos. Todos serão massacrados ou todos serão salvos” (FANON, 2005, p. 65). Assim, se grupos hegemônicos se organizam para a manutenção de suas posições privilegiadas e para subalternizar outros grupos, podemos pensar que os grupos subalternizados podem se engajar em coalizões, com vistas a imaginar, projetar e tecer ações coletivas para perturbar o *status quo*, rumo a transformar suas condições de subordinação.

Vale ressaltar que o termo “sociocultural” não foi atribuído à teoria vygotskiana pelo próprio Vygotsky, mas recebeu essa denominação, posteriormente, por outros pesquisadores que seguiram sua linha de pensamento. Nesta pesquisa, adotamos o termo “teoria sociocultural” “devido ao fato de a teoria vygotskiana enfatizar o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 17).

Wertsch, Del Río e Alvarez (2015, p. 19) argumentam que “[o] objetivo de uma abordagem sociocultural é explicar as relações entre a ação humana, por um lado, e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre, por outro”. Portanto, a noção de ação mediada consiste em um conceito chave na teoria sociocultural. Essa ênfase na ação mediada levou Vygotsky a discordar dos testes de coeficiente de inteligência (QI) que, por sua

⁶¹ Nossa tradução de The uniqueness of human social life—and in this Vygotsky followed Marx—is that we ourselves transform the determining circumstances. Human development is not an individual accomplishment but a socio-cultural activity (HOLZMAN, 2020, p. 6).

⁶² Nossa tradução de: the social ways through which people collectively act on the world to produce their communal lives constitute a fundamental, determining foundation for all forms of their knowing, being, and doing (STETSENKO, 2019, p. 6).

vez, consideravam apenas o que a criança poderia realizar de maneira independente como uma forma de mensurar sua capacidade cognitiva (ALVES, 2005; FIGUEIREDO, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994; POEHNER, 2008; VYGOTSKY, 2003). Para tanto, o autor propôs a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, que será mais bem explicitada na subseção seguinte.

1.3.2 A ZDP e a metáfora do *scaffolding*

Vygotsky (2003) criticava os testes utilizados em sua época, que procuravam mensurar a inteligência de uma criança, ao tomar como fatores determinantes a idade mental e a aptidão para realizar, de forma autônoma, uma dada tarefa. De acordo com o autor

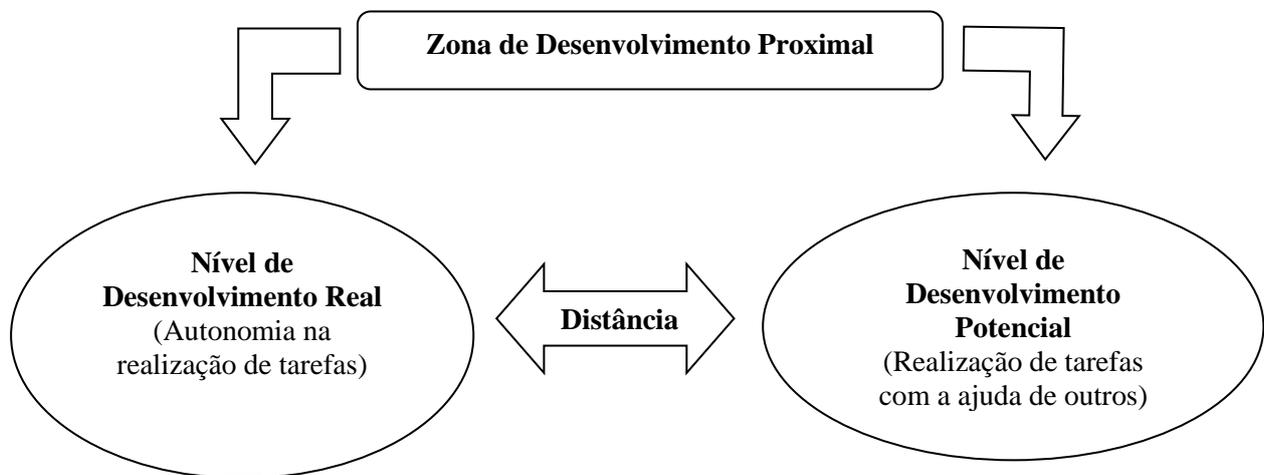
[n]os estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças, aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. Apresentamos às crianças uma bateria de testes ou várias tarefas com graus variados de dificuldades e julgamos a extensão de seu desenvolvimento mental baseados em como e com que grau de dificuldade elas os resolvem. Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 2003, p. 111).

Em vista disso, Vygotsky (2003) argumentava em favor de um diagnóstico que levasse em conta não só o que a criança poderia realizar de maneira autônoma, mas, em especial, o que ela poderia realizar com o suporte de um adulto ou de um par mais experiente⁶³. Desse modo, ele defendia uma abordagem prospectiva em detrimento de uma abordagem retrospectiva, visto que, para ele, o que uma criança é capaz de realizar com a ajuda de outras pessoas diz muito mais sobre o seu desenvolvimento cognitivo do que aquilo que ela é capaz de realizar sozinha (ALVES, 2005; FIGUEIREDO, 2019; POEHNER, 2008; VYGOTSKY, 2003). Em outras palavras, é mais importante observar o que a criança poderá realizar no futuro com base no que é capaz de realizar com a ajuda de alguém no presente, do que tomar como fator preponderante aquilo que ela já aprendeu ou é capaz de fazer sozinha.

⁶³ Para Figueiredo (2022, p. 62), podemos compreender a noção de “par mais experiente” como “aquele que tem mais conhecimentos sobre um determinado assunto ou sobre como resolver uma tarefa, podendo ser uma pessoa adulta, os pais, o professor, crianças mais maduras, um colega ou qualquer outro interagente em uma relação dialógica”.

A partir disso, Vygotsky (2003) propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definida como “a distância do nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial” (p. 112). Para o autor, o nível de desenvolvimento real refere-se à capacidade que o indivíduo tem de realizar uma determinada tarefa de forma independente. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial refere-se à possibilidade de realização de uma tarefa específica por um indivíduo a partir da ajuda de outra pessoa. É possível sintetizar a noção de ZDP ilustrada na figura a seguir:

Figura 1: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



Fonte: elaborada pela autora desta tese.

Figueiredo (2019, p. 45) aponta que é possível observar a ZDP “nas interações em sala de aula, em contextos de aprendizagem, na interação entre as crianças e seus pais, nos jogos infantis, ou em qualquer situação em que duas pessoas com conhecimentos diferentes se juntem para realizar uma tarefa”. Entre as contribuições da noção de ZDP, em especial, para o contexto educacional, podemos destacar as seguintes: a) o fato de que a/o aprendiz se desenvolve na interação com a/o outra/o (pais, professora/professor, colegas etc.); e b) a importância do auxílio de um par mais experiente na realização de determinadas tarefas. Adicionalmente, conforme ressalta Donato (1994, p. 37), “a interação social é um mecanismo para o desenvolvimento individual, pois, na presença de um participante mais experiente, o novato é atraído para e opera dentro do espaço dos processos estratégicos do especialista para resolver problemas”⁶⁴.

Seguindo essa linha de raciocínio, Wood, Bruner e Ross (1976) procuraram estudar o processo de tutoria que, conforme explicam os autores, tem a ver com “os meios pelos quais

⁶⁴ Nossa tradução de: social interaction is a mechanism for individual development, since, in the presence of a more capable participant, the novice is drawn into, and operates within, the space of the expert’s strategic processes for problem solving.

um adulto ou um “especialista” ajuda alguém que é menos adulto ou menos especialista”⁶⁵ (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 89, grifo dos autores). Para tanto, os autores propuseram a noção de *scaffolding*⁶⁶, que pode ser compreendida como uma estrutura de apoio que possibilita a um indivíduo executar uma tarefa ou alcançar um objetivo de aprendizagem, o qual não conseguiria sozinho, por meio da ajuda de um adulto ou alguém com mais experiência na realização dessa tarefa (DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO, 2005, 2018, 2019; 2022; HAMMOND; GIBBONS, 2001; LANTOLF; APPEL, 1994; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Com base em Wood, Bruner e Ross (1976), Figueiredo (2019) lista as funções do *scaffolding* da seguinte maneira:

(1) *engaja o aprendiz na tarefa*, estimulando o seu interesse para a consecução do trabalho a ser feito; (2) *simplifica a tarefa*, reduzindo as possibilidades de ações que podem ser empregadas em sua realização, controlando e simplificando, assim, a forma de executá-la; (3) *mantém a motivação do aprendiz para a realização da tarefa*, estimulando-o a manter o foco ao desempenhá-la; (4) *identifica pontos importantes para a realização da tarefa*, chamando a atenção do aprendiz para pontos importantes a serem observados em sua execução. Ele também observa o que o aprendiz está fazendo e lhe chama atenção, caso ocorra alguma discrepância entre o que ele está fazendo e o que deve ser feito; (5) *reduz o estresse do aprendiz*, tentando fazer com que ele não se sinta frustrado ao lidar com dificuldades na execução da tarefa; (6) *explica e dá soluções parciais para a finalização da tarefa*, demonstrando como fazê-la, de modo que o aprendiz possa repetir sua ação (FIGUEIREDO, 2019, p. 54-55, grifos do autor).

Como podemos observar, a assistência fornecida por meio do *scaffolding* se mostra significativa para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, uma vez que, a partir da interação dialógica com um par experiente, a/o aprendiz é inserida/o em sua zona de desenvolvimento potencial, o que possibilita a realização de uma tarefa ou a resolução de um problema que estaria além de suas habilidades. É importante ressaltar que nem toda assistência, necessariamente, deve ser caracterizada como *scaffolding*, já que determinadas formas de ajuda podem não consistir em negociações ou trabalho colaborativo (HAMMOND; GIBBONS, 2001).

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que a noção de *scaffolding* pode ser mais abrangente, isto é, a ajuda não deve, necessariamente, vir de um par mais competente, uma vez

⁶⁵ Nossa tradução de: the means whereby an adult or “expert” helps somebody who is less adult or less expert.

⁶⁶ Conforme afirma Figueiredo (2019, p. 54), vários “autores relacionam o conceito de *scaffolding* à teoria sociocultural de Vygotsky, especialmente ao conceito de ZDP, apesar de Vygotsky nunca ter usado o termo”.

que, em um trabalho em grupo, cada membro pode contribuir com a execução de um objetivo em comum a partir de seus saberes, experiências e habilidades que, por vezes, podem ser complementares (DONATO; MCCORMICK, 1994).

A partir disso, podemos perceber que as noções de ZDP e *scaffolding*, quando vivenciadas em contextos educacionais, podem ajudar as/os professoras/es nas tomadas de decisões acerca das ações que melhor atendam às necessidades de suas/seus alunas/os. Com base em outras/os autoras/es, Sousa *et al.* (2019, p. 262) destacam que, “em contextos de aprendizagem de línguas, o *scaffolding* acontece, por exemplo, quando os aprendizes questionam os enunciados uns dos outros, pedem esclarecimentos e se ajudam a construir conhecimentos linguísticos”. Além disso, ao enfatizar o processo de ‘vir a ser’ engendrado nas relações sociais, as noções de ZDP e *scaffolding* apontam para possibilidades de construções colaborativas e coletivas de projetos de mudança social em um contexto socioeconômico, político e social mais amplo. A esse respeito, Dafermus (2020, p. 24-25) pontua que

[a] projeção do que poderia ou deveria ser no futuro e a implementação de ações orientadas para o futuro é especialmente importante em tempos de crise socioeconômica que se reflete em uma cascata de decepção, tristeza e desesperança. “Partir” e voltar à realidade expande a experiência pessoal e coletiva e oferece a oportunidade de perceber a realidade em termos de sua mudança, em vez de uma adaptação passiva a ela. Nessa perspectiva, a imaginação coletiva e pessoal é uma condição necessária para a promoção da liberdade e da agência humana⁶⁷.

Neste estudo, os conceitos de ZDP e *scaffolding* consistem em construtos fundamentais, visto que refletimos sobre como as/os participantes da pesquisa colaboram na construção de sentidos acerca de textos literários em LI. Em vista disso, discutimos, na subseção seguinte, a noção de sentido em Vygotsky, bem como as contribuições da colaboração nas práticas de leitura, em especial do texto literário, nas aulas de inglês.

⁶⁷ Nossa tradução de: The projection of what could or should be in the future and the implementation of future-oriented actions is especially important in times of a socioeconomic crisis that it is reflected in a cascade of disappointment, gloominess and hopelessness. ‘Leaving’ and coming back to reality expands personal and collective experiencing and offers the opportunity to perceive reality in terms of its change rather a passive adaptation to it. From this perspective, collective and personal imagination is a necessary condition for the promotion of human freedom and agency (DAFERMUS, 2020, p. 24-25).

1.3.3 A colaboração e a construção de sentidos na leitura literária em língua inglesa

É importante, em um primeiro momento, discutir as implicações de algumas teorias literárias na compreensão de como ocorre a construção de sentidos a partir da leitura literária. Eagleton (2006) aponta que diferentes correntes da teoria literária moderna têm privilegiado um dos elementos da tríade autor-texto-leitor, por vez. Podemos perceber, em algumas vertentes, uma preocupação exclusiva com o autor, como foi o caso do romantismo e de algumas correntes teóricas do século XIX (CHANDLER, 1998). No formalismo russo e na nova crítica (*new criticism*), por exemplo, o foco se voltava para os elementos intrínsecos ao texto literário, isto é, para a forma e a linguagem literária (EICKHENBAUM *et al.*, 1976; THOMPSON, 1971). Como reação às tradições anteriores, percebemos o surgimento de algumas abordagens teóricas que colocam enfoque na/o leitora/leitor, como é o caso da teoria da recepção (FISH, 1980; ISER, 2000; JAUSS, 1979). No caso da primeira, a/o autora/autor encerrava os sentidos no texto literário, de modo que cabia à/ao leitora/leitor decifrar o que a/o autora/autor “queria dizer”. Já o formalismo russo e a nova crítica compartilhavam a ideia de um texto literário autônomo, que dispensava as determinações históricas do contexto de produção e as intencionalidades da/o autora/autor para a construção de sentidos. Na perspectiva da/o leitora/leitor, a construção de sentidos se dá através do engajamento dessa/desse com o próprio texto literário (CHARTIER, 2017; EAGLETON, 2006; ZAPPONE, 2003).

Chartier (2017, p. 743) salienta que uma das questões que preocupava a crítica literária, na perspectiva da/o leitora/leitor, centrava-se em “como libertar os leitores da tirania da intenção autoral ou da máquina linguística dos textos sem cair em um inventário infinito de leituras subjetivas”⁶⁸. A esse respeito, Barthes (2004, p. 64) já antecipava que “o nascimento do leitor tem de pagar-se com a morte do Autor”. Dessa maneira, para ele, o desaparecimento da/o autora/autor permitiria abrir o texto literário para que a/o leitora/leitor pudesse construir sentidos sem cair na armadilha de tentar resgatar as intencionalidades da/o autora/autor. Contudo, é interessante notar que Barthes (2004, p. 64, grifo nosso) aborta a/o leitora/leitor mesmo antes de sua gestação, uma vez que, para ele, “o leitor é um ‘homem’ sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito”. Ao exterminar a onto-epistemologia da/o leitora/leitor, Barthes (2004) interdita, também, as potencialidades da agência da/o leitora/leitor mediante o texto literário, já que são exatamente as vivências individuais e coletivas, as experiências

⁶⁸ Nossa tradução de: how to free the readers from the tyranny of the authorial intent or the linguistic machinery of texts without falling into an endless inventory of subjective readings (CHARTIER, 2017, p. 743).

afetivo-emocionais, as epistemologias, os conhecimentos de mundo, de língua e de estética literária que contribuem para que leitoras/es possam construir sentidos por meio da leitura literária (COSSON, 2012; EAGLETON, 2006; LAJOLO, 2001, 2009; MOITA LOPES, 1996; RODRIGUES; DERING, 2019; ZILBERMAN, 2000, 2012).

Nesse sentido, Eagleton (2006, p. 113) enfatiza que, “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”⁶⁹. Dessa maneira, consideramos de suma importância não só “ressuscitar” a/o autora/autor morta/a por Barthes (2004), mas, principalmente, “trazer o seu corpo de volta” (MENEZES DE SOUSA, 2019; NASCIMENTO, 2021) para nossas praxiologias com o texto literário, visto que entendemos que quem escreve, ainda que um texto ficcional, o faz a partir de um corpo-político, atravessado por marcadores de gênero, raça, sexualidade, língua, território e localizado geopoliticamente (MIGNOLO, 2017). Da mesma maneira, a/o leitora/leitor é também um corpo que está situado em uma geopolítica específica e vai fazer leituras a partir desse *locus*, que é atravessado pela história, pela cultura, por cosmologias etc. (MIGNOLO, 2017).

Entendemos, assim como Bakhtin (1997) e Vygotsky (1998), que a linguagem emerge na e a partir da interação social, que é dialógica e se dá em um contexto sócio-histórico e cultural. Portanto, as práticas com a linguagem são permeadas por relações de poder, conflitos e tensões ideológicas, políticas e afetivas. Assim, compreendemos que a leitura literária, como uma das práticas de linguagem, também consiste em uma interação dialógica entre autoras/es e suas vozes líricas e narrativas e as/os leitoras/es por meio do texto literário. A nosso ver, tanto escritoras/es quanto leitoras/es agem por meio da linguagem, de maneira a se posicionar social, política, ideológica, cultural e historicamente. Nessa mesma linha, Moita Lopes (1996, p. 142) afirma que ler é “saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado”.

Ainda sobre a concepção de leitura, concordamos com Freire (1998, p. 11), ao dizer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Desse modo, ao ler o mundo, construímos sentidos sobre os lugares que cruzamos, os corpos que esbarramos, os textos com os quais dialogamos, sempre a partir de nossos próprios corpos (LAJOLO, 2001; MENEZES DE

⁶⁹ Estamos cientes de que as teorias da recepção, principalmente as propostas por Jauss (1979) e Iser (2000), reconhecem a importância do leitor para a experiência estética literária. Contudo, as teorias da recepção tendem a focar apenas no leitor, conforme destaca Chartier (2017). Portanto, nosso foco, nesta pesquisa, é a relação dialógica entre autor-texto-leitor, bem como a importância de considerar as corporalidades envolvidas nos atos de escrever e ler literatura.

SOUZA, 2021). Adicionalmente, conforme destaca Menezes de Souza (2021, p. 13), “só podemos ver o mundo com os olhos fincados no local de nossos corpos; só podemos fazer sentido do cosmos, que se descortina diante de nossos olhos, com a mente que temos, constituída por nossas vivências específicas, por nossas linguagens já sabidas”.

Nessa direção, Vygotsky (1999) entende que é justamente nas vivências e experiências individuais e coletivas que “os sentidos” podem ser construídos sobre o mundo em que vivemos. Para o autor, os significados podem ser entendidos como elementos estabelecidos em uma dada convenção social e, por isso, tendem a ser estáticos. Os sentidos, por outro lado, assumem um caráter dinâmico e aberto à criatividade agentiva dos seres humanos, que a partir de experiências individuais e sociais, podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos nos fluxos dialógicos sociais, culturais e históricos (LIBERALI, 2009; MARQUES, 2020; SANTOS, 2014). Ainda nessa linha, Neto, Vasconcelos e Moura Júnior (2020) destacam a potência da noção de “sentidos” em Vygotsky para a práxis decolonial, uma vez que os sentidos, como uma possibilidade de provocar mudanças na consciência individual e social, podem também causar fissuras nas mentalidades coloniais que permeiam nossas subjetividades. Além disso, para a autora e os autores,

a experiência é palco e solo fértil para a construção de práticas de resistência e de enfrentamento frente às vicissitudes da colonialidade. Ora, Vigotski (1999) já indicava que é no cenário da experiência que a vivência da potência dos sentidos encontra maior probabilidade, pois, nos embates com os elementos concretos e simbólicos da realidade, os sentidos são produzidos, o que redimensiona nossa consciência sobre o mundo (OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020, p. 359).

Visto isso, nesta pesquisa, nos propusemos, como um dos nossos objetivos específicos, a refletir sobre como os aprendizes constroem sentidos, de maneira colaborativa, acerca da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe e território na produção de corpos marginalizados dentro do escopo das literaturas em língua inglesa. Procuramos, desse modo, compreender como eles entendiam as opressões intersectadas a partir das leituras literárias propostas em nossas aulas, além de observar quais possibilidades de mudanças esses sentidos poderiam provocar em suas perspectivas acerca dos mundos dentro das literaturas, e das literaturas em “nossos mundos”.

Importa lembrar, conforme destaca Lago (2016), que alunas/os-leitoras/es podem encontrar algumas dificuldades ao ler um texto literário em inglês. A autora menciona que as limitações linguísticas, o desconhecimento das culturas que permeiam os textos lidos, bem

como fatores cognitivos e afetivos das/os alunas/os-leitoras/es podem se configurar como desafios que emergem na experiência da leitura literária. Em face disso, optamos por propor tarefas de leituras colaborativas, para que as/os estudantes/leitoras/es pudessem ajudar umas/uns às/aos outras/os na superação de possíveis empecilhos que poderiam enfrentar com relação à leitura de textos literários em uma outra língua, a saber, a língua inglesa.

Vale lembrar que a proposta de tarefas colaborativas tem sido defendida pela abordagem colaborativa de aprendizagem de línguas, devido aos diversos benefícios que tal abordagem pode trazer para as práticas em sala de aula. A aprendizagem colaborativa fundamenta-se nos princípios da teoria sociocultural que, como discutimos na subseção 1.3.2, defende a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como processos que ocorrem por meio da interação mediada entre humanos e o meio sócio, histórico e cultural no qual estamos inseridos. Desse modo, na aprendizagem colaborativa, as/os aprendizes se engajam em situações de interação, ajudando umas/uns às/aos outras/os não só para a simples execução de uma determinada tarefa, mas, principalmente, para a coconstrução de conhecimentos durante o processo de realização de tal tarefa (DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO, 2005, 2015, 2018, 2019, 2022; LANTOLF; APPEL, 1994).

Inspiradas/os pelos princípios da aprendizagem colaborativa, diversas/os pesquisadoras/es têm estudado os efeitos da colaboração nas tarefas de leitura em língua inglesa (ARAÚJO; FIGUEIREDO; LAGO, 2021; FIGUEIREDO; SABOTA, 2012; SABOTA, 2002, 2006; VILLAMIL; GUERREIRO, 1996). Um exemplo disso é a pesquisa de Sabota (2002), na qual, a autora observou que a colaboração na resolução de exercícios de compreensão textual pode oferecer diversos benefícios, tais como: a) uso de conhecimento metalinguístico; b) negociação de sentidos com base no contexto; c) oportunidade de prática integrada das habilidades linguísticas; d) cocriação de esquemas durante a negociação para a resolução de exercícios; e) favorecimento da postura da/o professora/professor como facilitadora/facilitador e mediadora/mediador da leitura.

No que tange à colaboração na leitura de textos literários em inglês, as pesquisas, ainda incipientes, têm apontado para contribuições significativas voltadas para as tarefas colaborativas de leitura em pares e/ou em grupos (ARAÚJO; FIGUEIREDO; LAGO, 2020; MELLO, 2019; WOOD; ROSER; MARTINEZ, 2001). Mello (2019) relata uma experiência com alunas/os do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública, na qual propôs tarefas em pares voltadas para a compreensão e produção de poemas em inglês. A autora nota que as tarefas colaborativas contribuíram para: a) motivar as/os alunas/os a ler e escrever poemas em inglês; b) discutir sobre as questões sociais que permeavam os poemas lidos; e c) aumentar o

repertório linguístico relativo à língua inglesa. Araújo, Figueiredo e Lago (2020), por sua vez, relatam uma experiência de alunas/os de um curso de Letras Português e Inglês de uma instituição pública do interior de Goiás, envolvendo a leitura de poemas, com base nas perspectivas da abordagem colaborativa e da estética da recepção. Nesse estudo, os autores e a autora apontam que a leitura colaborativa contribuiu para: a) oportunizar situações em que as/os alunas/os possam se ajudar na construção e na negociação de sentidos em relação ao poema; b) elevar a autoestima das/os estudantes/leitoras/es em relação ao próprio desempenho diante da leitura de textos literários; e c) fomentar debates e socialização de ideias que, por sua vez, contribuem para desenvolver a consciência reflexiva e crítica das/os leitoras/es. Assim, podemos constatar que a colaboração pode funcionar com uma possibilidade de superar alguns desafios que podem emergir na experiência de ler textos literários em inglês.

É interessante ainda mencionar as contribuições da colaboração na melhoria da pronúncia de aprendizes de inglês por meio da leitura em voz alta, como apontam as pesquisas de Luo (2014) e Yan e Li (2019). Luo (2014), por exemplo, realizou uma pesquisa com 54 graduandas/os de turmas diferentes que estavam no primeiro ano de Língua Inglesa na Universidade de Feng Chia, Taiwan. As/os aprendizes deveriam ouvir o áudio de um texto gravado por um falante nativo de inglês, praticar a leitura em voz alta e gravá-la. Em seguida, compartilhar as gravações no fórum de discussão da plataforma *Blackboard*⁷⁰ para que três colegas pudessem ouvi-las e dar um feedback no próprio fórum de discussão. De acordo com Luo (2014), este estudo mostrou que a leitura oral combinada com o *feedback* das/os colegas promoveu a redução de problemas relativos a aspectos segmentais e suprasegmentais⁷¹ da pronúncia das/os participantes. Um fator importante foi o fato de que, ao identificar os problemas de pronúncia das/aos colegas, as/os alunas/os puderam reconhecer os aspectos que também precisavam melhorar. Cabe salientar, porém, que esses estudos privilegiaram os modelos de falantes nativas/os como padrão para as avaliações em pares. Estudos envolvendo questões relativas à pronúncia do inglês em uma perspectiva crítica têm alertado para a importância de problematizar a hegemonia das variedades do inglês nativo, principalmente as variantes da Inglaterra e dos Estados Unidos, e têm proposto a noção de inteligibilidade⁷² na

⁷⁰ A Plataforma Blackboard Learn é um aplicativo para ensinar, aprender, construir comunidades e compartilhar conhecimento on-line. É uma plataforma aberta, flexível e tem como foco o aprimoramento das conquistas dos alunos. Para mais informações, ver: https://help.blackboard.com/pt-br/Learn/Instructor/Ultra/Getting_Started/What_Is_Blackboard_Learn

⁷¹ Nos estudos sobre pronúncia, os elementos segmentais compreendem os fonemas isoladamente. Já os elementos suprasegmentais se referem a sílabas, palavras, entoação, prosódia e ritmo (DERWING; MUNRO, 1997; COUPER, 2021).

⁷² A inteligibilidade tem a ver com a habilidade que o ouvinte tem de reconhecer as palavras ou enunciados na modalidade oral (COUPER, 2021).

pronúncia com base nos *World Englishes* (BETTONI; RIZZI, 2020; COOK, 1999; KACHRU, 1994; JENKINS, 2006; MURPHY, 2014; WONG, 2018).

Bajour (2012) e Cosson (2012) chamam atenção para a importância de a/o mediadora/mediador da leitura literária, isto é, a/o professora/professor de línguas ou de literaturas, oportunizar situações de discussão sobre o texto lido após as tarefas de leitura. Nessa linha, Bajour (2012) propõe a noção de “conversa literária” como uma interação dialógica que abre espaços de escuta e de fala de alunas/os-leitoras/es e professoras/os-leitoras/es. A autora enfatiza que colaborar na construção de sentidos “com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (BAJOUR, 2012, p. 25). Assim, em conversas literárias, conforme destaca Bajour (2012), alunas/os e mediadoras/es compartilham suas interpretações acerca do texto literário, de maneira a considerar a pluralidade de sentidos que podem emergir a partir das discussões sobre o texto lido e a colaborar na construção de sentidos outros. Nessa linha, Bajour (2012, p. 24) frisa que “[o]s fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária”.

É importante enfatizar que “a colaboração refere-se a todo processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando professor; o professor ensinando aos alunos” (FIGUEIREDO, 2018, p. 25). Ressaltamos ainda que, mesmo em face dos benefícios que tarefas colaborativas pode oferecer à educação linguística e literária, precisamos considerar que algumas/alguns alunas/os podem preferir realizar tarefas individualmente. Diante dessa situação, é importante que professoras/es respeitem as particularidades das/os alunas/os e não os forcem a trabalhar colaborativamente, caso não queiram (FIGUEIREDO, 2019).

Neste capítulo, discutimos sobre as perspectivas epistêmico-teóricas que permeiam este estudo. Passemos para o próximo capítulo, no qual apresentamos os caminhos teórico-metodológicos que tomamos para realizar esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

PESQUISA ETNOGRÁFICA CRÍTICA: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa por justiça social expande e melhora as condições para a justiça; é um projeto intelectual, cognitivo e moral, muitas vezes carregado, nunca completo, mas que vale a pena.

(Linda Tuhiwai Smith)

Neste capítulo, apresentamos o percurso dos caminhos que trilhamos para compreender as potencialidades e as limitações das tentativas de construir praxiologias decoloniais a partir de textos literários em língua inglesa, bem como de refletir sobre como as/os participantes da pesquisa construíram, de maneira colaborativa, sentidos acerca das noções de gênero, raça, classe social e território, por meio de tarefas de leitura literária em inglês. Desse modo, em um primeiro momento, expomos a abordagem teórico-metodológica adotada neste estudo, a saber, a Etnografia Crítica. Em seguida, explicitamos os aspectos que caracterizam o contexto de pesquisa, de modo a incluir: a) o local e a duração da pesquisa; b) as/os participantes da pesquisa; c) instrumentos para a produção do material empírico; e d) uma visão geral sobre os procedimentos para a reflexão sobre o material empírico. Passemos à primeira seção, que trata da Etnografia Crítica.

2.1 Abordagem teórico-metodológica: a Etnografia Crítica na educação literária em língua inglesa

Para compreender as potencialidades e as limitações de praxiologias decoloniais envolvendo textos literários em língua inglesa no contexto do Curso de Letras Português e Inglês de uma instituição privada, optamos por utilizar a pesquisa etnográfica crítica em uma perspectiva pós e decolonial, visto que tal abordagem de investigação nos permitiu refletir acerca das dinâmicas socioculturais do contexto em estudo, de maneira a articulá-las com o

sistema social, histórico, político e econômico mais amplo a partir de pontos de vistas geopoliticamente situados nas periferias onto-epistemológicas do norte global (CARSPECKEN, 1996; CARVALHO, 2001; COOK, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2018; ESCOBAR, 1992; FÚNEZ-FLORES, 2019, 2020; MADISON, 2005; MAINARDES, 2020; MAINARDES; MARCONDES, 2011; MAY, 1997). Antes de caracterizarmos a etnografia crítica na perspectiva pós e decolonial, é importante fazermos uma revisão histórica da etnografia tradicional ou clássica, de modo a indicar o terreno discursivo no qual tal lógica investigativa emergiu, bem como discutirmos alguns de seus desdobramentos. Na subseção seguinte, discorreremos sobre alguns pontos fulcrais pertinentes à trajetória da etnografia, sobretudo, a clássica.

2.1.1 Etnografia: um breve histórico

Nesta subseção, apresentamos, de um modo sucinto, a trajetória da etnografia em algumas áreas específicas das Ciências Humanas e Sociais, em especial na Antropologia⁷³, com a atenção voltada para os seguintes aspectos: a) os debates em torno da pesquisa qualitativa e da pesquisa etnográfica; b) a emergência da etnografia como possibilidade de investigação científica da relação do ser humano com a cultura; e, finalmente, c) o advento da pesquisa etnográfica em contextos educacionais.

A pesquisa qualitativa e a pesquisa etnográfica já foram utilizadas, alternadamente, para fazer referência a uma mesma abordagem de investigação científica (REES; MELLO, 2011; WATSON-GECEO, 1988). Nessa linha, Watson-Gegeo (1988, p. 575) nos alerta para o fato de que, “[p]ara alguns, a etnografia tornou-se sinônimo de pesquisa qualitativa, de modo que qualquer abordagem qualitativa pode ser chamada de etnográfica em sua completude ou em parte, desde que envolva observação em contextos não laboratoriais”⁷⁴. Contudo, Delamont (1992) estabelece uma distinção entre pesquisa qualitativa, reflexiva e etnográfica a partir dos instrumentos comumente utilizados para a geração de dados. Para a autora, em uma pesquisa qualitativa, a/o pesquisadora/pesquisador pode lançar mão dos seguintes instrumentos: a) questionário estruturado ou semiestruturado, entrevista, mapas mentais, observação

⁷³ De um modo genérico, a Antropologia consiste na ciência que busca compreender os modos de agir e viver dos seres humanos em suas dimensões socioculturais. Nesse sentido, Gusmão (1997, p. 8) enfatiza que a Antropologia tem a ver com “[a] aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso.”

⁷⁴ Nossa tradução de: For some, ethnography has become a synonym for qualitative research, so that any qualitative approach may be called ethnographic in whole or part, as long as it involves observation in nonlaboratory settings (WATSON-GECEO, 1988, p. 575).

participante ou não, história de vida etc. Já a pesquisa reflexiva envolve a autoconsciência da/o pesquisadora/pesquisador, isto é, ela/ele reconhece suas intervenções nas relações sociais que se dão no contexto pesquisado ou pode investigar a própria prática. Nesse sentido, Mattos (2001, p. 35) ressalta que a etnografia pode contemplar os instrumentos mencionados anteriormente, mas considera a/o “participante como protagonista da pesquisa” e ainda envolve “a imersão na cultura local por prolongado período de tempo, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos”.

Vale ressaltar que a etnografia também pode ser vista como apenas uma modalidade no rol das possibilidades de pesquisas inseridas no paradigma qualitativo (ANDRÉ, 1995; DENZIN; LINCOLN, 2018; ERICKSON, 2018; PEREZ SERRANO, 1998; REES; MELLO, 2011; WATSON-GECEO, 1988). A esse respeito, Rees e Mello (2011) apontam que o paradigma qualitativo pode servir como um guarda-chuva que abrange os tipos de pesquisa que se assemelham, de alguma maneira, na forma ontológica, epistemológica e metodológica de produzir conhecimento científico. Nesse sentido, as autoras explicam que

[n]a visão ontológica (a teoria de mundo), a realidade é construída, dinâmica e contextualizada; na epistemológica (a teoria do conhecimento), a teoria do mundo social é o relativismo, visto que a realidade é construída na dinâmica dos fatos sócio-históricos; e, por fim, na visão metodológica, o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante, sendo a observação e a entrevista os métodos privilegiados para realização da investigação (REES; MELLO, 2011, p. 31).

Conforme explicam Denzin e Lincoln (2013, p. 7), as pesquisas qualitativas “tentam fazer sentido ou interpretar um fenômeno a partir dos significados que as pessoas atribuem a ele”. Nessa mesma direção, Erickson (2018) assinala que, em uma pesquisa qualitativa, a/o pesquisadora/pesquisador se preocupa com a forma como as pessoas significam ou produzem sentidos a partir de suas ações em um determinado contexto sociocultural. Adicionalmente, a investigação qualitativa busca identificar “tipos de coisas com significados relevantes no mundo – tipos de pessoas, tipos de ações, tipos de crenças e interesses – enfocando as diferenças nas formas das coisas que fazem diferença para o significado”⁷⁵ (ERICKSON, 2018, p. 87).

Em consonância com André (1995), Denzin e Lincoln (2018), Erickson (2018), Pérez e Serrano (1998), Rees e Mello (2011) e Watson-Gegeo (1988), assumimos a visão de etnografia

⁷⁵ Nossa tradução de: meaning-relevant kinds of things in the world—kinds of people, kinds of actions, kinds of beliefs and interests—focusing on differences in forms of things that make a difference for meaning. (ERICKSON, 2018, p. 87).

como uma forma de pesquisa qualitativa, visto que se preocupa em compreender os significados culturais que emergem a partir das práticas e das ações sociais cotidianas realizadas por pessoas que compartilham um mesmo contexto em um dado período. No entanto, Rees e Mello (2011) chamam a nossa atenção para o fato de que a pesquisa etnográfica se distingue de outras abordagens metodológicas qualitativas, na medida em que pressupõe um tratamento holístico do fenômeno em estudo. Nas palavras das autoras, a etnografia “examina o fenômeno em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo” (REES; MELLO, 2011, p. 32).

É interessante notar que as concepções em torno da noção de etnografia podem variar a depender da/o etnógrafa/o e de suas perspectivas, assim como se ramificar no intuito de cumprir agendas investigativas distintas. Peirano (2014) explica que diferentes pesquisadoras/es têm concebido a etnografia a partir de significados distintos, como, por exemplo, o entendimento de etnografia como arte, fonte da comparação, sendo também concebida como método genérico da antropologia. Para a autora, a diversidade de concepções do que é a etnografia, pode esvaziá-la “de significado, ou a condena por pouco teórica” (PEIRANO, 2014, p. 380). Importa lembrar que a etimologia do termo etnografia indica sua origem em dois termos gregos: a) *ethnoe*, substantivo plural para se referir a outros povos que não os gregos; e, b) *graphein*, verbo no infinitivo que significa grafar, isto é, escrever. Desse modo, em um sentido mais restrito, podemos entender etnografia como a prática de “escrever sobre um outro povo”⁷⁶ (ERICKSON, 2018, p. 91). Cabe ainda mencionar, conforme elucidado por Erickson (2018), que os gregos se mostravam xenofóbicos, dessa maneira, o termo *ethnoe* contemplava sentidos pejorativos.

A preocupação em compreender a diversidade de vivências e dos modos de vida dos seres humanos remonta a quase quatro séculos antes de Cristo, como Confúcio demonstra ao afirmar que “a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados” (LARAIA, 2002, p. 6). Ainda nessa linha, Laraia (2002, p. 6) realça que “[a]té mesmo Heródoto (484-424 a.C.), o grande historiador grego, preocupou-se com o tema quando descreveu o sistema social dos lícios”. Outros exemplos do interesse em conhecer e descrever a cultura do *Outro* são as crônicas, cartas ou relatos de viagens, como os relatos do viajante Marco Polo que buscou descrever os costumes dos chineses ou dos povos de outras partes da Ásia no século XIII (LARAIA, 2002). No contexto brasileiro, especificamente, podemos citar a Carta de Achamento de Pero Vaz de Caminha, redigida durante o período colonial do século XVI e direcionada a Dom João, na qual Caminha descreve não só as características físicas da “Ilha de

⁷⁶ Nossa tradução de: writing about other people (ERICKSON, 2018, p. 91).

Vera Cruz”, mas também, de maneira estereotipada, os costumes dos povos indígenas com os quais ele teve contato.

Os relatos de viagem proveram dados para que as/os estudiosas/os da cultura pudessem refletir sobre o *modus vivendi* de outros povos. Contudo, Erickson (2018, p. 90) ressalta que a etnografia surge, então, como uma possibilidade de proporcionar relatos “mais precisos e abrangentes do que os relatos de viajantes e administradores coloniais”⁷⁷, visto que pesquisadoras/es não se apoiariam simplesmente nas descrições empreendidas por terceiros, mas poderiam engendrar as suas próprias descrições a partir da imersão na comunidade em estudo.

Cabe salientar que a etnografia emerge no seio das investigações científicas empreendidas dentro do escopo da Antropologia no contexto do colonialismo europeu do final do século XIX (BLOMMAERT; JIE, 2010; CARVALHO, 2001; CLAIR, 2003; ERICKSON, 2018; MATTOS, 2011; PEIRANO, 2014). Nessa linha, Mattos (2011, p. 27) frisa que “[o] fazer antropológico surge com a expansão do mundo por meio da “descoberta” pelos europeus de outros povos, cujas culturas distanciavam-se sobremaneira daquela do velho mundo”. Adicionalmente, Erickson (2018, p. 90) explica que, “[n]o último quarto do século 19, os antropólogos começaram a usar o termo etnografia para relatos descritivos dos modos de vida de grupos locais específicos de pessoas que viveram em situações coloniais em todo o mundo”⁷⁸. Nota-se, então, que os povos em foco, nesse momento, estavam localizados nas Américas, África e Ásia.

Cumprido lembrar que as teorias evolucionistas predominavam nos estudos antropológicos, de maneira a constituir o que foi denominado como Antropologia Evolucionista. Inspirados pela ideia de evolução biológica difundida no escopo das ciências naturais por Charles Darwin (1809/1882) e pela corrente do evolucionismo social proposto pelo filósofo inglês Hebert Spencer (1867/1904), Lewis Henry Morgan (1818/1881), Edward Burnett Tylor (1832/1917) e outros estudiosos da Antropologia, principalmente entre o período de 1870 a 1920, acreditavam que haveria uma unidade psíquica comum a todos os seres humanos, ou seja, o pensamento humano seria uniforme e unilinear (CASTRO, 2016). Em razão disso, as diferenças culturais poderiam ser explicadas em termos de estágios evolutivos, de modo que o ponto de partida seria a “selvageria”, em seguida, a “barbárie” e no topo da

⁷⁷ Nossa tradução de: more accurate and comprehensive than the reports of travelers and colonial administrators (ERICKSON, 2018, p. 90).

⁷⁸ Nossa tradução de: In the last quarter of the 19th century, anthropologists began to use the term ethnography for descriptive accounts of the lifeways of particular local sets of people who lived in colonial situations around the world (ERICKSON, 2018, p. 90).

escala evolutiva estaria a “civilização” da sociedade europeia, portanto, da cultura do branco (CASTRO, 2016; CLAIR, 2003). Em outras palavras, os teóricos adeptos ao evolucionismo ou darwinismo social propugnavam que todas as culturas deveriam passar por um mesmo percurso histórico de desenvolvimento até chegar ao estágio caracterizado pelas sociedades humanas que dispunham de progresso científico, industrial e tecnológico, isto é, as sociedades europeias (CASTRO, 2016; LARAIA, 2002; MATTOS, 2001). Dessa forma, o método comparativo que privilegiava a cultura do branco europeu como o ideal de *civilização* humana estava fundado em um viés etnocêntrico, colonial e racista. Além disso, Mattos (2011) assinala que “[t]al forma de se compreender o outro fez com que a etnografia se caracterizasse, a partir do nosso olhar contemporâneo sobre este momento histórico, como um fazer científico discriminatório e estereotipado” (MATTOS, 2011, p. 27).

Ainda no final do século XIX e início do século XX, surge uma nova escola antropológica que buscou rechaçar algumas ideias evolucionistas, a saber, a escola difusionista. Tal vertente procurava explicar as semelhanças entre as diversas culturas a partir da noção de difusão cultural. De acordo com Castro (2016, p. 25),

[e]m vez de pressuporem que a mente humana funcionava da mesma forma em toda parte – portanto, as invenções culturais poderiam se desenvolver de forma independente –, passou-se a defender como explicação a ocorrência de transmissão cultural através de diferentes processos – guerra, comércio, viagens etc.

Nota-se que, no difusionismo cultural, as/os estudiosas/os tentaram superar o evolucionismo, já que refutavam a ideia de que a unidade psíquica seria a responsável pelo desenvolvimento de cada cultura em direção a um estágio de civilização final. No entanto, elas/eles acreditavam que uma cultura menos inculta poderia se tornar mais avançada ao se apropriar dos aparatos culturais de uma outra cultura considerada mais civilizada. Por essa razão, as/os difusionistas ainda se pautavam no método comparativo para explicar a diversidade cultural (CASTRO, 2016).

Em reação ao etnocentrismo e ao racismo científico que permeavam os estudos antropológicos da época, Franz Boas (1848/1942) procurou romper com a vertente evolucionista e difusionista ao defender a importância de considerar os significados que as pessoas atribuíam aos valores e costumes praticados dentro da própria cultura (CLAIR, 2003). Boas passou um ano em uma comunidade *Inuit* que habitava as ilhas de *Baffin* no Canadá, entre 1883 e 1884, de maneira a observar e conviver com as práticas sociais e culturais dessas pessoas. A partir desse estudo, Boas desenvolve a noção de “particularismo histórico” que

pressupõe o fato de que “cada grupo possui uma história singular, dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico; a história da humanidade pode ter seguido por diferentes caminhos” (MATTOS, 2011, p. 27). Além disso, Boas propôs também o “relativismo cultural” como uma ferramenta teórica que possibilitava ao antropólogo se desvincular de uma visão etnocêntrica calcada em um modelo único de civilização dentro de uma hierarquia cultural e adotar uma visão de “culturas” (no plural) como fenômenos complexos que precisavam ser estudadas em seus próprios termos (CASTRO, 2016). Essas ideias deram base para o que tem sido chamada de Antropologia Cultural.

Embora Boas já tenha realizado um trabalho de campo em 1883, uma vez que participou das atividades diárias da comunidade *Inuit*, foi Bronislaw Malinowski (1922), em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, que sistematizou a “observação participante” como um instrumento para geração de dados etnográficos (CASTRO, 2016; ERICKSON, 2018; MATTOS, 2011). De acordo com Mattos (2011, p. 28), Malinowski (1922) defendeu a observação participante como uma ferramenta que possibilita ao “pesquisador conhecer o outro em profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (visão pela qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos quantos apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e de pensamento)”. Malinowski (1922) chamou atenção para o fato de que a etnografia não deve se restringir ao intento de apenas proceder a uma descrição holística, mas buscar “compreender o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida, sua visão de seu mundo”⁷⁹ (MALINOWSKI, 1922, p. 25). Para isso, o autor propôs que o fazer etnográfico exigiria alguns protocolos importantes, são eles: a) a imersão no campo de estudo; b) a participação nas práticas cotidianas do grupo em estudo, de modo a aprender sua língua para vivenciar suas formas de negociar sentidos; c) a descrição das particularidades de seus modos de viver; e, d) a permanência no local por um período prolongado (MATTOS, 2011; PEIRANO, 2014).

É importante ressaltar que, ao estudar uma comunidade nas ilhas *Trobriand* por dois anos, Malinowski (1922) estava interessado em compreender como os fatos e as instituições sociais (relações familiares, rituais religiosos, plantio e cultivo, trocas comerciais, relações de propriedade etc.) se organizavam e cumpriam funções para atender às necessidades humanas do grupo e manter um certo equilíbrio interno (CASTRO, 2016; MACEDO, 1998). Em vista disso, Malinowski (1922) inaugurou a vertente funcionalista na Antropologia, na medida em que sua abordagem se preocupava em explicar como as instituições sociais de uma sociedade

⁷⁹ Nossa tradução de: to grasp the native’s point of view, his relation to life, his vision of his world (MALINOWSKI, 1922, p. 25).

se articulavam de maneira a formar um todo e qual função cada uma dessas instituições cumpria para satisfazer as necessidades fundamentais do grupo e, em decorrência disso, manter o todo em funcionamento.

Importa reconhecer que os trabalhos de campo realizados por Boas e Malinowski contribuíram, significativamente, para fincar as bases da etnografia clássica ou tradicional no campo da Antropologia (CASTRO, 2016). A etnografia clássica se preocupava, especificamente, com as culturas tidas como *exóticas*, isto é, a/o etnógrafo/o se empenhava em compreender uma cultura diferente, a cultura do *outro*. No entanto, como aponta Peirano (2014, p. 379), “hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas”, a etnografia pode ser realizada nos mais diversos contextos de pesquisa, tais como: centros urbanos; empresas; escolas etc.

No campo educacional, há um número crescente de pesquisadoras/es que lançam mão da etnografia como abordagem de investigação científica. É interessante notar, porém, que a inserção de temas educacionais nas agendas etnográficas, principalmente no âmbito da Antropologia, não se deu de maneira rápida e cordialmente unânime. Warde (2014) e Rocha e Tosta (2017) enfatizam que temas relativos ao desenvolvimento da infância e da educação não eram bem aceitos nos meios acadêmicos americanos no início do século XX, visto que tais fenômenos estavam associados às reflexões praticadas por mulheres. No tocante a essa questão, Warde (2014, p. 248) afirma que

[f]oram duros os embates que envolveram a introdução nos meios universitários norte-americanos dos estudos da educação e da infância. Por razões diversas, educação e criança eram tidas como assuntos femininos, portanto, menores. Dar lugar a eles seria dar entrada na universidade à mulher e às suas questões.

Apesar do descaso em relação à introdução da educação nas ciências humanas decorrente do sexismo que imperava na academia, diversas/os pesquisadoras/es, timidamente, começaram a se interessar em compreender o desenvolvimento cognitivo infantil. No entanto, importa lembrar que os primeiros trabalhos etnográficos envolvendo a educação e a infância estavam ainda centrados nos rituais de iniciação. Conforme destaca Pereira (2017, p. 152), “[m]esmo Marcel Mauss (2010), quando convidado a falar sobre educação, em 1937, o faz pela discussão sobre fases da vida, a partir de um esboço de sociologia da infância”. Desse modo, o contexto formal de educação, a instituição escolar, passa a ser vista como um possível campo de estudo, principalmente, a partir do estudo de Margaret Mead.

Na década de 1930, Margaret Mead adotou como objeto de estudo a educação no contexto de Samoa e Nova Guiné. A etnógrafa estava interessada em compreender “de que forma valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-las para viver dentro da sua sociedade. A obra resultante desse estudo intitulada *Growing up in New Guinea* (1931) passou a ser considerada um clássico da Antropologia da Educação (PEREIRA, 2017). Vale ressaltar que Margaret Mead estudou tanto o processo intergeracional de transmissão de saberes, quanto o desenvolvimento da personalidade e a maneira como as crianças e adolescentes aprendiam na escola (MATTOS, 2011; ROCHA, 2012).

Atualmente, as pesquisas etnográficas realizadas em comunidades escolares buscam compreender a organização escolar, a cultura de aprender e de ensinar, a interação professoras/es-alunas/os e alunas/os-alunas/os na sala de aula, a relação escola e sociedade, entre outros fenômenos que podem interessar a pesquisadoras/es da educação (ANDRÉ, 1995; BORGES; CASTRO, 2019; MATTOS, 2011; PEREIRA, 2017; PEREZ SERRANO, 1998; RODRIGUES-JÚNIOR, 2012). Na sala de aula de línguas adicionais, a pesquisa de tipo etnográfico tem sido utilizada para investigar as dinâmicas das interações entre as/os atoras/es sociais envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas (BLOMMAERT; JIE, 2010; CANÇADO, 1994; REES; MELLO, 2011; RODRIGUES-JÚNIOR, 2012; WATSON-GEGERO, 1988). Na próxima subseção, discorreremos sobre as vantagens da pesquisa etnográfica na sala de aula de línguas adicionais.

2.1.2 Etnografia na sala de aula de Línguas Adicionais

Nesta subseção, discutimos, de modo breve, as contribuições da pesquisa etnográfica para a compreensão dos fenômenos inerentes à interação comunicativa e as dinâmicas de relações socioculturais que emergem na sala de aula de línguas, em especial, a de línguas adicionais. Para tanto, nosso foco consiste em discutir a introdução da pesquisa etnográfica nos estudos linguísticos, bem como os princípios que orientam a pesquisa etnográfica na educação linguística em LI.

A etnografia tem sido incorporada aos estudos linguísticos desde a década de 1970. O trabalho seminal de Dell Hymes intitulado *Ethnography of Speaking*, publicado em 1962, inaugura uma nova abordagem investigativa para a compreensão da linguagem em uso. Posteriormente, em 1964, Dell Hymes publica o artigo “Introduction: Toward Ethnographies

of Communication”, no qual amplia o escopo de investigação da etnografia no campo dos estudos da linguagem, de forma a incluir as modalidades não verbais e a escrita como aspectos que também fazem parte da interação comunicativa (HYMES, 1964; MATEUS, 2015; SAVILLE-TROIKE, 2003). Blommaert e Jie (2010, p. 5) argumentam que “a etnografia [...] envolve uma perspectiva sobre linguagem e comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, ambas importantes para o estudo da linguagem na sociedade, ou melhor, da linguagem e também da sociedade”⁸⁰. É interessante também observar que “o foco da etnografia da comunicação é a comunidade de fala, o modo como a comunicação é padronizada e organizada como um sistema de eventos comunicativos, e os modos em que esses aspectos interagem com outros sistemas da cultura” (SAVILLE-TROIKE, 2003, p. 2). Adicionalmente, importa reconhecer as contribuições de pesquisadoras/es como John Gumperz, Dan Slobin, Susan Philips, Shirley Brice Heath, entre outras/os, para o desenvolvimento de estudos que buscaram entender a linguagem em uso dentro de contextos socioculturais (SAVILLE-TROIKE, 2003).

A popularidade da pesquisa etnográfica nas investigações empreendidas dentro do escopo da Linguística Aplicada já começava a se consolidar na década de 1980 (WATSON-GECEO, 1988). A esse respeito, Watson-Gegeo (1988, p. 575) explica que

[a] etnografia foi saudada com entusiasmo por causa de sua promessa de investigar questões difíceis de abordar por meio de pesquisa experimental, como o processo sociocultural na aprendizagem de línguas, como as pressões institucionais e sociais que são exercidas na interação em sala de aula a cada momento e como obter uma perspectiva mais holística sobre as interações professor-aluno para ajudar na formação de professores e melhorar suas práticas⁸¹.

Ao considerar que a aprendizagem de línguas ocorre através da interação social (CANÇADO, 1994; FIGUEIREDO, 2019, 2022; LANTOLF; APPEL, 1994; LANTOLF; THORNE; POHENER, 2015; SWAIN, 1995; VYGOTSKY, 1998a, WATSON-GECEO, 1988), torna-se fundamental lançar mão de abordagens investigativas que levem em conta os fatores socioculturais que permeiam o processo de ensinar e aprender uma língua adicional.

⁸⁰ Nossa tradução de: Ethnography, we will argue, involves a perspective on language and communication, including ontology and an epistemology, both of which are of significance for the study of language in society, or better, of language as well as of society (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 5).

⁸¹ Nossa tradução de: Ethnography has been greeted with enthusiasm because of its promise for investigating issues difficult to address through experimental research, such as sociocultural process in language learning, how institutional and societal pressures are played out in moment-to-moment classroom interaction, and how to gain a more holistic perspective on teacher-student interactions to aid teacher training and improve practice (WATSON-GECEO, 1988, p. 575).

Dessa forma, a etnografia como lógica de investigação no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas se mostra uma opção eficaz, uma vez que enfoca não só a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, mas busca também compreender os significados culturais que eles atribuem a essa interação. Cabe ainda salientar que a pesquisa etnográfica permite às/aos pesquisadoras/es refletir sobre a complexidade dos fatores envolvidos nesse contexto, tais como: a) as dinâmicas de interação das/os aprendizes entre si, entre as/os aprendizes e a/o professora/professor; b) as imposições institucionais em relação ao trabalho que a/o professora/professor deve cumprir em sala de aula; c) os comportamentos sociais esperados das/os aprendizes e da/o professora/professor; d) as políticas linguísticas que orientam a elaboração e implementação de currículos etc. (REES; MELLO, 2011; WATSON-GEGEO, 1988).

É interessante notar, conforme já alertava Watson-Gegeo (1988), que algumas pesquisas que se intitulam etnográficas podem, na verdade, fazer usos de algumas técnicas para a investigação da sala de aula de línguas, como observação de algumas aulas e entrevistas com alunas/os ou professoras/es, mas não podem ser consideradas uma etnografia em razão da superficialidade com que tratam os princípios etnográficos. A autora ainda aponta que o uso do método etnográfico sem o devido cuidado levou Rist (1980, *apud* WATSON-GEGEO, 1988) a considerar essas pesquisas como *etnografias relâmpagos*, já que as poucas observações que a/o pesquisadora/pesquisador faz se orientam por categorias e esquemas teóricos rígidos e pré-definidos, além de deixar o campo rapidamente para proceder à análise dos dados. No contexto brasileiro, Rodrigues-Júnior (2007) frisa que, entre 1995 até 2004, a maioria das dissertações que envolviam a etnografia na investigação do contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais se caracterizavam, na verdade, como pesquisas que utilizavam *ferramentas etnográficas*.

Dessa forma, é importante destacar os princípios que orientam o fazer etnográfico no campo da educação linguística. Para Watson-Gegeo (1988), a pesquisa etnográfica se caracteriza pela observação intensiva e detalhada durante um longo período. Nesse sentido, a autora chama atenção para o fato de que, em uma pesquisa com foco na sala de aula de línguas adicionais em um contexto universitário, por exemplo, é necessário que pesquisadoras/es observem todas as aulas por, pelo menos, um semestre. Spindler e Spindler (1992, p. 65) assinalam que não “há uma regra rígida e rápida em relação ao que constitui o tempo suficiente no campo. [A] validade da observação etnográfica está embasada na observação *in situ* que

dura tempo suficiente para permitir à/ao etnógrafa/o ver aspectos que acontecem não apenas uma vez, mas repetidamente”⁸².

No que tange às técnicas para geração de dados, a autora reforça a necessidade de pesquisadoras/es realizar entrevistas formais ou informais, gravar as interações durante as aulas em áudio ou vídeo, participar de eventos extraclasses com os aprendizes sempre que possível, utilizar materiais, documentos ou diários produzidos pelos participantes. Contudo, a pesquisa etnográfica não é definida apenas pelos métodos ou técnicas de que dispõe. De acordo com Mattos (2011), a pesquisa etnográfica na educação ainda envolve:

1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (MATTOS, 2011, p. 49).

Vale ressaltar que o terceiro item mencionado por Mattos (2011) se relaciona com o caráter êmico da pesquisa etnográfica. Watson-Gegeo (1988) e Spradley (1980) também enfatizam que a etnografia implica uma abordagem ética e êmica. Por um lado, o caráter ético tem a ver com a observação e a descrição que pesquisadoras/es fazem com base em suas lentes que são perpassadas pelas teorias às quais estão vinculadas/os, seus valores, crenças e vivências. Por outro, o caráter êmico refere-se à sensibilidade de pesquisadoras/es ao considerar a forma como as/os participantes da pesquisa significam seus comportamentos, sentimentos, valores e vivências a partir de suas próprias lentes. Rees e Mello (2011) reforçam que a perspectiva ética e êmica não são excludentes e podem contribuir significativamente para o rigor metodológico do fazer etnográfico.

Watson-Gegeo (1988), Mattos (2011) e Blommaert e Jie (2010) nos alertam para o cuidado em relação à adoção de esquemas ou categorias teóricas fixas ao adentrar o campo a ser investigado. As/os autoras/es reconhecem que pesquisadoras/es não devem chegar ao campo como uma tábula rasa. De fato, é necessário lançar mão previamente de um repertório consistente de leituras teóricas e elaborar perguntas que poderão orientar o trabalho no campo. Contudo, há que se ter em mente que as perguntas podem ser reformuladas ou recriadas, no intuito de adequar às questões que emergem na realidade do contexto em estudo. Nesse sentido,

⁸² Nossa tradução de: There is no hard and fast rule regarding what constitutes sufficient time on the site. But the validity of ethnographic observation is based on the observation in situ that lasts long enough to permit the ethnographer to see things happen not once but repeatedly.

na pesquisa etnográfica, conforme argumenta Mattos (2011, p. 37), “os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa”. Além disso, Blommaert e Jie (2010, p. 12) ressaltam que a “etnografia é uma ciência indutiva, isto é: parte da evidência empírica em direção à teoria, e não o contrário [...]. Você segue os dados e os dados sugerem aspectos teóricos particulares”⁸³.

Embora a pesquisa etnográfica não se oriente a partir de um quadro teórico fechado, rígido e inflexível, é importante que pesquisadoras/es lancem mão de uma teoria ou de um conjunto delas, de modo a contribuir para o rigor científico das interpretações realizadas em seus estudos. Nessa linha, Mainardes (2020, p. 5) explica que a teoria adotada em uma pesquisa etnográfica também “está associada a alguma epistemologia e essa epistemologia [...] está associada, por sua vez, a pressupostos ontológicos mais amplos que têm a ver com uma determinada visão de mundo, de sociedade, de educação etc.” Portanto, quando decidimos empreender uma etnografia, precisamos ter clareza sobre a configuração onto-epistemológica e teórica que caracteriza e orienta a forma como conduzimos nossa pesquisa.

A respeito disso, Clair (2003, p. 20) aponta que muitas/os etnógrafas/os tradicionais “pareciam inconscientes de suas próprias premissas e vieses”⁸⁴. O autor ainda resalta que, atualmente, há diversas formas de etnografias alternativas que se preocupam em engendrar “interpretações reflexivas que conversam com suas próprias premissas e preconceitos culturais”⁸⁵ (CLAIR, 2003, p. 20). Nota-se, nos últimos anos, a proliferação de perspectivas alternativas para a etnografia, como pode ser observado nos adjetivos que têm sido utilizados para nomear as diferentes formas de pesquisas etnográficas contemporâneas, a saber: etnografia cognitiva; etnografia feminista; etnografia pós-moderna; etnografia marxista; etnografia digital; etnografia funcionalista; etnografia colaborativa; etnografia pós-colonial; etnografia crítica etc. (CLAIR, 2003; FUNEZ-FLORES, 2020; GONZÁLEZ, 2003; HAMMERSLEY, 2018). Nesta pesquisa, adotamos a etnografia crítica a partir de perspectivas pós e decoloniais como abordagem de investigação pelas razões que explicitamos na próxima subseção.

⁸³ Nossa tradução de: Ethnography is an inductive science, that is: it works from empirical evidence towards theory, not the other way around. [...]. [Y]ou follow the data, and the data suggest particular theoretical issues. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 12).

⁸⁴ Nossa tradução de: seemed unaware of their own assumptions and biases (CLAIR, 2003, p. 20).

⁸⁵ Nossa tradução de: reflexive interpretations that speak to their own cultural assumptions and prejudices (CLAIR, 2003, p. 20).

2.1.3 Etnografia Crítica nas perspectivas pós e decoloniais para a pesquisa em Educação Literária em língua inglesa

Conforme já discutimos na subseção 2.1.1, a emergência da etnografia como uma abordagem metodológica de pesquisa está atrelada ao movimento do colonialismo e do imperialismo referente ao projeto de expansão europeia. Clair (2003, p. 3) destaca que a prática etnográfica “inclui necessariamente elementos filosóficos, políticos, espirituais e estéticos. Esses elementos, algumas vezes, definem culturas, dão nome a pessoas e dizem quem são e o que podem vir a ser. Em suma, a etnografia nasceu de um discurso mestre da colonização”⁸⁶. A respeito disso, Madison (2005, p. 4) alerta para o fato de que a “representação tem consequências: a forma como as pessoas são representadas é a forma como elas são tratadas”⁸⁷. Assim, o discurso colonial produziu dois sujeitos engendrados em relações desiguais de poder: a/o etnógrafa/o que é vista/o como civilizada/o e alguém que tem autoridade para descrever e definir a/o nativa/o, vista/o como primitiva/o (CARVALHO, 2001; CLAIR, 2003; ERICKSON, 2018).

Insatisfeitas/os com essa representação etnocêntrica da/o *Outra/o*, vista/o como primitiva/o e incapaz de construir e refletir sobre sua própria subjetividade, diversas/os pesquisadoras/es chamaram atenção para a importância de desvelar os vieses que geram hierarquizações imbuídas nas pesquisas etnográficas. Ademais, buscaram etnografias alternativas que pudessem contemplar as múltiplas perspectivas, as questões políticas, sociais, econômicas, históricas que perpassam os contextos culturais das/os sujeitas/os pesquisadas/os, bem como a implicação onto-epistemológica da/o pesquisadora/pesquisador em sua própria pesquisa (CARSPECKEN, 1996; COOK, 2005; MADISON, 2005, 2011). Dessa forma, a etnografia crítica surge como uma possibilidade de investigação científica que procura desnudar conflitos e disputas de poder que infligem opressões a grupos marginalizados em determinados contextos socioculturais, de maneira a se comprometer com um engajamento crítico e político que se esforça para contribuir para mitigar as desigualdades sociais (MADISON, 2005; MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Cabe salientar, em conformidade com o que afirma Mainardes e Marcondes (2011), que a pesquisa etnográfica não está preocupada só com a técnica, “mas também com implicações

⁸⁶ Nossa tradução de: includes philosophical, political, spiritual, and aesthetic elements. These elements have at times defined cultures, named people, and told them who they are and what they might become. In short, ethnography grew out of a master discourse of colonization (CLAIR, 2003, p. 3).

⁸⁷ Nossa tradução de: Representation has consequences: How people are represented is how they are treated (MADISON, 2005, p. 4).

mais profundas, tais como as teorias que fundamentam a pesquisa [...] e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados”. Dessa forma, é importante destacar que procuramos assumir uma perspectiva onto-epistemológica e teórica que pudesse oferecer subsídios para a compreensão da complexidade das relações que se dão no interior do contexto educacional, em articulação com os aspectos históricos, políticos, econômicos e ideológicos do sistema social mais amplo. No âmbito da educação, Mainardes e Marcondes (2011) frisam que a “etnografia crítica foi inicialmente utilizada para referir-se à pesquisa educacional fundamentada nas teorias críticas de educação, teorias feministas e teorias neomarxistas”. Soma-se a isso o fato de que a perspectiva pós e decolonial nas teorias críticas fundamentam as pesquisas etnográficas que buscam desnublar as desigualdades sociais fundadas na matriz colonial de poder, bem como romper com paradigmas centrados em epistemologias euro-americanas (CARVALHO, 2001; CLAIR, 2003; ESCOBAR, 1992; FREITAS, 2020; GONZÁLEZ, 2003; FÚNEZ-FLORES, 2019, 2020).

Com base nisso, assumimos uma perspectiva “pluriepistêmica” (CARVALHO, 2019), multidisciplinar e atravessada por teorias e campos de estudo em constante diálogo, a saber: estudos decoloniais, principalmente, de corte latino-americano; crítica literária pós e decolonial; interseccionalidade; teoria sociocultural; educação linguística e literária crítica. Tal escolha se deve ao fato de acreditarmos que uma produção científica nessa perspectiva pluriepistêmica e multidisciplinar pode contribuir para uma postura política onto-epistemológica crítica, contra-hegemônica, antirracista, anticolonial, anticlassista, antissexista, anti-homofóbica e que esteja atenta ao questionamento e despenda um esforço contínuo para a superação da exclusão social e das desigualdades sociais que resultam em genocídio de mentes e corpos marginalizados.

Importa lembrar, consoante o que sugere Madison (2003, p. 5, grifos da autora), que a/o etnógrafa/o crítica/o se preocupa não somente com a descrição de um determinado fenômeno ou da realidade social, mas “se move a partir de ‘o que é’ para ‘o que poderia ser’”. Em outras palavras, a/o etnógrafa/o crítica/o não está interessada/o exclusivamente em estudar uma realidade tal qual ela é, mas assume um compromisso político de agência crítica na realidade estudada, de modo a se esforçar para desestabilizar as bases das opressões sociais e pensar formas de construir um mundo com possibilidades de existências plurais (CARSPECKEN, 1996; FÚNEZ; FLORES, 2020; MADISON, 2004; MAINARDES; MARCONDES, 2011; MAY, 1997). Ao considerar a supremacia de paradigmas eurocêtricos/estadunidenses nas agendas pedagógicas voltadas para a educação linguística e literária em língua inglesa (CARBONIERI, 2016; FESTINO, 2008; PEREIRA, 2019, 2020), nesta pesquisa, também

assumimos uma postura de agência crítica, visto que objetivamos: a) problematizar questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, classe social e território através de textos literários tidos como não canônicos em língua inglesa a partir de vieses pós-coloniais e decoloniais; b) refletir sobre como os aprendizes constroem sentidos, colaborativamente, acerca das noções de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero, classe e território na produção de corpos marginalizados dentro do escopo das literaturas em língua inglesa; e c) discutir sobre as percepções dos aprendizes em relação à experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais. Para tanto, propusemos tarefas colaborativas e interculturais de leituras de textos literários em LI produzidos por autoras que falam desde perspectivas e vivências distintas e de contextos socioculturais vistos como periféricos, no intuito de investigar as potencialidades e limitações dessas tentativas de construir praxiologias decoloniais nas aulas de inglês do Curso de Letras de uma instituição privada.

Madison (2005) ainda sugere que, em um primeiro momento, pesquisadoras/es interessadas/os em uma etnografia crítica reflitam sobre as seguintes questões:

1. Como refletimos e avaliamos nosso próprio propósito, intenções e estruturas de análise como pesquisadores?
2. Como podemos prever as consequências ou avaliar nosso próprio potencial de causar danos?
3. Como criamos e mantemos um diálogo de colaboração em nossos projetos de pesquisa entre nós e os Outros?
4. Como a especificidade da história local é relevante para os significados e operações mais amplos da condição humana?
5. Como – em que local ou por meio de qual intervenção – nosso trabalho dará a maior contribuição para a equidade, liberdade e justiça?⁸⁸ (MADISON, 2003, p. 4).

As duas primeiras questões abordam uma problemática em constante debate nas ciências humanas e sociais: a suposta neutralidade e objetividade da/o pesquisadora/pesquisador. A esse respeito, Pinto (2002, p. 47) destaca que, “na maior parte dos meios acadêmicos, a característica mais idolatrada da pesquisa científica é a neutralidade. Dessa forma, a pesquisadora ou o pesquisador que inicia uma pesquisa é convencida/o a se prontificar a ser neutra/o, antes de qualquer outra coisa”. A autora questiona as pesquisas que se dizem desinteressadas, ao problematizar a noção de neutralidade da/o pesquisadora/pesquisador, com atenção especial à

⁸⁸ Nossa tradução de: 1. How do we reflect upon and evaluate our own purpose, intentions, and frames of analysis as researchers? 2. How do we predict consequences or evaluate our own potential to do harm? 3. How do we create and maintain a dialogue of collaboration in our research projects between ourselves and Others? 4. How is the specificity of the local story relevant to the broader meanings and operations of the human condition? 5. How—in what location or through what intervention—will our work make the greatest contribution to equity, freedom, and justice? (MADISON, 2005, p. 4).

ação ou à intervenção no contexto pesquisado, bem como a racionalidade científica que é pautada na objetividade, isto é, na separação entre a/o pesquisadora/pesquisador e o objeto de conhecimento.

Tais questionamentos coincidem com as discussões de Smith (2008), ao afirmar que “a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem algo em jogo e que ocorre em um conjunto de condições políticas e sociais”⁸⁹ (2008, p. 5). Esses pressupostos se opõem aos modos de produção de conhecimento centrados na ciência moderna eurocêntrica que, por sua vez, reivindica não só a neutralidade e a objetividade da/o pesquisadora/pesquisador, mas a universalidade de suas epistemologias. Ao considerar como saberes universais as elaborações científicas das formas ocidentais de produção de conhecimento, tomam-nas como possibilidades únicas e, suficientemente, consistentes para compreender as experiências e vivências de todos os contextos que estão nas periferias do norte global (FREITAS, 2020). Nessa linha, Madison (2003, p. 8) acrescenta que

[a] pesquisa de campo tem uma história muito longa e antiga de empirismo científico e preocupação com a análise sistemática que é testável, verificável e objetiva sem a distração ou comprometimento da subjetividade, ideologia ou emoção. O que muitos dos primeiros pesquisadores, particularmente durante o período colonial e moderno, não reconheceram foi que sua “objetividade” robusta já era subjetiva na classificação carregada de valores, significados e visões de mundo que eles empregaram e sobrepuseram a povos que eram diferentes deles⁹⁰.

Tal fato decorre da colonialidade do saber, entendida como a hierarquização de saberes que legitima a hegemonia epistemológica de tradições eurocentradas nos modos de produção de conhecimento (LANDER, 2005). De acordo com Grosfoguel (2007, p. 35), a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Fuchs e Silva (2017, s/p) afirmam que “[é] com base na qualidade do ser branco, civilizado, cristão e heterossexual (SILVA, 2015) que se funda uma epistemologia que sustenta o paradigma do método da ciência moderna atual”. Nessa linha, Miglievich-Ribeiro (2014, p. 77) salienta que “[a] cosmovisão moderna pecou ao se considerar sinônimo de conhecimento único, verdadeiro, universal, esquecendo se tratar de uma

⁸⁹ Nossa tradução de: research is not an innocent or distant academic exercise but an activity that has something at stake and that occurs in a set of political and social conditions (SMITH, 2008, p. 5).

⁹⁰ Nossa tradução de: Fieldwork research has a very long and early history of scientific empiricism and concern with systematic analysis that is testable, verifiable, and objective without the distraction or impairment of subjectivity, ideology, or emotion. What many early researchers, particularly during the colonial and modern period, did not recognize was that their stalwart “objectivity” was already subjective in the value-laden classification, meanings, and worldviews they employed and superimposed upon peoples who were different from them (MADISON, 2003, p. 8).

cosmovisão dentre outras”. Desse modo, o racismo epistêmico, decorrente da supremacia da ciência moderna ocidental, relega a condição de saberes situados, localizados e com vieses àqueles que são produzidos em outros contextos que não a Europa, como se a produção científica produzida pelo homem, branco, cisgênero e heterossexual do norte global não fosse situado e enviesado (FREITAS, 2020; FUCHS; SILVA, 2017; ESCOBAR, 1992; LANDER, 2005).

Se considerarmos, assim como Patel (2015, p. 48) argumenta, que toda “pesquisa é um projeto fundamentalmente relacional – relacional aos modos de saber, a quem pode saber, e ao contexto”⁹¹, então, podemos afirmar que qualquer elaboração científica, pelo menos no âmbito das ciências humanas e sociais, perpassa as relações sociais entre os sujeitos de pesquisa [pesquisadoras/es e pesquisadas/os], que estão implicadas/os nas instituições sociais da qual fazem parte, alinhadas/os a eixos onto-epistemológicos e localizadas/os em contextos socioculturais específicos (CARVALHO, 2001; FREITAS, 2020; FUCHS; SILVA, 2017; MADISON, 2003; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014; PATEL, 2015; PINTO, 2002; SMITH, 2008). Patel (2015, p. 62) acrescenta ainda que “pesquisa é fundamentalmente relacional, cultural e uma prática política”⁹². Dessa maneira, a/o etnógrafa/o crítica/o entende que nenhuma pesquisa é politicamente neutra. Por isso, ele ou ela “perturba o *status quo* e desestabiliza a neutralidade e as suposições tidas como certas, trazendo à luz operações obscuras e subjacentes de poder e controle”⁹³ (MADISON, 2003, p. 5).

Patel (2015) aponta que diversas/os pesquisadoras/es têm evitado a discussão em torno do emaranhado da subjetividade, contexto e materialidade, no intuito de garantir a neutralidade e a objetividade científica que, por sua vez, escamoteiam as relações de poder imbricadas nas produções científicas. No entanto, conforme destaca a autora, “[I]lidar mais diretamente com o modo como os indivíduos estão emaranhados na pesquisa que conduzem oferece espaços para discutir as maneiras pelas quais manifestações específicas produzem locais específicos para o conhecimento que está sendo oferecido”⁹⁴ (PATEL, 2015, p. 58). Seguindo essa linha de pensamento, ao invés de negarmos a nossa posicionalidade e subjetividade implicada em nosso fazer científico em prol de uma falsa neutralidade e objetividade, enquanto etnógrafas/os

⁹¹ Nossa tradução de: Research is a fundamentally relational Project – relational to ways of knowing, who can know, and to place (PATEL, 2015, p. 48).

⁹² Nossa tradução de: Research is a fundamentally relational, cultural, and political practice (PATEL, 2015, p. 62).

⁹³ Nossa tradução de: disrupts the *status quo*, and unsettles both neutrality and taken-for-granted assumptions by bringing to light underlying and obscure operations of power and control (MADISON, 2003, p. 5).

⁹⁴ Nossa tradução de: To deal more straightforwardly with how individuals are entangled in the research they conduct affords spaces to discuss the ways in which specific manifestations yield specific locations for the knowledge being offered (PATEL, 2015, p. 58).

críticas/o, precisamos exercer a reflexividade que tem a ver com o questionamento e a reflexão crítica sobre os nossos próprios valores, crenças e afiliações onto-epistemológicas e de como tais elementos afetam os sujeitos pesquisados, bem como os achados de nossas pesquisas (CARSPACKEN, 1996; DOUCET, 2008; FREITAS, 2020; FÚNEZ-FLORES, 2020; MADISON, 2003; MAINARDES; MARCONDES, 2011; PATEL, 2015).

Por tudo o que foi discutido, afirmamos que a reflexividade nos possibilita: a) o reconhecimento da forma como a nossa voz, o lugar social que ocupamos e os privilégios de que dispomos estão emaranhados em nossa pesquisa; e b) o escrutínio da minha própria posição de professora e pesquisadora em relação às/aos participantes pesquisadas/os (DOUCET, 2008; MADISON, 2003; MAY, 1997; MAINARDES; MARCONDES, 2011; PATEL, 2015; OZKAZANC-PAN, 2002). É primordial assumir que as relações estabelecidas entre professoras/es e aprendizes, assim como de pesquisadoras/es e pesquisadas/os, têm sido marcadas por arranjos de posições desiguais de poder (FÚNEZ-FLORES, 2020; PATEL, 2015) e, a partir disso, empreender um esforço para envolver as/os aprendizes pesquisadas/os na produção de conhecimentos (MAINARDES; MARCONDES, 2011; MAY, 1997). Dessa maneira, tanto eu, como professora/pesquisadora, quanto as/os aprendizes pesquisadas/os somos consideradas/os participantes envolvidas/os ativamente e colaborativamente na construção de saberes sobre a realidade e o contexto em que estamos situadas/os. Por essa razão, na próxima subseção, procuro refletir sobre minha própria posicionalidade enquanto pesquisadora e participante deste estudo.

2.1.3.1 Reflexividade ética e posicionalidade da pesquisadora no estudo: “por que eu?”

Considero imprescindível, assim como Patel (2015, p. 59, grifo da autora), que, nós pesquisadoras/es, “devemos ser capazes de questionar e articular uma resposta para ‘por que eu?’ Que esteja atenta a conexões além das qualificações acadêmicas e afiliações institucionais”⁹⁵. Tal questão nos permite refletir sobre as indagações e interesses que nos impõem a propor uma determinada pesquisa, as circunstâncias que nos autorizam a realizar o estudo em um dado contexto, bem como o atravessamento de nossas identidades e de nossas escolhas teórico-metodológicas.

Na tentativa de responder a essa questão, elucidado os motivos que me levaram a propor esta pesquisa. Em 2018, passei a integrar o corpo docente do curso de Letras do Centro

⁹⁵ Nossa tradução de: we must be able to ask and articulate an answer to ‘why me?’ that is attentive to connections beyond academic qualifications and institutional affiliations (PATEL, 2015, p. 59).

Universitário Alfredo Nasser. Nessa ocasião, assumi uma turma de Língua Inglesa e uma turma de Literaturas de Língua Inglesa. Embora cada contexto de educação linguística possa apresentar suas peculiaridades e impor desafios singulares, me senti confiante em ministrar as aulas de Língua Inglesa devido à minha formação acadêmica e à minha experiência prévia com educação linguística em inglês. Contudo, me senti despreparada e insegura ao lidar com o trabalho envolvendo a disciplina de Literaturas de Língua Inglesa. Essa nova experiência me impôs desafios no que se refere à: a) elaboração de plano de ensino e as escolhas dos textos literários que deveriam compor o conteúdo programático; b) preparação e organização dos tópicos que deveriam ser abordados nas aulas; c) elaboração de tarefas e produção de materiais didáticos envolvendo textos literários; d) escolha e à elaboração de instrumentos para avaliação; para citar apenas alguns. Os obstáculos que surgiram decorrem de diversos fatores, entre os quais considero necessário apontar os seguintes: a) a falta de formação acadêmica durante a graduação de Letras Inglês para atuar como professora de Literaturas de Língua Inglesa, visto que o foco recai, majoritariamente, na formação de professoras/es para atuarem na educação linguística em LI (ARAÚJO, 2006; LAGO, 2007); e b) um número ainda diminuto de produções científicas no que tange ao ensino e à aprendizagem de literaturas em LI em contextos acadêmicos, que possam fornecer subsídios para orientar o trabalho de professoras/es (AMORIM; SILVA, 2020; ARAÚJO, 2006; LAGO, 2007).

Diante desses empecilhos, assim como Lago (2007), procurei adotar metodologias e desenvolver estratégias de ensino com base em minha própria experiência de aluna de Literaturas de Língua Inglesa durante a minha graduação, bem como em minha experiência enquanto leitora de literaturas e de crítica literária. Entretanto, percebi que precisava ampliar o meu leque de possibilidades teóricas e didático-metodológicas a fim de melhor atender às demandas e às necessidades das/os aprendizes. Para tanto, decidi pesquisar a minha própria prática com a educação envolvendo as literaturas de LI, no intuito de refletir criticamente sobre o meu trabalho, em consonância com a alegação de Moita Lopes (1996, p. 185) de que é necessário que “os professores-pesquisadores [...] estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática”. É pertinente, nesse momento, retomar a pergunta proposta por Patel (2015) ‘por que eu’? A essa pergunta, respondo que refletir de maneira crítica sobre minha própria prática me permite vislumbrar horizontes epistemológicos e teóricos que me possibilitam repensar as estratégias didáticas e metodológicas, as quais lanço mão para o trabalho com as Literaturas de LI.

Importa ainda salientar que, antes de ser professora e pesquisadora, sou mulher, mãe de uma adolescente de 12 anos. Eu me identifico como heterossexual, cisgênero, sou de origem

ribeirinha, lida como branca no Brasil, mas como latina pelas lentes euro-americanas, e faço parte da classe trabalhadora. Também fui rotulada, por vezes, como “mãe solteira”. Morei em Torixoréu (na língua bororó quer dizer “pedra preta”), cidade do interior de Mato Grosso e divisa com Baliza-GO. Vivi, nesta cidade, com minha mãe e minha avó em uma situação de pobreza extrema entre os meus cinco até os 16 anos de idade. Minha avó assumia a posição de provedora do sustento de nossa família, já que minha mãe sofria de depressão. Éramos chamadas de ‘ribeirinhas’ porque morávamos nas proximidades do Rio Araguaia. Primeiro, moramos em uma casa de quatro cômodos, constituída de paredes de tijolos, de telhado de palhas, de chão batido, de fogão à lenha e de um jirau para lavar as vasilhas. Posteriormente, nos mudamos para uma meia-água de apenas dois cômodos, mas coberta com telhas de barro e piso de concreto, também próxima às margens do Rio Araguaia. Vivíamos dos alimentos colhidos na horta que a minha avó cultivava, dos ovos das galinhas que ela criava e dos peixes que pescávamos no rio. Minha avó, Claudelina, era mulher-potência, costurava, lavava roupas, fazia marmitas para vender e, também, se arriscava nos garimpos, lavando cascalho na tentativa de capturar algum xibiu (diamante pequeno). Aos 12 anos, comecei a trabalhar como diarista para contribuir com o meu sustento e comprar materiais escolares. Aos 15 anos, passei a trabalhar para um casal paulista que gerenciava uma fazenda nos arredores da cidade. A proposta inicial era fazer a faxina da casa na cidade, quando me dei conta, estava carregando toras pesadas de madeira para construir embarcador de gado na fazenda. Além da exploração da força de trabalho, visto que o pagamento era irrisório, me vi passando por um dos episódios mais dolorosas de minha vida, o assédio sexual. Ao reportar e procurar ajuda de minha patroa, fui coagida a me silenciar e suportar essa dor calada. Em diversos momentos, minha avó, mãe e eu vivenciamos situações de opressão social por estarmos atravessadas por eixos de subordinação derivados de gênero e de classe social. Afinal, consoante a alegação de hooks (2017, p. 103-104), “[n]ão há ninguém entre nós que não sentiu a dor do sexismo e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundos e inesgotáveis”.

Carrego comigo todas essas dores, as minhas e as das mulheres que me antecederam ou que coexistem comigo, em todos os espaços que ocupo. Abro as minhas feridas para acessar essas dores enquanto escrevo esta tese. São elas que me levaram a ter atenção ao cruzamento de opressões sociais que se intersectam na subalternização de corpos, inclusive, dentro da educação linguística e literária. Conforme argumenta Menezes de Souza (2020), enquanto professoras/es e educadoras/es, precisamos refletir sobre como estamos contribuindo para a produção e perpetuação de injustiças e desigualdades sociais em nossas práticas pedagógicas.

Ainda nessa linha, Kincheloe, McLaren e Steinberg (2018, p. 426) defendem que “professoras/es-pesquisadoras/es críticas/os exploram e tentam interpretar os processos de aprendizagem que ocorrem em suas salas de aula. ‘Quais são seus efeitos psicológicos, ideológicos e econômicos?’ elas/eles perguntam”⁹⁶.

Cabe ainda destacar que tenho realizado propostas de tarefas e projetos colaborativos em minhas próprias práticas de pesquisa e de educação linguística em inglês. Por essa razão, defendo que a colaboração pode fomentar o agenciamento crítico e reflexivo de estudantes na construção de sentidos acerca de diferentes gêneros textuais em inglês (KLEN-ALVES; TIRABOSCHI, 2018; TIRABOSCHI *et al.*, 2019; TIRABOSCHI; FIGUEIREDO; ARAÚJO, 2020). Em vista disso, optei por contemplar, nesta pesquisa, uma perspectiva colaborativa, crítica e intercultural de educação linguística e literária em LI que pudesse fincar suas bases em um projeto decolonial, com atenção voltada para as dinâmicas de opressões intersectadas, para que possamos questionar e provocar fissuras nas bases das desigualdades sociais e pensar formas de construir um mundo com possibilidades de existências plurais (CANDAU, 2012; HILL COLLINS; BILGE, 2021; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; PEREIRA, 2019, 2020; WALSH, 2012). Vejamos, na próxima seção, o contexto em que este estudo foi realizado.

2.2 Elementos que caracterizam o contexto de pesquisa

Nesta seção, apresentamos o contexto de pesquisa, com foco em: a) o local e a duração da pesquisa; b) as/os participantes de pesquisa; c) os instrumentos utilizados para a produção do material empírico; e d) procedimentos para a transcrição de dados provenientes da gravação das aulas e da entrevista. Passemos à primeira subseção, que trata da localização do estudo.

2.2.1 Local e duração da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma sala de aula de língua inglesa do Curso de Letras do Centro Universitário Alfredo Nasser, instituição privada de Aparecida de Goiânia. É importante explicar que, no dia 16 de março de 2020, a instituição adotou o regime de ensino remoto.⁹⁷

⁹⁶ Nossa tradução de: Critical teacher-researchers explore and attempt to interpret the learning processes that take place in their classrooms. “What are its psychological, ideological, and economic effects?” they ask (KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG, 2018, p. 426).

⁹⁷ O ensino remoto surgiu como uma possibilidade de garantir a continuidade de atividades escolares e acadêmicas em instituições públicas e privadas, por meio de plataformas digitais de comunicação síncrona e assíncrona, para solucionar os obstáculos impostos pelo isolamento social devido à pandemia da Covid-19 (ver LI, 2020; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Portanto, as atividades acadêmicas passaram a ser realizadas através de plataformas e aplicativos digitais, a saber, o sistema acadêmico da instituição, o aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp* e a plataforma de videoconferências *Zoom*. Desse modo, as aulas foram realizadas no formato de videoconferências por meio do aplicativo *Zoom*. O sistema acadêmico foi utilizado para o envio e o recebimento de tarefas e de avaliações. Por sua vez, o *Whatsapp* foi usado para criar grupos das turmas e facilitar a comunicação entre professoras/es e aprendizes, bem como para compartilhar *links* das aulas ou materiais didáticos.

Importa também assinalar que, até 2018, o curso de Letras era composto por uma matriz de três anos, divididos em seis períodos. No tocante à língua inglesa, essa matriz ofertava as disciplinas: Língua Inglesa I no 3º período; Língua Inglesa II no 4º período; e Língua Inglesa III no 5º período. Em relação às disciplinas com foco em literaturas em língua inglesa, eram ofertadas as seguintes disciplinas: Literaturas de Língua Inglesa no 5º período e Língua Inglesa e Literatura no 6º período. Considero necessário destacar que a disciplina Língua Inglesa e Literatura buscava contemplar o trabalho com língua e literatura na mesma disciplina.

Em 2019, o curso de Letras passou a implementar a matriz curricular de quatro anos, de modo que as disciplinas seriam distribuídas em oito semestres ou períodos. Essa matriz passou, então, a ofertar as disciplinas: Língua Inglesa I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, de modo a oferecer uma disciplina de Língua Inglesa em cada semestre. As disciplinas voltadas para as literaturas de Língua Inglesa passaram a ser ofertadas de acordo com a seguinte disposição: a) Introdução às Literaturas de Língua Inglesa no 7º período; b) Literaturas e Culturas de Língua Inglesa no 8º período.

Assim, no segundo semestre de 2020, momento em que esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovada (ver Anexo A), havia três turmas cursando Letras na instituição em estudo, a saber: 2º período composto por sete alunas e um aluno (matriz de quatro anos); 4º período composto por 17 alunas e seis alunos (matriz de quatro anos); e 6º período composto por oito alunas e seis alunos (matriz de três anos). Portanto, a última turma que seguia a matriz de três anos (6º período) concluiu o curso no segundo semestre de 2020. Nesse mesmo semestre, mais precisamente, nos meses de novembro e dezembro, iniciamos um estudo piloto com as três turmas nas seguintes disciplinas: Língua Inglesa II (2º período); Língua Inglesa IV (4º período); e Língua Inglesa e Literatura (6º período).

Cumprê lembrar que o estudo teve início em novembro de 2020 porque o projeto teve que passar pela apreciação do Comitê de Ética da UFG e da instituição co-participante, de forma que o parecer da instituição co-participante foi somente liberado no final de outubro (ver Anexo B). Por isso, o estudo piloto teve a duração de apenas dois meses (novembro e dezembro). Nesse

estudo, utilizei questionários, gravação de aulas, diário reflexivo e entrevistas. Embora o estudo piloto com essas turmas tenha se mostrado razoavelmente produtivo e meu foco inicial centrava-se nas turmas de Literaturas em LI, optamos por manter apenas a turma de Língua Inglesa do 2º período pelas seguintes razões: a) a turma do 6º período concluiu o curso no segundo semestre de 2020. Por isso, não teríamos a possibilidade de continuar com uma pesquisa de caráter etnográfico, visto que tal pesquisa exige, pelo menos, um semestre inteiro de observação participante (WATSON-GEGEO, 1988; REES; MELLO, 2011); b) na turma do 4º período, que era composta por um total de 23 discentes, apenas dois retornaram com questionários respondidos e se dispuseram a marcar horário para a entrevista, ou seja, a maioria não demonstrou interesse em participar. Além disso, essa turma só cursaria as disciplinas voltadas para Literaturas em Língua Inglesa em 2022, momento em que esta pesquisa estaria finalizada; e c) na turma do 2º período, que era composta por um total de oito discentes, sete alunos retornaram com o questionário, realizaram a entrevista e demonstraram interesse em continuar participando da pesquisa no primeiro semestre de 2021.

Dessa maneira, a pesquisa teve início em novembro de 2020 e finalizou em junho de 2021, de maneira a ter uma duração de aproximadamente oito meses. No dia 9 de novembro, fiz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹⁸ (ver Apêndice A), com a turma em estudo, com a intenção de esclarecer seus direitos e as responsabilidades que assumiriam. Em seguida, encaminhei o referido documento para os e-mails das/os aprendizes. Negociamos uma data para que elas/eles retornassem com os termos assinados. Ao considerar o fato de que as aulas ocorreram de maneira remota e estávamos em isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, as/os alunas/os inseriram assinaturas digitais e me enviaram de volta por e-mail. Elas/eles retornaram com o documento devidamente assinado no prazo de uma semana.

Após o recebimento dos TCLEs, procedemos à produção do material empírico referente à aplicação do questionário inicial e à gravação de aulas, envolvendo praxiologias decoloniais por meio de textos literários em LI. No intuito de promover a problematização de questões interculturais e da intersecção de raça, gênero, classe e território, propusemos tarefas colaborativas de leituras de textos literários em LI de autoras provenientes de diferentes contextos socioculturais. De acordo com Freitas (2020, p. 1-2, grifos no original), a “hierarquia de saberes, reflete uma estrutura de manutenção da ‘colonialidade do poder’ por meio da ‘colonialidade do saber’ e atinge especialmente a produção de conhecimento de mulheres”.

⁹⁸ Como todas/os discentes são maiores de 18 anos, dispensamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Cabe salientar que, no âmbito da produção literária, essa mesma lógica atinge as mulheres, principalmente as que são atravessadas por outros marcadores de desigualdades sociais, como raça, sexualidade e território (ARIANSIOLA, 2019; HILL COLLINS, 2019; hooks, 2017; MORAGA; ANZALDÚA, 1981; REZENDE, 2018). Em vista disso, optamos por contemplar as narrativas de mulheres que experienciaram, de diferentes maneiras e em contextos distintos, opressões sociais impostas pela matriz colonial de poder, quais sejam: Glória Anzaldúa (escritora chicana norte-americana); Rita Bouvier (escritora indígena canadense); Kamala Das (escritora indiana); e Flora Nwapa (escritora igbo nigeriana).

É importante mencionar também que a escolha dos gêneros literários se deu através do questionário que foi aplicado no dia 5 de novembro de 2020. Nesse questionário, as/os aprendizes deveriam marcar os gêneros literários que mais gostavam de ler. Os gêneros literários mais votados foram: conto e poema. Além disso, em seu estudo com foco em ensino de literaturas de língua inglesa no contexto de universidades particulares, Araújo (2006) relata sua própria experiência enquanto aluna de Letras, na qual observava que os aprendizes tinham pouco contato com a leitura dos textos literários devido à falta de proficiência na língua e, por isso, apenas anotavam as informações sobre as obras e as/os autoras/es que o professor compartilhava durante as aulas. Ao considerar que a algumas/alguns alunas/os possuem um repertório linguístico básico em LI, enquanto outras/os apresentavam um repertório maior devido a experiências prévias com a língua, foi necessário buscar estratégias para promover a interação direta das/os aprendizes com o texto literário por meio da leitura. Para isso, além das propostas de tarefas colaborativas, nas quais as/os aprendizes poderiam contar com a ajuda umas/uns das/os outras/os para construir sentidos acerca dos textos (SABOTA, 2006), escolhemos os gêneros conto e poema por serem textos mais curtos e que poderiam ser lidos durante as aulas.

Pelas razões já expostas, escolhemos os seguintes textos literários:

- 1) To be in borderlands means... (poema de Glória Anzaldúa);
- 2) All about roses and Mary (poema de Rita Bouvier);
- 3) An introduction (poema de Kamala Das);
- 4) Wives at war (conto de Flora Nwapa).

Cumpramos lembrar que cada disciplina ofertada pelo curso contempla três aulas de 50 minutos que são ministradas em um mesmo dia no período noturno. Os textos mais curtos foram trabalhados em apenas três aulas, enquanto os textos mais longos exigiram mais tempo para explorar os aspectos em foco. No quadro 1, apresentamos informações relativas à organização

dos textos, das autoras e da quantidade de aulas relativas às propostas de praxiologias decoloniais.

Quadro 1: Disposição geral das propostas praxiológicas

Número de aulas	Data	Obras e autores	Tópicos em foco
3	23/11/2020	To be in borderlands – Gloria Anzaldúa	Auto-história/ cultura chicana/ consciência <i>mestiza</i> / opressões intersectadas (raça/ gênero/ território)
6	30/03/2021 06/04/2021	All about roses and Mary – Rita Bouvier	Sagrado feminino na cultura branca e indígena/colonialidade do gênero/ poesia como terapia
3	01/06/2021	An introduction – Kamala Das	Língua como instrumento de poder/ violência contra a mulher
6	15/06/2021 22/06/2021	Wives at war – Flora Nwapa	Cultura Igbo/ Protagonismo das mulheres Igbo na Guerra de Biafra

Fonte: elaborado pela professora/pesquisadora

A quantidade total de aulas dedicadas às propostas de construção de praxiologias decoloniais foi de 18 aulas de 50 minutos. As reflexões derivadas das observações dessas aulas foram registradas em meu diário reflexivo. A forma como as aulas foram realizadas será descrita no Capítulo 3.

2.2.2 Participantes da pesquisa

Conforme discutido anteriormente, a etnografia crítica pressupõe o envolvimento íntimo de pesquisadoras/es e das/os pesquisadas/os na produção de conhecimentos (MAINARDES; MARCONDES, 2011). Adicionalmente, a reflexividade pressupõe um cuidado ético da/o pesquisadora/pesquisador para não cair nas armadilhas da posição de colonizador, cujo objetivo é extrair dados e informações das/os participantes, de modo a se apropriar de seus saberes (FÚNEZ-FLORES, 2020; SILVESTRE, 2016; SMITH, 2008). Nessa linha, conforme afirma Fúnez-Flores (2020, p. 155), “ao invés de analisar e interpretar os outros”, é importante tentar “amplificar as vozes e os conhecimentos dos participantes, em oposição ao dar voz aos chamados sem-voz”⁹⁹. Silvestre (2016) ainda acrescenta que, enquanto pesquisadoras/es, precisamos criar espaços para o exercício da escuta sensível dos saberes produzidos pelas/os

⁹⁹ Nossa tradução de: to amplify participants’ voices and knowledges—as opposed to giving a voice to the so-called voiceless (FÚNEZ-FLORES, 2020, p. 155).

participantes de nossas pesquisas e, mais ainda, engendrar diálogos colaborativos e críticos com elas/es. No esforço de envolver as/os aprendizes ativamente nas elaborações teóricas desta pesquisa, eu as/os convidei a ler e a refletir sobre as análises realizadas por mim, de modo a colaborar com suas próprias percepções em relação ao material empírico. Além disso, seguindo as sugestões de Fúnez-Flores (2020), as/os participantes de pesquisa foram convidadas/os a participar das publicações futuras de artigos resultantes deste estudo.

Participaram deste estudo cinco alunas e um aluno de uma turma de Inglês do Curso de Letras do Centro Universitário Alfredo Nasser. Vale ressaltar que, no segundo semestre de 2020, essa turma estava no 2º período e cursando a disciplina Língua Inglesa II. No primeiro semestre de 2021, a turma estava no 3º período e cursando a disciplina Língua Inglesa III. Cabe salientar que esse grupo de discentes apresentavam níveis de inglês do básico ao pré-intermediário no momento da pesquisa.

Como este estudo envolve a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais, as/os participantes foram convidadas/os a formar pares para que pudessem trabalhar de maneira colaborativa na realização das tarefas propostas durante as aulas investigadas. Conversei com cada participante individualmente e sugeri que escolhesse a/o colega com quem se sentisse mais confortável em trabalhar de maneira colaborativa. Por isso, a escolha das/os integrantes de cada par ficou a critério das/os participantes. Foram formados três pares. Ao responderem ao questionário inicial, as/os aprendizes escolheram pseudônimos para preservar suas identidades.

Blommaert e Jie (2011) alertam-nos para o fato de que, em uma pesquisa etnográfica,

[o] que quer que as pessoas façam, elas o fazem em um ambiente social real no qual todos os tipos de forças operam: cultura, linguagem, estrutura social, história, relações políticas e assim por diante. Ser homem ou mulher, de 22 ou 47 anos, rico ou pobre – tudo isso faz diferença em qualquer sociedade, pois em todos os lugares veremos que tais características aparentemente evidentes carregam ricos significados culturais e características sociais particulares¹⁰⁰ (BLOMMAERT; JIE, 2011, p. 17).

Com base nisso e ao considerar que este estudo lida com questões de interseccionalidade e interculturalidade, apresento uma síntese do perfil identitário das/os participantes da pesquisa, bem como a configuração dos pares.

¹⁰⁰ Nossa tradução de: Whatever people do, they do in a real social environment on which all sorts of forces operate: culture, language, social structure, history, political relations, and so forth. Being a man or a woman, 22 years old or 47 years old, rich or poor – all of that makes a difference in any society, for everywhere we will see that such seemingly self-evident characteristics carry rich cultural meanings and have particular social features (BLOMMAERT; JIE, 17).

Quadro 2: Perfil identitário das/os participantes da pesquisa

Par	Pseudônimo	Idade	Cor/Raça	Sexo	Estado Civil	Nível de conhecimento de inglês	Curso de Graduação
1	Bruna	35	branca	feminino	casada	Básico	Graduanda em Letras Português e Inglês
	Mylla	43	branca	feminino	casada	Básico	Graduanda em Letras – Português e Inglês
2	Cecília	18	parda	feminino	solteira	Básico	Graduanda em Letras – Português e Inglês
	Milly	19	branca	feminino	casada	Básico	Graduanda em Letras – Português e Inglês
3	Hellô	18	parda	feminino	solteira	Básico	Graduanda em Letras – Português e Inglês
	Gon	18	pardo	masculino	solteiro	Intermediário	Graduando em Letras – Português e Inglês

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário inicial.

A partir do Quadro 2, nota-se que as/os participantes da pesquisa são constituídas/os por identidades sociais que compartilham semelhanças em alguns aspectos, mas se distinguem em outros, o que nos impele a conhecer um pouco mais de suas singularidades. Em razão disso, apresento uma breve narrativa sobre elas/eles, de modo a contemplar: a) suas identidades sociais; b) suas bagagens socioculturais; c) suas experiências com a aprendizagem de língua inglesa; d) a motivação para estudar tal idioma. Importa ressaltar que as narrativas foram elaboradas a partir das respostas das/os aprendizes às questões do questionário inicial (ver Apêndice B). Visto isso, passemos às narrativas das/os participantes da pesquisa.

Bruna

Bruna tem 35 anos, nasceu em Niquelândia, mas reside em Goiânia. Ela se identifica como mulher, heterossexual e branca. É católica, casada e tem dois filhos. Ela se descreve como uma pessoa comunicativa, extrovertida e com uma tendência à liderança. Bruna relata que sua

experiência mais próxima com a língua inglesa começou no início de seu curso superior, Letras. Desde então, ela tem tido acesso a vários contextos de aprendizagem através da sua professora de inglês da faculdade que tem usado métodos, leituras teóricas, e práticas como interação com os outros alunos por meio de tarefas e trabalhos propostos, tanto escritos como vídeos em inglês. Ela acrescenta que também tem tentado aprender por meio de *sites* que trabalham o aumento do vocabulário e inglês instrumental. Ela afirma que sua motivação para estudar inglês se deve à necessidade para acompanhar as disciplinas que envolvem língua inglesa em sua graduação e por ser a língua predominante em todo o mundo.

Cecília

Cecília tem 18 anos, nasceu em Goiânia e reside em Aparecida de Goiânia. Ela se identifica como mulher, heterossexual e amarela. É católica, solteira e não tem filhos. Ela se descreve como uma pessoa calma que pensa muito antes de fazer ou falar, pois ela percebe falar como algo que a atrapalha. Ela ainda se vê como uma pessoa otimista e medrosa. Ela relata que tem vontade de aprender a falar inglês, mas acredita que só aprendemos outra língua falando, o que ela percebe como uma dificuldade para ela. Ela diz que fez um curso de inglês durante 1 (um) ano, mas não se percebe como fluente e diz que tem dificuldade com a pronúncia. Ela afirma que sua motivação para estudar inglês é de um dia poder conhecer o exterior sem a preocupação com a língua. Ela acrescenta que inglês abre oportunidades até mesmo de emprego. Diz que é apaixonada por literatura e nunca tinha pensado em conhecer a literatura através da língua inglesa e está adorando a oportunidade.

Hellô

Hellô tem 18 anos, nasceu em Goiânia e reside na mesma cidade. Se identifica como mulher, heterossexual e parda. Não possui religião, é solteira e não tem filhos. Essa é a sua primeira graduação. Ela se considera como uma pessoa paciente, calma, atenciosa e simpática. Helô diz que o maior contato de aprendizagem com a língua inglesa que teve foi na escola, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e agora no curso de Letras Português e Inglês. Ela não se considera fluente, mas diz que já teve contato direto com alguns indivíduos dos EUA. Ela acrescenta que procura escutar músicas, ver séries e filmes em inglês e acredita que essa convivência auxilia a sua aquisição e a aprendizagem da língua-alvo, uma vez que ela aprende novas palavras e expressões e pratica a compreensão oral. Ela ainda afirma que o que a motiva a estudar inglês é o seu desejo de se tornar poliglota.

Gon

Gon tem 18 anos, nasceu em Goiânia e reside na mesma cidade. Ele se identifica como homem, heterossexual e pardo. Não possui religião, é solteiro e não tem filhos. Gon descreve sua própria personalidade como pessimista em todos os aspectos, mas esperançoso ao mesmo tempo. Essa é sua primeira graduação. Ele diz que tem contato com a língua inglesa desde que era criança. Acrescenta que sempre esteve lado a lado com a cultura Pop, ao assistir a filmes e séries e jogar videogames em inglês. Ele afirma que isso foi o que basicamente contribuiu para todo o conhecimento que ele tem da língua. Ele ainda diz que o aprendizado que recebeu em sala de aula também foi importante para o desenvolvimento de seu repertório linguístico, já que, na visão dele, o inglês na escola em que estudava era acima da média comparada a certas escolas. Gon afirma que a sua motivação para estudar inglês tem a ver com sua vontade de falar várias línguas e conhecer diferentes culturas.

Milly

Milly tem 19 anos, nasceu em Aparecida de Goiânia e reside na mesma cidade. Ela se identifica como mulher, heterossexual e branca. É cristã, casada e não tem filhos. Ela se autodefine como uma pessoa sentimental e forte. Essa é a sua primeira graduação. Ela diz que a experiência com a aprendizagem de língua inglesa está sendo agradável e que, antes das aulas ministradas no curso de Letras, não tinha tido muito contato com a língua. Milly diz que não sabe qual seria a sua motivação para estudar inglês, mas que pode ser para crescimento pessoal. Ela considera o seu repertório na língua inglesa como escasso.

Mylla

Mylla tem 43 anos, nasceu em Goiânia e reside em Aparecida de Goiânia. Ela se identifica como mulher, heterossexual e branca. É evangélica, casada e tem três filhos. Ela se descreve como uma pessoa que tem personalidade forte, um pouco estressada, mas muito preocupada com o bem-estar dos que estão à sua volta. Essa é a sua primeira graduação. Ela diz que aprender a língua inglesa está sendo a realização de um sonho. Diz confessar que não está sendo fácil porque tem muitas dificuldades com a aprendizagem. Ela ainda acrescenta que um de seus filhos já teve a experiência de morar na Irlanda por um ano.

2.2.3 Fontes para a produção do material empírico

Rees e Mello (2011, p. 34) ressaltam que “o pesquisador não encontra os dados à sua espera para serem coletados, mas trabalha de forma a gerá-los a partir das fontes e instrumentos que escolheu”. As autoras ainda afirmam que é importante considerar o fato de que a geração de dados é um processo participativo, analítico e interpretativo, que passa pelo crivo ontológico e epistemológico da/o pesquisadora/pesquisado no que se refere à maneira de vivenciar e conhecer determinadas realidades sociais. Por essa razão, a reflexividade me possibilita, enquanto pesquisadora, um constante autoexame da forma como construo e empreendo reflexões sobre o material empírico, bem como da minha posição em relação aos sujeitos que fazem parte da pesquisa (DOUCET, 2008; OZKAZANC-PAN, 2002). É importante ainda frisar que a pesquisa etnográfica crítica pressupõe um estudo intensivo e detalhado que tenha a duração de, pelo menos, um semestre completo e que considere as vozes das/os participantes. Em vista disso, utilizamos diversos instrumentos e fontes para a produção do material empírico, no intuito de alcançar uma variedade de elementos que contribuíssem para construir um material empírico consistente que possibilitasse reflexões a partir de diferentes ângulos. Assim, utilizamos um questionário inicial, diários reflexivos produzidos pelas/os participantes da pesquisa, as interações durante as aulas e as conversas individuais que foram gravadas e transcritas.

2.2.3.1 Questionário inicial

Moreira e Caleffe (2008) apontam que o questionário pode consistir em um instrumento de pesquisa que permite a obtenção de dados mais específicos e direcionados ao objetivo que se quer atingir. Assim, no dia 9 de novembro de 2020, após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a turma participante, enviei um questionário às/aos aprendizes por meio de seus e-mails. Negociamos o prazo e acordamos que elas/eles teriam uma semana para devolver o questionário com as respostas. Chamo de *questionário inicial* (ver Apêndice B) porque consiste no instrumento utilizado para gerar os primeiros dados sobre os seguintes itens: a) perfil das/os participantes e suas identidades sociais; b) bagagem sociocultural; c) experiência prévia com a aprendizagem de língua inglesa e literaturas de LI; d) concepção das/os participantes sobre literaturas de língua inglesa; e) frequência com que leem textos literários em língua inglesa; f) gêneros literários em inglês que preferem ler; g) autoras/es que produzem

literatura em língua inglesa que conhecem ou já leram; h) autoras/es negras/os que produzem literatura em língua portuguesa que já leram; i) autoras/es negras/os que produzem literatura em língua inglesa que já leram; j) autoras/es indígenas que produzem literatura em língua portuguesa que já leram; e l) autoras/es indígenas que produzem literatura em língua inglesa que já leram.

2.2.3.2 Diário reflexivo das/os aprendizes e da professora/pesquisadora

O diário de campo tem sido um instrumento amplamente utilizado por etnógrafas/os em suas pesquisas de campo. Neste tipo de diário, as/os etnógrafas/os costumam fazer anotações de suas observações diárias das vivências dentro do contexto estudado. Contudo, nas palavras de Weber (2009, p. 157), o diário “não é nada mais do que um conjunto disseminado de notas heterogêneas”. Por conseguinte, busquei um instrumento que permitisse às/aos aprendizes fazer as anotações durante as aulas, mas também refletir de maneira crítica sobre essas anotações. O diário reflexivo tem se mostrado como ferramenta significativamente eficaz para a reflexão crítica na formação de professores (LIBERALI, 1999; MIRANDA; FELICE, 2012; SILVESTRE, 2016). Além disso, o diário reflexivo, conforme defende Miccoli (2007, p. 47), pode funcionar como “um instrumento para promover uma reflexão pessoal do aluno sobre seu processo de aprendizagem”. Neste estudo, denomino como *Diário Reflexivo* o texto no qual as/os aprendizes relataram suas experiências com as aulas que enfocaram a leitura colaborativa de textos literários em LI, bem como refletiram sobre o que aprenderam, como aprenderam, as indagações que as aulas provocaram e o que elas/eles consideraram como aspectos positivos e negativos no que se refere à vivência de leituras interseccionais e colaborativas de textos literários. Solicitei que escrevessem um diário ao final de cada aula. Acordamos, também, que elas/eles teriam o prazo de uma semana para me enviar seus diários. Os diários reflexivos produzidos pelas/os aprendizes me permitiram observar indícios de como elas/es: a) constroem, de maneira colaborativa, sentidos acerca de questões interculturais e do cruzamento de eixos de subordinação através das tarefas colaborativas de leitura que foram propostas; e b) avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais.

Conforme mencionei no item 2.4, procurei também fazer observações e reflexões em meu diário reflexivo sobre os comportamentos das/os aprendizes e os meus próprios, bem como as formas de interação entre as/os aprendizes e entre elas/eles e mim. O diário reflexivo me

ajudou a refletir de maneira crítica sobre as potencialidades e as limitações das propostas de práticas decoloniais a partir do meu ponto de vista enquanto professora/pesquisadora. Uma amostra dos diários se encontra no Anexo C.

2.2.3.3 Interações nas aulas gravadas pelo Zoom

Como as aulas foram realizadas por meio da plataforma de videoconferência *Zoom*, utilizamos essa mesma plataforma para gravar as aulas *on-line*. Cabe salientar que essa plataforma permite que a/o anfitriã/anfitrião (a pessoa que gera o *link* da reunião virtual) grave a videoconferência em vídeo, áudio e *chat* e armazene em uma pasta no computador local. Assim, fui a responsável por gravar os momentos de aula expositiva e os momentos de conversas e discussões com toda a turma. Para que cada par pudesse interagir e realizar as tarefas colaborativas de leitura, fiz a divisão das/os aprendizes de acordo com os pares já estabelecidos através da opção *breakout rooms*, que possibilitou criar salas simultâneas. Desse modo, durante essas interações, cada par foi direcionado a uma sala simultânea separada, e eu, como anfitriã, permaneci na sala principal. É importante mencionar que, como anfitriã, eu não poderia gravar as interações que ocorriam nas salas simultâneas, visto que permaneci na sala principal. Desse modo, para fazer a gravação das interações de cada par, perguntei às/aos aprendizes se uma/um interagente de cada par que fosse acessar a aula por meio de *notebook* poderia colocar para gravar suas interações e me enviar os arquivos após cada aula. Elas/eles aceitaram e se organizaram para revezar na gravação de suas próprias interações. As aulas gravadas forneceram dados para procedermos à descrição das tarefas de leitura subjacentes às propostas praxiológicas decoloniais, bem como refletirmos sobre as interações entre as/os integrantes de cada par, de modo a observar indícios de como as/os aprendizes constroem sentidos, de maneira colaborativa, acerca das noções de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe social e território durante as problematizações suscitadas por essas tarefas.

2.2.3.4 Conversas finais com as/os participantes da pesquisa gravadas no Zoom

Embora alguns pesquisadores considerem o uso de entrevistas como um elemento que pode caracterizar uma pesquisa etnográfica, Blommaert e Jie (2011) argumentam que a etnografia não se restringe ao uso de entrevistas, mas deve contemplar um conjunto amplo de outros princípios, conforme discutido anteriormente na seção 2.2. Os autores ainda ressaltam

que “as entrevistas podem ser totalmente não etnográficas: quando são descontextualizadas, massacrantes e reduzidas a algo que nunca aconteceu em uma interação real”¹⁰¹ (BLOMMAERT; JIE, 2011, p. 42). Dessa forma, a entrevista em uma pesquisa etnográfica, em especial de viés crítico, deve ser vista como uma interação comunicativa socioculturalmente imbricada.

Ao discutir a relação entre pesquisadoras/es e pesquisadas/os, Silvestre (2016) propõe que, nós pesquisadoras/es, “precisamos aprender a escutá-los/as, ou seja, ouvir atentamente e buscar construir sentidos a partir de suas vozes, num processo dialógico” (SILVESTRE, 2016, p. 25). Ao concordar com a referida autora, busquei pensar uma forma de entrevista que me permitiria exercitar a escuta sensível, ao invés de disparar uma série de perguntas ininterruptas e sem conexão com o mundo dos aprendizes. Assim, optei pela entrevista como “conversa” (BURGUESS, 1997; BLOMMAERT; JIE, 2011), no intuito de criar “espaços de fala” (SILVESTRE, 2016) por meio de perguntas abertas e que fossem elaboradas no “âmbito das próprias respostas surgidas em ambiente de conversa” (VIEIRA; VIEIRA, 2018, p. 42). Além disso, Blommaert e Jie (2011) nos advertem que, em uma entrevista,

[n]ão é apenas o que as pessoas dizem a você, mas também como elas o contam, que requer nossa atenção. Alguém pode estar muito confiante em dar respostas, mas sua resposta a uma pergunta em particular é hesitante, pronunciada um pouco mais suave do que as outras, com uma linguagem corporal que articula desconforto. O entrevistado aqui comunica algo sobre o que diz: ele sinaliza que se sente estranho, pouco à vontade, incerto, envergonhado com o que diz e que talvez este seja um assunto que ele prefere encerrar do que continuar.

Desse modo, procurei ter atenção às reações das/os aprendizes frente às questões que levantei, bem como tentei construir uma relação de empatia, de modo a me esforçar para amenizar os desconfortos que elas/eles pudessem sentir.

Vale esclarecer que as conversas finais foram realizadas através da plataforma de videoconferência *Zoom* e gravadas em vídeo, para que eu pudesse refletir também acerca dos elementos paralinguísticos (expressões faciais, gestos etc.). As datas e horários foram negociados, de maneira a atender à disponibilidade de cada uma/um das/os aprendizes. Na primeira etapa de conversas, realizei uma conversa final com cada uma/um delas/deles na segunda semana de dezembro de 2020. A segunda etapa foi realizada na última semana do mês de junho de 2021.

¹⁰¹ Nossa tradução de: interviews can be thoroughly non-ethnographic: when they are decontextualised, massacred, and reduced to something that never happened in a real interaction (BLOMMAERT; JIE, 2011, p. 42).

Embora as conversas não tenham sido orientadas por questões fixas e fechadas, utilizei um roteiro que consta no Apêndice C.

2.2.3.5 Procedimentos de transcrição das interações nas aulas e das conversas gravadas

Para a transcrição das conversas e das interações durante as aulas gravadas em áudio e vídeo, foram adaptados e simplificados os símbolos utilizados por Marcuschi (2006) para atender aos propósitos deste estudo. Observemos, a seguir, os símbolos utilizados nas transcrições das entrevistas e das aulas.

Quadro 3: Convenções para a transcrição da gravação das aulas e das conversas

Símbolos	Significados
?	Subida rápida de entonação, sinalizando uma interrogação
...	Pausa curta ou continuação de um tópico
“Texto lido”	Indica as partes dos textos literários que estão sendo lidas pelas/os participantes durante a interação
‘Tradução’	Indica o início e o final da tradução de um trecho do texto literário em discussão durante as conversas em pares e em grupo.
XXX	Trecho incompreensível
:	Alongamento de vogal
MAIÚSCULAS	Ênfase dada à palavra, sílaba e/ou acento forte
hhh	Expiração, risos, ou outros fenômenos
Palavras ou expressões sublinhadas	Indica emoção ou choro ao enunciar
((texto))	Comentários da pesquisadora
/fonemas/	As barras oblíquas indicam a transcrição fonológica de termos em inglês.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Marcuschi (2006).

2.2.4 Procedimentos para reflexão sobre o material empírico

Em um primeiro momento, a tarefa consistiu na organização do material empírico, de modo a identificar padrões e categorias que orientassem as nossas reflexões. Num segundo momento, estabelecemos relações e inferências a partir de nossas perspectivas onto-epistemológicas e teóricas.

Procuramos detectar pontos em comum entre as respostas fornecidas pelas/os participantes nas respostas abertas do questionário. Em seguida, selecionamos alguns exemplos que possam representar, de um modo geral, as experiências das/os participantes no que se refere à leitura de textos literários em LI, com o intuito de ilustrar as nossas reflexões em relação ao currículo voltado para a educação linguística e literária em LI.

Em seguida, procedemos a uma descrição das tarefas de leitura subjacentes às propostas praxiológicas decoloniais. Tal descrição tem como base o plano de curso, de aula e a transcrição da gravação das aulas. Utilizamos exemplos, quando necessários, para ilustrar os aspectos descritos nesse item. Seguidamente, refletimos sobre as interações entre os integrantes de cada par por meio das transcrições das aulas gravadas, com vistas a detectar os indícios de como as/os participantes constroem, colaborativamente, sentidos acerca das noções de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero e classe durante as discussões e problematizações suscitadas pelas tarefas envolvendo a leitura de textos literários em língua inglesa, produzidas pelas autoras elencadas, a saber: Glória Anzaldúa; Rita Bouvier; Kamala Das e Flora Nwapa. As nossas análises são apresentadas de forma a focalizar os aspectos que emergiram a partir desses processos. Com base nas análises, elaboramos quadros para uma visualização mais abrangente e esclarecedora. Na sequência, tecemos discussões acerca do diário reflexivo escritos pelas/os participantes, no intuito de complementar o material empírico a partir da transcrição das aulas gravadas no que concerne à observação das pistas de como as/os participantes produzem sentidos acerca das noções de interculturalidade e do entroncamento de raça, gênero, classe e território durante as problematizações e discussões que foram realizadas. Utilizamos excertos para ilustrar a discussão quando necessários.

Apresentamos uma discussão em torno das percepções das/os aprendizes no tocante à experiência de leituras interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais, com base no material proveniente das transcrições das conversas e dos diários reflexivos produzidos pelas/os participantes. Diversas/os pesquisadoras/es têm ressaltado a importância de ouvir as vozes das/os aprendizes para melhor compreender suas experiências, e essas vozes são, na verdade, as suas percepções (LEVIN; WADMANY, 2006). Dessa maneira, buscamos observar os aspectos positivos e negativos da experiência e organizamos as análises a partir das categorias que emergiram das inferências estabelecidas por meio das falas das/os participantes. Utilizamos excertos para ilustrar a discussão quando necessários. Finalmente, refletimos de maneira crítica sobre as potencialidades e as limitações das propostas de práticas decoloniais a partir do ponto de vista da professora/pesquisadora. Utilizamos os trechos

referentes ao diário reflexivo para elucidar as reflexões. No quadro a seguir, são sintetizados alguns aspectos subjacentes à utilização dos instrumentos elencados para esta pesquisa.

Quadro 4: Descrição dos objetivos subjacentes às fontes de pesquisa

Instrumentos	Objetivos
Questionário inicial	Obter informações sobre os seguintes itens: com que frequência as/os aprendizes leem textos literários em língua inglesa e língua portuguesa: quais gêneros literários em inglês elas/eles preferem ler; quais autoras/es brancas/os, indígenas e negras/os que produzem literatura em língua inglesa e em língua portuguesa elas/eles conhecem ou já leram; como elas/eles entendem a interculturalidade; as concepções de gênero, raça, etnia, classe social e território; etc.
Diário reflexivo escrito pela professora pesquisadora	Refletir de maneira crítica sobre as potencialidades e as limitações das praxiologias que emergiram, neste estudo, a partir do ponto de vista da professora/pesquisadora.
Diário reflexivo escrito pelas/os estudantes participantes	Observar indícios de como: as/os participantes constroem, de maneira colaborativa, sentidos acerca de questões interculturais e do cruzamento de eixos de subordinação através das atividades de leitura propostas; como elas/eles avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais.
Interações nas aulas	Descrever as atividades de leitura subjacentes às propostas praxiológicas decoloniais e observar indícios de como as/os aprendizes constroem sentidos acerca das noções de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe social e território durante as problematizações suscitadas por essas atividades.
Conversa final	Observar como elas/eles avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Neste capítulo, expusemos os caminhos metodológicos pelos quais percorremos para a realização deste estudo. No capítulo que segue, apresentamos nossas reflexões sobre as leituras prévias das/os participantes em relação a textos literários em língua portuguesa e inglesa, nossa proposta de educação literária intercultural crítica e uma narrativa sucinta das aulas que envolveram as praxiologias com textos literários em inglês.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO LITERÁRIA INTERCULTURAL CRÍTICA: PRAXIOLOGIAS EM COCONSTRUÇÃO

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta
(Antônio Pires e Luis Galvão)*

Neste capítulo, expomos algumas considerações que foram feitas previamente às práticas de leitura em inglês, bem como durante à realização das aulas em que essas práticas foram contempladas. Assim, apresentamos: 1) algumas ponderações sobre as leituras prévias das/os estudantes envolvendo literaturas em língua portuguesa e em língua inglesa 2) as discussões no que tange à forma como buscamos construir a proposta de praxiologias que nos permitiram problematizar as questões de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe social e território durante as aulas que contemplaram textos literários em LI; c) a descrição das aulas em que essas praxiologias foram realizadas. Passemos à primeira seção, na qual discutimos as colonialidades presentes nas leituras que as/os participantes haviam feito antes das aulas propostas para esta pesquisa.

3.1 Colonialidades nas leituras prévias das/os estudantes leitoras/es

Como vimos na subseção 1.2.1 do Capítulo 1, a literatura em língua inglesa serviu a propósitos ideológicos bem definidos em diferentes contextos educacionais das colônias, ou seja, controlar as subjetividades dos povos colonizados (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2003; VISWANATHAN, 2003; WA THIONG’O, 1986). Carbonieri (2016) acrescenta que,

atualmente, as literaturas advindas da Inglaterra ou dos Estados Unidos predominam, majoritariamente, nos currículos de Literaturas de Língua Inglesa nos cursos de Letras das universidades brasileiras. Nessa direção, Pereira (2019) e Gomes (2019) notam a ausência de textos literários produzidos por autoras/es que são tidas/os como marginalizadas/os nos currículos da Educação Básica. Com base nisso, procuramos investigar, a partir do questionário inicial, as leituras prévias das/os participantes para observar suas experiências com leituras de textos literários em inglês e em português antes das aulas propostas nesta pesquisa. As respostas das/os aprendizes ao questionário são sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 5: Leituras literárias prévias das/os participantes

Aluna/o	Autoras/es brancas/os de LI	Autoras/es negras/os de LI	Autoras/es negras/os de LP	Autoras/es indígenas de LI	Autoras/es indígenas de LP	Autoras/es LGBTQI+ de LP e LI
Bruna	Emily Dickinson (EUA) Greg Mckeown (UK) Nathaniel Hawthorne (EUA) Lucinda Riley (UK)	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum
Cecília	Jenny Han (EUA)	Nenhuma/ Nenhum	Machado de Assis (BR)	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum
Hellô	Edgar Allan Poe (EUA) George Lucas (EUA) Raymond Chandler (EUA) Sidney Sheldon (EUA)	Nenhuma/ Nenhum	Lima Barreto (BR) Machado de Assis (BR)	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum
Gon	J.K Rolling (UK) William Shakespeare (UK)	Nenhuma/ Nenhum	Lima Barreto (BR) Machado de Assis (BR)	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum
Milly	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum
Mylla	Agatha Christie (UK) Stephen King (EUA) William Shakespeare (UK) J. K. Rowling (UK)	Nenhuma/ Nenhum	Machado de Assis (Brasil)	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum	Nenhuma/ Nenhum

Fonte: elaborada pela autora com base nas respostas das/os participantes ao questionário inicial.

Podemos perceber, a partir das informações apresentadas no quadro 5, que a maioria dos textos literários em inglês lidos pelas/os participantes são de autoria de homens, brancos, lidos como heterossexuais, cisgêneros, de classe média e de origem norte-americana. Em relação às/aos autoras/es negras/os que publicam em inglês, não há menção a nenhuma/nenhum autora/autor nem mesmo dos países *mainstream*, isto é, dos Estados Unidos e da Inglaterra. No que se refere a leituras de autoras/es negras/os que publicam em português, apareceram apenas dois nomes de homens que têm sido considerados como clássicos na literatura brasileira, a saber, Lima Barreto e Machado de Assis. No que tange às literaturas produzidas por autoras/es indígenas tanto em língua inglesa quanto em portuguesa, as/os participantes mencionaram que não leram nenhuma/nenhum. Também não apareceu nenhum nome de autoras/es LGBTQI+ que produzem literaturas de expressão inglesa ou portuguesa. Tais aspectos endossam o que Carbonieri (2016a, 2016b), Festino (2008) e Pereira (2019, 2020) observaram no que concerne à supremacia das produções literárias provenientes do norte global nos currículos de língua inglesa tanto da educação básica quanto das universidades brasileiras. Afinal, as produções literárias que escapam ao cânone ocidental são tidas como inferiores e, por isso, têm sido excluídas, sistematicamente, dos currículos escolares e acadêmicos (FESTINO, 2008, 2014; CARBONIERI, 2016a, 2016b; PEREIRA, 2020).

A predominância das literaturas canônicas ocidentais pode reforçar as identidades hegemônicas do homem branco, hétero, euro-americano e cristão. Por essa razão, tais produções literárias podem, ainda hoje, funcionar como um instrumento poderoso da colonialidade do saber e do ser, uma vez que tem o potencial de criar um imaginário constituído pelos corpos que são valorizados em detrimento de outros corpos que devem permanecer à margem do cânone e dos currículos educacionais (CARBONIEIRI, 2016a; FESTINO, 2014; PEREIRA, 2019, 2020). Pereira (2019, p. 185) enfatiza que a educação literária “pode ser usada para o mal, para colonizar ou alienar, mas também pode ajudar as pessoas a entender a vida e melhorá-la”. Com base nisso, acreditamos no potencial de uma educação literária que possa forjar movimentos de resistência e de questionamento das colonialidades ainda prevalentes nos currículos de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa em instituições educacionais do Brasil (CARBONIERI, 2016a; PEREIRA, 2019), como veremos na seção seguinte.

3.2 Por uma Educação Literária Intercultural Crítica

É importante lembrar, em um primeiro momento, que um dos nossos objetivos, nesta pesquisa, consistiu na problematização de questões de interculturalidade e do entroncamento

da raça, gênero, sexualidade, classe social e território, por meio de textos literários em língua inglesa a partir de um viés decolonial e colaborativo. Para tanto, precisávamos pensar em alternativas para um trabalho com as literaturas de língua inglesa que pudesse tensionar, problematizar e questionar o cânone literário, de maneira a abrir o currículo para as vozes literárias que têm sido silenciadas, sobretudo, as de mulheres de grupos marginalizados pela matriz colonial de poder. A interculturalidade crítica, a partir de perspectivas pós-coloniais e decoloniais, nos ajuda a criar estratégias de enfrentamento das colonialidades que permeiam as concepções de língua, literatura, estética e educação literária, de modo a repensar nossas praxiologias com a educação literária (CARBONIEIRI, 2016a; GOMES, 2019; MACHADO; SOARES, 2021; PEREIRA, 2019, 2020).

Em vista disso, propusemos a noção de “educação literária intercultural crítica” como possibilidades praxiológicas para promover espaços de diálogos interculturais e interseccionais, nos quais as/os estudantes leitoras/es, que participaram desta pesquisa, pudessem se engajar em experiências de diálogos colaborativos por meio da leitura literária. Ressaltamos que utilizamos o termo “educação literária” para evitar a dicotomia que bifurca o ensino e a aprendizagem, visto que entendemos que, em uma aula envolvendo um texto literário, a/o professora/professor pode ensinar às/aos aprendizes, mas também pode aprender com elas/eles (FREIRE, 1996; LEAHY-DIOS, 2004; PESSOA; SILVA; CONTI, 2021). Além disso, utilizamos o termo “praxiologia”, assim como Pessoa, Silva e Conti (2021), para enfatizar a inseparabilidade da teoria e da prática em nossas aulas e pesquisas. Cabe ainda salientar que o que denominamos como “educação literária intercultural crítica” não se refere a um método sistemático e engessado para o ensino de literaturas em LI. Ao contrário disso, nossa proposta de “educação literária intercultural crítica” contemplou um conjunto flexível de praxiologias que envolveu: a) a compreensão de leitura literária como espaços de diálogos e de encontros interculturais; b) chaves de leitura interseccionais; c) a noção de professora/professor como mediadora/mediador do encontro intercultural; d) conversas literárias em pares e em grupo para a construção colaborativa de sentidos.

Em nosso entender, a literatura pode consistir em um espaço intercultural, no qual emergem vivências, práticas culturais e cosmologias de pessoas que têm seus corpos atravessadas por raça, gênero, sexualidade, classe social, território, língua e que estão localizados em geopolíticas específicas (MATOS, 2012; MIGNOLO, 2017; PEREIRA, 2020; REES; PEREIRA; MELLO, 2018). Vale salientar que, no processo de leitura literária, a noção de chave de leitura pode ser entendida como um instrumento conceitual-analítico que possibilita à/o leitora/leitor perceber e produzir sentidos sobre elementos específicos de um texto literário,

tais como temáticas, estratégias narrativas ou poéticas, representações identitárias das personagens etc. (BAJOUR, 2012). Conforme destaca Akotirene (2019), a interseccionalidade consiste em um instrumental-analítico que interroga o cruzamento de raça, gênero, sexualidade, classe social, território e outros vetores de desigualdades sociais na inferiorização de determinados corpos. A autora ainda aponta que a noção de interseccionalidade nos possibilita ter atenção à “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 19) que produzem as opressões que atingem, em especial, mulheres chicanas, indígenas, negras, mestiças, caribenhas, indianas, entre outras que são atravessadas por identidades raciais subalternizadas. Com base nisso, propusemos a compreensão de interseccionalidade como chaves de leitura que permitem abrir as travas interculturais, de maneira a possibilitar a travessia e o trânsito de leitoras/es por fronteiras epistêmicas, culturais, identitárias e linguísticas, rumo ao (des)encontro com autoras/es e suas vozes líricas e narrativas (AKOTIRENE, 2019; ANZALDÚA, 1987).

Destacamos que entendemos professoras/es de línguas e de literaturas como mediadoras/es do encontro intercultural por meio da leitura literária. Desse modo, elas/eles são responsáveis por fornecer as chaves de leitura que possibilitarão às/aos leitoras/leitores dialogar com as vozes que emergem no texto literário. Como forma de mediar esses encontros e diálogos interculturais, propusemos o desdobramento da noção de “conversa literária”, proposta por Bajour (2012), em “conversas literárias em pares” e “conversas literárias em grupo”. Assim, compreendemos as “conversas literárias em pares” como a leitura colaborativa do texto literário realizada em dupla, bem como a construção colaborativa de sentidos a partir de diálogos e discussões. A “conversa literária em grupo”, por sua vez, é entendida, nesta tese, como diálogos e problematizações empreendidas por estudantes e a professora mediadora a partir de suas leituras e interpretações dos textos literários em estudo.

Elucidamos que a colaboração nas conversas literárias em pares e em grupo não se restringe a um processo que se dá apenas por meio do consenso entre as/os aprendizes na sala de aula, de maneira que todas e todos vão se engajar em concordâncias que anulam suas subjetividades, vivências, saberes e cosmovisões. Pelo contrário, a colaboração, por meio da interação dialógica, engloba, também, conflitos e tensões envolvendo os diferentes posicionamentos políticos, ideológicos e afetivos que as/os participantes podem assumir durante a realização das conversas literárias em pares e em grupo, de modo a considerar, também, suas pluralidades de vivências (FIGUEIREDO, 2019; SILVESTRE, 2017).

Vale salientar ainda que a educação literária em LI na perspectiva intercultural crítica não significa necessariamente rechaçar as produções literárias canônicas (aquelas produzidas

pelo homem branco, hétero, de classe privilegiada e euro-estadunidense), mas criar espaços para o diálogo entre as produções canonizadas e as produções literárias empreendidas por grupos historicamente marginalizados e excluídos dos currículos escolares e acadêmicos (MACHADO; SOARES, 2021). Adicionalmente, conforme pontua Rezende (2022, p. 199) “[o] desafio a enfrentar é a construção de maneiras de vazar a membrana moderna colonial e abrir brechas para as epistemologias interculturais promoverem diálogos éticos, não violentos, entre as diferentes epistemes, sem a defesa e a prática da supremacia moderna colonial”.

Na tentativa de construir as praxiologias decoloniais, propusemos seis aulas com foco em quatro textos literários de expressão inglesa a um grupo de estudantes do curso de Letras Português e Inglês de uma instituição privada de Goiás. É interessante ressaltar, conforme afirmamos anteriormente, que “o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento” (GROSGOUEL, 2016, p. 28). Na produção literária, a hierarquia de saberes também atinge as mulheres, principalmente as que são atravessadas por outros marcadores, como a raça, sexualidade e território, que foram historicamente subalternizados (ARIANSIOLA, 2019; HILL COLLINS, 2019; hooks, 2017; MORAGA; ANZALDÚA, 1981, REZENDE; DIAS, 2017). Adicionalmente, Rezende e Dias (2017, p. 174) enfatizam que “as mulheres negras e indígenas são as que menos publicam e as que menos publicam literatura”, visto que foram atingidas pela colonialidade do saber e historicamente excluídas das práticas de escrita nas esferas públicas. Em vista disso, optamos por contemplar as narrativas de mulheres que experienciaram, de diferentes maneiras e em contextos distintos, opressões sociais impostas pela matriz colonial de poder, quais sejam: Glória Anzaldúa (escritora chicana norte-americana); Rita Bouvier (escritora indígena Métis canadense); Kamala Das (escritora indiana); e Flora Nwapa (escritora igbo nigeriana). Na próxima subseção, apresento¹⁰² a narração das praxiologias construídas com base na ideia de Educação literária intercultural crítica e por meio dos textos literários das autoras supracitadas.

3.2.1 Aula 1 – “To be in borderlands means you” de Gloria Anzaldúa

O poema (auto-história) intitulado “To be in borderlands means you” (ver Anexo D), de Gloria Anzaldúa, foi trabalhado em três aulas de 50 minutos realizadas no dia 19 de novembro

¹⁰² Ao considerar que as aulas foram planejadas e ministradas por mim, farei a narração dessas aulas, utilizando a primeira pessoa do singular nas subseções 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 e 3.2.4.

de 2020. Para facilitar a narrativa das praxiologias propostas nesse dia, farei referência a essas três aulas como a “Aula 1”. Para melhor compreender as questões propostas nas discussões tecidas durante a Aula 1, apresento, em um primeiro momento, um breve comentário sobre o poema em foco nessa aula.

Notas sobre o poema “To be in borderlands means you” de Gloria Anzaldúa

O poema narrativo intitulado “To be in borderlands means you” consiste em uma autobiografia, ou como prefere Anzaldúa (1987), uma auto-história, na qual a autora recorre aos repertórios em inglês e espanhol para tecer os fios da tessitura textual. Nesse poema, a voz lírica denuncia a forma como as opressões de raça, gênero, sexualidade, classe social e território se cruzam para inferiorizar pessoas que vivem em fronteiras identitárias. Por meio da metáfora da fronteira, a voz lírica retrata os atravessamentos identitários e linguísticos de uma mulher que se identifica como chicana, lésbica e de classe trabalhadora, vivendo nos Estados Unidos.

Aula 1

A realização da leitura colaborativa e das conversas literárias em pares e em grupos foram organizadas em três momentos: pré-leitura; leitura e pós-leitura. Além disso, propus uma conversa em grupo para introduzir e discutir, com as/os estudantes, alguns termos e conceitos que aparecem no texto de Anzaldúa. É importante lembrar que a Aula 1 foi realizada por meio da plataforma *Zoom*. Assim, utilizei *slides* para fazer a apresentação das questões abordadas na aula em estudo (ver Apêndice D). Seguidamente, teço uma narrativa das ações propostas em cada momento da Aula 1.

Nas conversas literárias em grupo, propus uma problematização sobre os sentidos das palavras projetadas nos *slides*, a saber: *borderlands*, *race*, *gender*, *mestiza*, *identity* e *chicano(a)*. Para tanto, levantei as seguintes questões: 1) O que vocês sabem sobre esses termos? Como vocês os concebem?¹⁰³ As questões foram propostas em inglês, mas utilizei meus repertórios em inglês e português para discutir com as/os estudantes. Ao considerar que o curso possui habilitação em Letras Português e Inglês, algumas/alguns das/os alunas/os apresentavam resistência para falar na língua inglesa e argumentavam que pretendiam ser professoras/es de português. Além disso, a maioria das/os estudantes apresentava um repertório básico na língua inglesa. Por essas razões, elas/eles mesclaram a língua inglesa e a língua

¹⁰³ Nossa tradução de: What do you know about these terms? How do you conceive them?

portuguesa para discutir os questionamentos. Assim, elas/eles compartilharam seus entendimentos acerca dos conceitos supracitados, de maneira a negociar sentidos umas/uns com outras/os.

Por ter consciência sobre meu papel de professora mediadora (FIGUEIREDO, 2019; VYGOTSKY, 2003), enfatizo que fiz intervenções apenas no momento da discussão em relação ao termo “chicana/o”, mas optei por retomar as noções de *identity*, *borderlands*, *race*, *gender* e *mestiza* nas conversas literárias após a leitura do poema em estudo. Ao considerar que as/os estudantes sinalizaram que não conheciam o termo chicana/o, forneci uma breve explicação com base em Anzaldúa (1987), Moraga e Anzaldúa (1981) e Madella (2020), de modo a enfatizar que o termo chicana/o é utilizada/o para fazer referência às/aos americanas/os que têm ascendência mexicana/o e indígena. Destaquei ainda que o termo apareceu na década de 60 e 70 em um movimento que ficou conhecido como *El movimiento*, movimento chicano ou ainda *La raza*, e teve a ver com uma comunidade que tentou combater o racismo estrutural que afetava, principalmente, latinas/os nos Estados Unidos.

Na sequência, propus a discussão em torno das seguintes questões: 1) O que significa ser brasileira/o para você? Há uma identidade nacional? 2) Você relaciona a língua inglesa com alguma identidade? Qual seria?¹⁰⁴ Nesse momento, as/os aprendizes discutiram essas questões, de modo a negociar sentidos a partir de suas percepções sobre identidades nacionais e a relacioná-las com questões culturais, linguísticas e religiosas.

Após essa discussão, expliquei às/aos estudantes que o texto que elas/eles leriam consistia em um trecho retirado do livro *Borderlands - La Frontera: The New Mestiza*, publicado em 1987, de autoria de Gloria Anzaldúa. Questionei se elas/eles a conheciam, mas sinalizaram que nunca haviam lido ou ouvido falar dela. Em seguida, apresentei uma breve biografia da autora. Assim, destaquei que Gloria Evangelina Anzaldúa (1942-2004) foi uma estudiosa e escritora chicana, nascida na comunidade do Rio Grande, no sul do Texas, que se preocupou, principalmente, com as teorias feministas, cultural chicana e *queer*¹⁰⁵. Ressaltei, ainda, que o trabalho de Anzaldúa foi e ainda é muito importante, não só para o feminismo chicano, mas para os feminismos, de um modo geral, já que a autora defendeu múltiplas

¹⁰⁴ Nossa tradução de: 1) What does it mean to be Brazilian for you? Is there a national identity? 2) Do you relate the English language to any identity? Which would be?

¹⁰⁵ O termo *queer* foi utilizado para ofender as pessoas que não se enquadravam nos parâmetros heteronormativos. Posteriormente, esse termo foi incorporado nos movimentos de resistência de grupos LGBTQIA+ (SALISH, 2012). Nos âmbitos acadêmicos, as teorias *queer* têm contemplado estudos com foco na problematização das inequidades sociais decorrentes de relações hierárquicas de gênero e de sexualidade (URZÉDA-FREITAS, 2018).

posições de identidades, com foco em raça, gênero, sexualidade, classe, língua, religião, nacionalidade e imigração (MADELLA, 2020).

Na sequência, propus a conversa literária em pares. Para tanto, organizei os pares em salas simultâneas na plataforma *Zoom* e informei que elas/eles teriam 50 minutos para realizar a leitura do poema, de maneira a negociar e construir sentidos colaborativamente. Além disso, propus algumas questões para orientar suas conversas literárias em pares, a saber: 1) O que é fronteira de acordo com Anzaldúa no poema? Dê um exemplo de uma fronteira associada a limite físico, bem como um exemplo de limites mais abstratos. 2) O que significa “viver sin fronteras”? 3) Como a interconexão de gênero, raça, classe social e território afeta a vida da voz lírica no poema? 4) Como você entende as expressões “uma nova raça” e “um novo gênero” apresentadas no poema? 5) De que maneira o uso de espanhol (sem tradução) mostra questões de identidade?¹⁰⁶

Após as conversas literárias em pares, propus uma conversa literária em grupo para problematizarmos as noções de consciência *mestiza*, bem como de fronteiras territoriais e fronteiras identitárias com base na intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe social, território e língua a partir da leitura do poema e das teorizações de Anzaldúa. Seguidamente, propus a seguinte questão: Considerando os diferentes grupos culturais com os quais você se identifica e as variedades linguísticas que usa, você acha que vive em fronteiras linguísticas e culturais?¹⁰⁷ Tal questão foi proposta com o intuito de promover uma reflexão em relação à ideia de fronteiras identitárias a partir das vivências das/os participantes.

3.2.2 Aulas 2 e 3 – “All about roses and Mary” de Rita Bouvier

O poema intitulado “All about Roses and Mary” (ver Anexo E) de autoria de Rita Bouvier, escritora indígena Métis do Canadá, foi trabalhado em três aulas realizadas no dia 23 de março e três aulas no dia 06 de abril. Para facilitar a narração das praxiologias realizadas nesses dias, farei a referência às três aulas do dia 23 de março como “Aula 2” e utilizarei a expressão “Aula 3” para indicar as aulas do dia 06 de abril. Para um melhor entendimento das

¹⁰⁶ Nossa tradução de: 1. What is a borderland as defined by Anzaldúa in the poem? Give an example of a borderland associated with a physical border, as well as a more abstract one. 2. What does 'viver sin fronteras' mean? 3. How does the interconnection of gender, race, social class and nation affect the speaker's life? 4. How do you understand the expressions 'a new race' and 'a new gender' as in the poem? 5. In what way does the use of Spanish (without translation) show questions of identity?

¹⁰⁷ Nossa tradução de: Considering the different cultural groups you identify yourself with and the linguistic varieties you use, do you think you live on linguistic and cultural borderlands?

questões propostas nas discussões realizadas nas Aulas 2 e 3, apresento, em um primeiro momento, um breve comentário sobre o poema em foco nessa aula.

Notas sobre o poema “All about roses and Mary” de Rita Bouvier

O texto literário “All about roses and Mary” consiste em um poema narrativo. Neste poema de cunho autobiográfico, a voz lírica narra suas experiências com a religião cristã, em especial, os diversos momentos em que Maria, figura feminina sagrada do catolicismo, atravessa suas vivências. Nas primeiras estrofes, o poema retrata as aparições de Maria em diferentes lugares no mundo, bem como os rituais religiosos que os missionários costumavam realizar nas comunidades indígenas de Île-à-la-Crosse para catequizar os povos indígenas da região, como os Dene e os Cree. Apesar das feridas decorrentes da imposição religiosa, nas últimas estrofes, a voz lírica tenta recuperar as espiritualidades ancestrais, de maneira a mostrar que, para ela e suas/seus ancestrais, o sagrado feminino é a própria Mãe Terra que sustenta a energia que anima todas as formas de vida.

Aula 2

Na aula 2, propus uma conversa em grupo para discutir algumas questões relacionadas às culturas, aos saberes e às cosmologias de algumas comunidades indígenas no Brasil (ver *slides* no Apêndice E). Tal escolha se deve ao que propõem Borelli, Silvestre e Pessoa (2020) no que concerne à importância de considerar, em nossas praxiologias, os saberes situados em nossos contextos geopolíticos, de modo a descentralizar a validação e a produção de conhecimentos hegemônicos. Para tanto, iniciei a aula com as seguintes questões: 1) O que vocês sabem sobre povos indígenas do Brasil? 2) Vocês acham que as culturas indígenas permeiam as práticas de vocês? De que maneira?¹⁰⁸.

Após essa conversa inicial, assistimos a um vídeo¹⁰⁹ que apresentava falas de representantes de algumas nações indígenas do Brasil, nomeadamente, Daniel Munduruku (nação Munduruku – PA), Fabiane Medina (nação Avá Guarani – MS), Darlene Yaminalo Taukane (nação Kura Bakairi – MT), Graciela Guarani (nação Guarani Kaiowá – MS), Marcos Terena (nação Terena – MS), Severiá Idioriê (nação Karajá – GO) e Graciliana Wakanã (Xukuru Kariri – AL). Após a exibição do vídeo, levantei as seguintes questões para fomentar

¹⁰⁸ Nossa tradução de: What do you know about Brazilian indigenous peoples? Do you think indigenous cultures are imbued in your practices? In what ways?

¹⁰⁹ O vídeo exibido faz parte de um projeto do Itaú Cultural e tem o título “Tradição e valores morais – Culturas indígenas (2018)” e foi gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas. Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0>.

as discussões: Quais pontos do vídeo vocês consideraram interessantes? O que vocês sabem sobre povos indígenas que ainda vivem nas Américas?¹¹⁰

Na sequência, propus uma tarefa de pré-leitura com foco em vocabulário para facilitar a leitura e para introduzir as temáticas que seriam abordadas no poema. Para isso, as/os alunas/os deveriam associar as palavras e expressões idiomáticas em inglês e Cree¹¹¹, retiradas do poema em estudo, com as possibilidades de traduções em português. Utilizei *slides* para projetar essa tarefa e o recurso de edição de tela, disponível na plataforma *Zoom*, para que as/os estudantes pudessem usar a ferramenta da caneta e realizar o exercício (ver Apêndice F). As expressões e palavras elencadas foram: a) Nakamowin'sa; b) Return to the fold; c) Come back to life; d) Shrine; e) Grey nuns; f) To be dressed in his/her finest; g) Prayer; h) Priests; i) Bishop; j) Kitchiwâ Marri; k) To paddle his/her way¹¹².

Após a tarefa de pré-leitura, as/os participantes foram direcionadas/os para as salas simultâneas, no intuito de se engajarem nas conversas literárias em pares. Assim, elas/eles tiveram 60 minutos para tentarem construir sentidos de maneira colaborativa a partir da leitura e discussões sobre o poema “All about roses and Mary”. Para essa conversa, não propus questão alguma para orientar a leitura, visto que tive a intenção de promover um encontro intercultural por meio da leitura literária, de modo que as/os aprendizes pudessem compreender as metáforas a partir de suas vivências e experiências prévias, bem como discutir os pontos que lhes tocassem ou interessassem de alguma maneira.

Após as conversas literárias em pares, propus uma conversa literária em grupo para ouvir as leituras que elas/eles fizeram e as questões e os pontos que consideraram pertinentes no poema.

Aula 3

Na aula 3, iniciamos uma discussão envolvendo terminologias utilizadas para fazer referência aos povos indígenas. Ao discutir sobre as produções científicas que pretendem se desvincular das perspectivas eurocêntricas, Mignolo (2009) aponta que é importante não só mudar o conteúdo, mas também os termos da conversa. Assim, também considero relevante mudar os termos de nossas conversas nas aulas em que propomos praxiologias críticas. Com

¹¹⁰ Nossa tradução de: What aspects did you find most interesting in this video? What do you know about indigenous peoples who still live throughout Americas?

¹¹¹ Cree é uma das línguas faladas pelo povo Métis no Canadá (MINOR, 2016).

¹¹² Nossa tradução de: a) canções de palavras ou pequenas canções; b) voltar a participar, pertencer, ou apoiar algum grupo, atividade ou campo que deixou por um período no passado; c) voltar à vida; d) santuário; e) irmãs da caridade de Montreal (Freiras cinzentas); f) estar vestido(a) em suas melhores roupas; g) oração; h) Padres; i) bispo; j) sagrada Maria; k) remar em direção a seu caminho/seguir seu caminho.

base nisso, discutimos sobre como alguns termos podem ser utilizados para rotular povos e comunidades indígenas, de maneira a homogeneizá-los. Em seguida, propus, com base em Bird (1999), que, em nossas conversas durante a aula, substituíssemos os termos *tribes/villages*¹¹³ por *comunities/peoples/nations*¹¹⁴, bem como *indians*¹¹⁵ por *indigenous/first nations*¹¹⁶. Utilizei *slides* para projetar as questões e os tópicos que foram discutidos nessa aula (ver Apêndice F).

Na sequência, assistimos a um vídeo¹¹⁷ que apresentava uma breve narrativa sobre aspectos históricos, culturais, assim como as cosmologias dos povos originários da América do Norte, em especial, do Canadá. Após a exibição do vídeo, fizemos uma discussão sobre os pontos que chamaram a atenção das/os estudantes. Seguidamente, retomei alguns pontos contemplados no vídeo e expandi a discussão para refletirmos sobre a espiritualidade e as relações de gênero na organização social dos povos originários do Canadá. Ao tomar como base os estudos de Gunn Allen (1989), Lugones (2008, 2014, 2020), Teengs (2008) e Welsh (1991), enfatizei que algumas comunidades indígenas da América do Norte acreditavam que a primeira força do universo sagrada era feminina, e citei como exemplos as narrativas de criação “A mulher que caiu do céu”, “Mulher aranha” e “Mulher do milho”. Ressaltei ainda que a centralidade da figura da mulher contribuía para a constituição de sociedades matrilineares nas comunidades indígenas.

Em seguida, assistimos a um vídeo¹¹⁸ sobre a Comissão de Verdade e de Reconciliação no Canadá. Tal documento teve como objetivo entrevistar os sobreviventes das escolas residenciais, de modo a mapear as atrocidades cometidas contra povos indígenas por administradores europeus ao longo da história, em especial as violências físicas, epistêmicas e ontológicas empreendidas pelas escolas residenciais que objetivavam o genocídio cultural de crianças indígenas. Após a exibição desse vídeo, conversamos sobre o que as/os aprendizes haviam compreendido e os aspectos que elas/eles consideraram interessantes ou marcantes nas falas do vídeo. Com base em Gunn Allen (1989), Lugones (2008, 2014, 2020), Teengs (2008) e Welsh (1991), ressaltéi que, após a colonização, a dinâmica na organização social de algumas comunidades indígenas sofreu alterações, tais como: a) o deslocamento da centralidade na figura da mulher como a criadora do universo para uma figura masculina, em decorrência da

¹¹³ Nossa tradução de: tribos/aldeias.

¹¹⁴ Nossa tradução de: comunidades/povos/nações.

¹¹⁵ Nossa tradução de: índios/índias.

¹¹⁶ Nossa tradução de: indígenas e primeiras nações ou povos originários.

¹¹⁷ O vídeo intitulado “Canadian aboriginal history” está disponível no Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=ULyRPpYHxdo&t=3s>.

¹¹⁸ O vídeo tem o título “Canada’s cultural genocide of indigenous peoples” e está disponível no Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=w5Gi0ycmekE>.

imposição do cristianismo às cosmologias indígenas; b) a substituição da organização familiar baseada em laços comunitários pela estrutura da família nuclear; e c) a perda de papéis de liderança por mulheres que tiveram de se submeter ao controle dos homens.

Após a contextualização histórica, apresentei alguns aspectos relativos à teoria literária com foco nas poesias indígenas canadenses. Assim, com base em Armstrong e Grauer (2001), Anderson (2003), McLeod (2014) e Minor (2016), discuti sobre algumas características importantes de poesias produzidas por autoras/es indígenas no Canadá, a saber: a) a poesia como cura ou terapia de traumas coloniais, uma vez que pode ser uma forma de reconexão e um caminho de volta à ancestralidade e seus saberes, cosmologias, culturas, valores, línguas e terras; b) a poesia como narrativas, ou seja, forma de traduzir e recontar as tradições orais; e c) a poesia como resistência e protesto aos efeitos das colonialidades ainda presentes.

Fiz ainda uma breve exposição de alguns elementos pertinentes à biografia da autora. Dessa forma, expliquei que Rita Bouvier era indígena do povo Métis, nascida em 1950, em uma reserva indígena chamada Îlle-à-la-Crosse no estado de Saskatchewan. Enfatizei ainda que Métis é um povo que tem ascendência de europeus e dos povos Cree, Ojibwe, Algonquin, Saulteaux, Menominee, Mi'kmaq e Maliseet (WELSH, 1991).

Em seguida, propus cinco questões para que as/os estudantes fizessem uma releitura do poema e as discutissem em pares, são elas: 1) que história está sendo contada no poema “All about roses and Mary” de Rita Bouvier?; 2) como a voz lírica retrata sua experiência com as crenças cristãs?; 3) o que você pode inferir a partir da 9ª estrofe?; 4) como a voz lírica resgata a espiritualidade, culturas, línguas e valores de suas/seus ancestrais neste poema?; 5) é possível dizer que esse poema funciona como terapia e/ou resistência para a autora? Se sim, de que forma?¹¹⁹ Desse modo, elas/eles foram direcionadas/os para as salas simultâneas (*breakout rooms*) para que pudessem se engajar nas conversas literárias em pares. Para tanto, elas/eles tiveram 60 minutos para conversar e coconstruir sentidos por meio da releitura do poema “All about roses and Mary”.

Ao final das conversas literárias em pares, as/os estudantes retornaram para a sala principal do Zoom. Desse modo, realizamos uma conversa literária em grupo, no intuito de compartilhar as discussões e sentidos tecidos nas conversas literárias em pares, bem como ampliar nossas interpretações por meio da coconstrução de sentidos com a turma toda.

¹¹⁹ Nossa tradução de: 1) Which story is being told in the poem “all about roses and Mary” by Rita Bouvier? 2) How does the speaker portray her experience with Christian beliefs? 3) What can you infer from stanza 9th? 4) How does the speaker retrieve her ancestors’ spirituality, cultures, languages and values of her ancestors in this poem? 5) Is it possible to say the poem works as therapy and/or resistance for the author? If so, in which ways?

3.2.3 Aula 4 – “An introduction” de Kamala Das

O poema intitulado “An introduction”, de Kamala Das, foi estudado em três aulas de 50 minutos realizadas no dia 1 de junho de 2021 (ver Anexo F). Contudo, farei referência às aulas desse dia como Aula 4, conforme a narração das aulas anteriores. Para a compreensão das questões propostas nas discussões realizadas na Aula 4, apresento, a seguir, um breve comentário sobre o poema em foco nessa aula.

Notas sobre o poema “An introduction” de Kamala Das

O poema narrativo “An introduction” contém elementos que remetem às vivências da própria autora. Neste poema, a voz lírica tensiona questões relativas às suas identidades linguística, de raça, de gênero e de território. Ela retrata as violências pelas quais ela passou por ser uma mulher. O poema contempla as opressões derivadas das regras sociais que ditam os papéis de gênero, de modo a suprimir a liberdade das mulheres e garantir o privilégio aos homens. Por meio de uma narrativa emocionalmente complexa, a voz lírica abre as feridas infligidas por um casamento arranjado e precoce.

Aula 4

Na aula 4, iniciei a discussão questionando o que as/os estudantes já sabiam sobre a Índia. Durante essa conversa, as/os aprendizes compartilharam seus saberes, bem como suas percepções em relação às culturas indianas. Utilizei *slides* para projetar a questão que orientou essa conversa, bem como para expor outros elementos abordados nessa aula (ver Apêndice G).

Em seguida, com base em Mohanty (2003), Said (1990) e Viswanathan (2003), apresentei uma contextualização geográfica e histórica, de maneira breve, em relação à Índia, com foco: a) no colonialismo britânico por meio das Companhias da Índias orientais; b) na revolta dos Cipayos; c) na tomada do controle administrativo da Índia pelo governo britânico; d) nos movimentos de independência, como a desobediência civil proposta por Mahatma Ghandi; e e) na divisão pós-independência da Índia britânica em Índia, Paquistão e Bangladesh.

Na sequência, expus, sucintamente, alguns aspectos pertinentes à biografia da autora. Kamala Das foi uma poeta indiana, cujo pseudônimo em malaiala¹²⁰ é Madhavikutty. Nasceu

¹²⁰ Malaiala é uma língua falada na região de Kerala na Índia.

em 1934, na cidade de Thrissur que fica na Costa de Malabar, e faleceu em 2009, em Pune. A autora publicava textos literários escritos em inglês e em malaiala.

Em seguida, as/os participantes foram direcionadas/os para as salas simultâneas do Zoom, no intuito de se engajarem em conversas literárias em pares. Assim, elas/eles tiveram 50 minutos para realizar uma leitura colaborativa e conversar sobre o poema em estudo. Para tanto, orientei-as/os a ajudar umas/uns às/aos outras/os na construção de sentidos e sugeri que elas/eles conversassem sobre os temas que considerassem relevantes e que, de alguma forma, provocassem inquietações.

Ao retornarem à sala principal, propus uma conversa literária em grupo para que elas/eles pudessem compartilhar as discussões, engendradas nas conversas em pares, com toda a turma, de modo que retomássemos os pontos discutidos para negociar sentidos e coconstruir outras possibilidades de entendimentos do poema em questão.

3.2.4 Aulas 5 e 6 – “Wives at war” de Flora Nwapa

O conto “Wives at war” (ver Anexo G) da escritora igbo nigeriana Flora Nwapa foi discutido em três aulas realizadas no dia 15 de junho e três aulas no dia 22 de junho de 2021. Contudo, a leitura do conto foi proposta 30 dias antes da primeira aula. Assim, solicitei que fizessem uma leitura prévia, individualmente, e que elaborassem um infográfico, de maneira a contemplar: a) personagens; b) contexto (local e temporalidade); c) breve resumo do enredo; e d) um glossário com palavras igbos que apareciam no texto. Farei a referência às aulas do dia 15 de junho como “Aula 5” e às aulas do dia 22 de junho como “Aula 6”. Em um primeiro momento, apresento um breve comentário sobre esse conto.

Notas sobre o conto “Wives at war” de Flora Nwapa

O conto “Wives at war” contempla dois enredos diferentes que se entrelaçam por meio de um evento no meio da narrativa. A narrativa se inicia com a apresentação da união matrimonial da protagonista Bisi, pertencente ao povo yorubá, e de seu esposo Ebo, pertencente ao povo igbo. A estória se desenrola no contexto da Guerra de Biafra, confronto entre o norte da Nigéria (composta, majoritariamente, pelos Haussas) e o sudeste da Nigéria que havia se autoproclamado como República de Biafra (composta, majoritariamente, pelos igbos). Quando a guerra tem início, Bisi e Ebo se deslocam de cidade em cidade, entre as quais Lagos e Onitsha,

para se refugiarem. Após as tropas da Nigéria alcançarem e tomarem as cidades da Igbolândia, Bisi e Ebo resolveram sair do país. Ebo consegue levar sua família para Portugal em um avião que havia levado suprimentos para a população de Biafra. A notícia de que uma mulher havia embarcado em um avião se espalha por Biafra e chega aos ouvidos das mulheres que faziam parte de grupos que socorriam os feridos da guerra e que lutavam pela independência de Biafra, a saber, *National women's Club*, *Busy Bee Woman's Club* e *Women's Active Service Club*. Esses grupos de mulheres haviam solicitado ajuda à Rainha Elizabeth, que se prontificou a receber a esposa do ministro de Biafra para conversar sobre de que maneira a Inglaterra poderia oferecer ajuda à população biafrense. As mulheres ativistas dos referidos grupos pensam que a mulher que embarcou no avião de suprimentos era a esposa do ministro. Indignadas por não terem sido ouvidas pela mulher que representaria suas lutas durante a conferência com a monarca inglesa, elas vão protestar na secretaria de Relações Exteriores. O secretário de Relações Exteriores tenta esclarecer que nenhuma mulher embarcou para a Inglaterra. A narrativa finaliza com as mulheres declarando que se forem negligenciadas, após a guerra de Biafra, haveria uma guerra pelas mulheres.

Aula 5

Na aula 5, propus uma conversa em grupo na etapa de *warm-up*¹²¹, por meio de *slides*, a partir das seguintes questões: 1) que aspectos culturais e históricos você aprendeu com a leitura?; e 2) você pesquisou ou leu sobre a vida da autora ou o contexto histórico?; Se sua resposta for positiva, o que você encontrou?¹²² (ver Apêndice H). As/os participantes compartilharam suas percepções sobre algumas questões culturais e históricas contempladas no conto, bem como sobre as pesquisas que haviam feito para ampliar seus entendimentos da contextualização histórica do conto em estudo.

Em seguida, projetei um vídeo que contemplava a fala intitulada “The danger of a single story”¹²³ de Chimamanda Ngozi Adichie. Após a exibição do vídeo, procedemos a uma conversa para discutirmos sobre estas questões: 1) quais são os aspectos mais interessantes dessa palestra para você?; 2) você pode mencionar exemplos de estereótipos comuns que temos

¹²¹ Um *warm-up* ou *warmer* é uma atividade realizada no início de uma aula para preparar as/os aprendizes para as atividades posteriores, para ativar o conhecimento prévio delas/deles e para introduzir vocabulário ou a temática que será desenvolvida durante a aula (RICHARDS; RODGERS, 2001). Podem se dar na forma de dinâmicas, jogos, exercícios ou até uma conversa entre as/os aprendizes e entre as/os aprendizes e a/o professora/professor.

¹²² Nossa tradução de: 1) What cultural and historical aspects did you learn from your reading? 2) Did you research or read about the author's life or historical context? If your answer is positive, what did you find?

¹²³ O vídeo com a fala “The danger of a single story” está disponível no Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=41s>

sobre a Nigéria e outros países da África?; 3) como os estereótipos que você tinha influenciaram a leitura de “Wives at war”?; 4) como *Nkali* (palavra em igbo para "sentir-se melhor do que os outros") afeta a maneira como vemos e lemos o mundo?; 5) Como uma "história única" é criada? E como podemos desconstruí-la?¹²⁴ Essa conversa teve como intuito promover uma reflexão sobre as colonialidades que permeiam nossas percepções e concepções forjadas em narrativas ocidentais que contam as histórias de países africanos e asiáticos (ADICHE, 2019; GROSGOUEL, 2019; PEREIRA, 2019; SAID, 1990; WA THIONG’O, 1986).

Na sequência, apresentei alguns elementos pertinentes à biografia de Flora Nwapa. Florence Nwanzuruahu Nkiru Nwapa mais conhecida como Flora Nwapa nasceu em 1931, em Oguta, Nigéria, e faleceu em 1993, em Enugu, Nigéria. A autora frequentou a Universidade de Ibadan, na Nigéria, e a Universidade de Edinburgo, na Escócia. Posteriormente, trabalhou como professora e administradora de 1959 até a eclosão da Guerra de Biafra, em 1967. A autora relata que decidiu escrever literatura para repercutir as vozes de mulheres que cruzavam suas vivências, já que ela percebia que, nas literaturas produzidas por homens, as mulheres eram representadas de maneira reducionista, ou seja, a importância de seus papéis na sociedade era menosprezada (CASSIANO, 2021; NNAEMEKA, 1995).

Ao tomar como base Cassiano (2021), Nnaemeka (1995), Oyèwùmí (2019, 2021) e Salami-Boukari (2012), expus uma breve contextualização histórica e geográfica, de modo a contemplar: a) os efeitos do colonialismo na reorganização social das comunidades locais; b) os movimentos de insurreição e de luta pela independência, sobretudo a guerra das mulheres igbos em 1929; c) o impacto do colonialismo na guerra de Biafra; e d) aspectos relativos à Nigéria na atualidade.

Subsequentemente, propus uma conversa literária em grupo, no intuito de oportunizar um compartilhamento de leituras e entendimentos, bem como de discussão sobre as questões que as/os alunas/os leitoras/es consideraram pertinentes. Para isso, levantei duas questões: 1) quais são as principais questões/temas retratados em “Wives at War” de Flora Nwapa?; e 2) do ponto de vista de quem a história é contada? Como isso afeta sua leitura?¹²⁵

¹²⁴ Nossa tradução de: 1) What are the most interesting aspects about this lecture for you? 2) Can you think of common stereotypes we hold about Nigeria and other countries in Africa? 3) How did the stereotypes you had influence in ‘Wives at war’ reading? 4) How does *Nkali* (Igbo word for ‘feeling greater than others’) impact the way we see and read the world? 5) How is a ‘single story’ created? And how can we deconstruct it?

¹²⁵ Nossa tradução de: 1) What are the main issues/themes portrayed in ‘Wives at War’ by Flora Nwapa? 2) From whose point of view is the story told?

Aula 6

No intuito de problematizar questões relativas à interseccionalidade nas vivências de mulheres igbos por meio do conto “Wives at war”, iniciamos a aula 6 com uma proposta de conversa literária em pares. Desse modo, as/os estudantes foram organizadas/os em salas simultâneas no Zoom, para que pudessem se engajar em reflexões, na construção colaborativa de sentidos, bem como em discussões críticas. Para tanto, compartilhei um arquivo do word (ver Apêndice I) com trechos do conto e as seguintes questões: 1) como você pode descrever Bisi como uma mulher, mãe e esposa?; 2) como você pode descrever Ebo como um homem, pai e marido?; 3) por que Ebo está preocupado em contar à mãe de Bisi, em vez de contar ao pai de Bisi se algo de ruim acontecer com ela?; 4) como os papéis das mulheres na Guerra do Biafra são retratados nesta narrativa?; 5) é possível perceber questões de classe social neste enredo? como essas questões são retratadas?; e 6) o episódio onírico (o sonho de Bisi) pode ser percebido como uma metáfora estendida com muitos símbolos importantes. Considerando o colonialismo e a guerra de Biafra na Nigéria, tente discutir esses símbolos específicos que aparecem no sonho de Bisi: festa de casamento; os três bolos; padre; campo de futebol; duas equipes; e lago Ogwata¹²⁶. Às/Aos alunas/os leitoras/es foram concedidos 60 minutos para que conversassem sobre as questões e que retomassem a leitura de alguns trechos do conto.

Ao retornarem para a sala principal, realizamos uma conversa literária em grupo, na qual as/os estudantes compartilharam seus entendimentos e discussões que haviam empreendido em pares. Em seguida, elas/eles e eu negociamos e coconstruímos outras possibilidades de sentidos para as questões que emergiram nas leituras e discussões em pares.

Neste capítulo, discutimos sobre as praxiologias pertinentes a nossa proposta de educação literária intercultural crítica. No Capítulo 4, apresentamos algumas reflexões sobre as contribuições das conversas que tivemos durante as aulas narradas neste capítulo.

¹²⁶ Nossa tradução de: 1) How can you describe Bisi as a woman, mother and a wife? 2) How can you describe Ebo as a man, father and a husband? 3) Why is Ebo worried about telling Bisi’s mother instead of telling Bisi’s father if something bad happen to her? 4) How are women’s roles in Biafran War depicted in this narrative? 5) Is it possible to notice social class issues in this plot? How are they portrayed? 6) The oneiric episode (Bisi’s dream) may be perceived as an extended metaphor with a lot of important symbols. Considering colonialism and the Biafran war in Nigeria, try to discuss these specific symbols that appear in Bisi’s dream: Wedding party; The three cakes; Priest; Football pitch; Two teams; Lake Ogwata.

CAPÍTULO 4

TRAVESSIAS NAS FRONTEIRAS DAS CORPO-POLÍTICAS E GEOPOLÍTICAS DAS LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

Essas literaturas inglesas para mim são um mundo novo. Eu estou entrando nesse mundo agora, atravessando as fronteiras agora nesse momento.
(Mylla – participante da pesquisa).

Neste capítulo, apresentamos as reflexões e as discussões que tecemos em torno do material empírico oriundo das praxiologias envolvendo textos literários em LI a partir de uma proposta de educação literária intercultural crítica. Em vista dos construtos que emergiram durante as análises empreendidas sobre a materialidade empírica, optamos por dividir este capítulo em três seções. Na primeira seção, discutimos as contribuições das conversas literárias em pares e em grupo para a construção crítico-colaborativa de sentidos acerca dos textos literários e dos tópicos que emergiram durante as aulas. Na segunda seção, problematizamos questões relativas às travessias identitárias, linguísticas e literárias por meio das leituras que veiculam vozes de mulheres de grupos marginalizados situadas em diferentes geopolíticas. Por fim, na terceira seção, refletimos sobre as percepções das/os participantes deste estudo no que tange às contribuições e as limitações das vivências com a leitura literária nas aulas de inglês. Visto isso, passemos à primeira seção, que contempla nossas discussões sobre as conversas literárias em pares e em grupo.

4.1 A colaboração na construção de sentidos: conversas literárias em pares e em grupo

Conforme discutido na seção 1.3.4 do Capítulo 1, entendemos a conversa literária, assim como Bajour (2012), como espaços de interação dialógica que resultam no compartilhamento de interpretações e na escuta sensível (SILVESTRE, 2017) de alunas/os e professoras/es para a construção de sentidos sobre textos literários. Vale ainda lembrar que, em nossa proposta de educação literária intercultural crítica, apresentada na seção 3.2 do Capítulo 3, sugerimos o

desdobramento da “conversa literária” proposta por Bajour (2012) em “conversas literárias em grupo” (CLG) e “conversas literárias em pares” (CLP). As CLG podem ser entendidas como diálogos crítico-colaborativos entre as/os alunas/os participantes e a professora mediadora, com foco na problematização de questões linguísticas, estético-literárias e identitárias que emergem na leitura dos textos literários em estudo. As CLP são, por nós, concebidas como diálogos críticos envolvendo a leitura colaborativa dos textos literários realizados pelos pares de interagentes que participaram deste estudo. Assim, nesta seção, discutimos as formas como as conversas literárias em pares e em grupo podem contribuir para a construção de sentidos de textos literários nas aulas de Inglês e de Literaturas de Língua Inglesa.

4.1.1 Coconstrução crítico-colaborativa de sentidos: Conversas em grupo

Nesta subseção, apresentamos uma reflexão das conversas em grupo, de modo a destacar a negociação de sentidos entre as/os participantes para a ressignificação de construtos identitários, assim como para a construção crítico-colaborativa de outras possibilidades de sentidos dos conceitos problematizados durante as aulas propostas nesta pesquisa.

4.1.1.1 Colonialidades linguísticas: ressignificando sentidos sobre identidades linguísticas

Nesta subseção, discutimos alguns elementos que emergiram a partir das conversas em grupo, tais como a negociação de sentidos por meio de problematizações de identidades linguísticas. Para ilustrar nossas reflexões, apresentamos alguns excertos das conversas realizadas no início das aulas em estudo.

Conforme discutimos na subseção 1.1.1 do Capítulo 1, a colonialidade linguística engendra a supervalorização de línguas e variedades linguísticas que são faladas nos países centrais, em detrimento das línguas faladas nos países que estão à margem do eixo Europa-Estados Unidos. Tal fato decorre da conexão que línguas mantêm com determinados corpos, culturas e territórios (GARCÉS, 2007; REZENDE *et al.*, 2020). Por essa razão, as variantes linguísticas de língua inglesa que ainda predominam no imaginário de estudantes de inglês são aquelas faladas por americanos e britânicos (BASTOS *et al.*, 2021). No intuito de preparar as/os estudantes para a leitura do poema “To be in borderlands means you” de Gloria Anzaldúa, na Aula 1, propus um exercício de *warm-up*, no qual questionei às/aos aprendizes se elas/eles relacionavam a língua inglesa com alguma identidade e qual seria essa identidade. Ao discutirem a noção de identidades linguísticas, as/os participantes demonstraram ter percepções

distintas no que se refere às identidades linguísticas relacionadas à língua inglesa. Entre as identidades linguísticas que emergiram durante essa conversa, estão as/os falantes americanas/os e britânicas/os de língua inglesa, como podemos perceber no excerto seguinte:

[1] **Professora:** Você relaciona a língua inglesa com alguma identidade? Qual seria?¹²⁷

Milly: Americano. Tem muitos países que falam a língua inglesa, né. Mas o americano sempre vem à cabeça.

Gon: Eu ia falar justamente isso que tem duas línguas inglesas, né. A americana e a britânica. Quando fala de língua inglesa, eu acho que, tipo, eu penso direto nas duas, não consigo pensar em só uma.

Hellô: Mas eu acho que, além das duas, existem muitas outras, tipo, por conta da variação linguística. Então, por exemplo, nos países da África que também falam inglês. E o inglês deve ser bem diferente do que a gente está acostumado a ouvir.

Gon: É, verdade. Acho que a África do Sul, se não me engano.

Bruna: Eu acho que a língua inglesa falada nos EUA, não sei, né? Mas acho que deve ser como aqui no Brasil. Dentro do inglês americano tem várias diversidades, né? Variedades de fala, variedades culturais, variedades linguísticas. Dentro de cada uma dessas que os meninos falaram, eu acho que tem várias variedades de cada uma também.

Gon: Se a gente for parar para pensar, o Brasil e os EUA são bem parecidos, né? Porque foram colônias, como é que eu vou falar? (hesitação) Eu esqueci o nome, gente. Colônia de alguma coisa... Enfim, mas os dois são bem parecidos pela diversidade, entende? Tipo, muitas culturas diferentes foram para lá e criaram vários tipos de identidade, eu acho. Assim, como no Brasil, né? O Brasil é uma sopa gigante de diversas culturas.

(Conversa literária em grupo na Aula 1 – 19/11/2020)

Embora a participante Milly reconheça que a língua inglesa é falada em outros países e não apenas nos Estados Unidos, ela ressalta que o inglês “americano” ainda ocupa um lugar de privilégio no que tange às variações da língua inglesa, visto que é a variante linguística que lhe vem primeiro à cabeça. Nessa mesma linha, Gon percebe, em um primeiro momento, que a língua inglesa está restrita às identidades nacionais americanas e britânicas. Contudo, por meio da negociação de sentidos que ocorre a partir das discussões, podemos observar mudanças nas percepções de Gon, uma vez que ele concorda com a posição de Hellô no que se refere às variedades da língua inglesa que também são faladas em países africanos.

Além disso, Bruna demonstra perceber que a língua inglesa não só varia em termos de territórios, ou seja, de um país para outro, mas também em termos de culturas e dos “corpos” que falam essa língua dentro de um mesmo território. A partir disso, é possível observar que essa conversa provocou fissuras nas concepções iniciais de Gon e o levou a refletir, de modo a estabelecer comparações entre a diversidade de identidades culturais e linguísticas no Brasil e nos Estados Unidos. Vale lembrar, conforme aponta Vygotsky (1999), que os sentidos são dinâmicos e podem ser construídos, reconstruídos e desconstruídos por meio das interações

¹²⁷ Nossa tradução de: Do you relate English language to any identity? Which identity would that be?

dialógicas entre as pessoas. Ainda nessa linha, em uma conversa crítico-colaborativa pautada em uma escuta sensível, “os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo” (BAJOUR, 2012, p. 24). Dessa forma, podemos dizer que Gon conseguiu reconstruir e ressignificar, de maneira a gerar novos sentidos sobre as identidades linguísticas e culturais relativas à língua inglesa, por meio do engajamento crítico-colaborativo nas conversas em grupo.

4.1.1.2 Coconstrução crítico-colaborativa de possibilidades outras de sentidos

Na aula 2, propus algumas questões como *warm-up*, no intuito de preparar as/os aprendizes para a leitura do poema “All about Roses and Mary” de Rita Bouvier. Ao considerar que o poema retratava as cosmologias de povos indígenas do Canadá, questionei às/aos participantes o que elas/eles sabiam sobre os povos indígenas do Brasil, com vistas a introduzir as temáticas do poema, em estudo, e, também, proporcionar um momento para conhecermos e problematizarmos as culturas e os modos de viver de povos originários dos territórios que, devido à invasão colonial, ocupamos hoje. Ao discutirmos sobre o que as/os participantes já conheciam sobre povos indígenas no Brasil, elas/eles mencionaram aspectos distintos que refletiam tanto estereótipos, comumente difundidos na mídia e nos livros didáticos, quanto tentativas de valorizar as culturas e os saberes indígenas, como podemos perceber no exemplo 2:

[2] **Professora:** O que vocês sabem sobre povos indígenas do Brasil?¹²⁸

Bruna: São muitas tribos que já estavam aqui antes dos colonizadores chegarem, que aos poucos foram sendo expulsos de suas terras, que muitas das tribos indígenas já foram dizimadas, que sua cultura e sua língua estão desaparecendo por causa da invasão do homem branco, da falta de respeito com a cultura deles.

Professora: Quem mais gostaria de compartilhar algumas ideias?¹²⁹

Mylla: A gente ouviu falar de algumas crenças, de cultura, né? Cada tribo tem a sua cultura. Eu me lembro de uma vez ver uma reportagem, falando que, quando, por exemplo, uma índia engravida sem ter se casado com algum membro da tribo, ou, às vezes, tem um filho que tem alguma deficiência, tem tribos que eles enterram a criança viva. Então, assim, foi uma coisa que eu vi e me marcou muito essa questão. E fora isso que a Bruna falou, né? De que eles já estavam aqui e houve um verdadeiro genocídio, né? Quando os bandeirantes, principalmente, aqui em Goiás, nas tribos goianas. Quando os bandeirantes adentraram aqui, foi um verdadeiro genocídio. Os que não mataram, eles... As mulheres eram estupradas, né? Nossa, eu penso só coisa ruim, hem? Não, vamos ver coisa boa também hhh. Só lembrei de coisa ruim, credo! Que coisa negativa! Mas as danças são tão lindas. A cultura indígena é muito bonita!

¹²⁸ Nossa tradução de: What do you know about Brazilian indigenous peoples?

¹²⁹ Nossa tradução de: Who else would like to share some thoughts?

Hellô: Também em cada tribo, assim, tem uma variação da língua deles, né? Os costumes e tudo mais.

Cecília: Eu queria comentar que, no Ensino Fundamental, tem a comemoração do dia do Índio. E é bem interessante porque eles levam isso para as crianças, né? As culturas, as coisas que eles deixaram para gente e que a gente ainda faz e nem percebe.

Mylla: Geralmente, também, as tribos têm o ritual de passagem, né? A fase da adolescência para a fase adulta. Eles têm esse ritual principalmente com os meninos, com os homens, né? Já vi algumas reportagens mostrando alguns tipos de rituais que essas tribos... nem todos são iguais, mas é bem interessante.

(Conversa literária em grupo na Aula 2 – 23/03/2021)

No exemplo 2, a participante Mylla relata que se lembra de uma reportagem que veiculava representações negativas em relação a algumas culturas indígenas, como a prática de enterrar crianças vivas. Na sequência, ela também menciona as violências sofridas pelas populações indígenas que habitavam o território goiano durante a invasão dos bandeirantes. É interessante notar que ela se espanta com o fato de ter se lembrado de eventos negativos em relação aos povos indígenas ao dizer “Nossa, eu penso só coisa ruim, hem? [...] Só lembrei de coisa ruim, credo!”. Tal fato aponta para a forma como as diferentes mídias têm contribuído para reproduzir e perpetuar representações negativas e estereotipadas no que tocante aos modos de viver das nações originárias. A esse respeito, Neves, Neves Corrêa e Tocantins (2016, p. 5) nos lembram que “as cartas e as imagens resultantes das expedições marinhas, as principais mídias do início do século XVI, deram início ao agenciamento das formas simbólicas sobre estes povos”. Nessa linha, Freitas e Fumagalli (2018, p. 251) realçam que “[a] imagem do indígena na mídia é carregada, ainda, de olhar etnocêntrico, marcada pela desvalorização e apresentada de forma distorcida, contribuindo para o fortalecimento dos preconceitos contra os povos nativos”. Dessa maneira, as mídias – por consistir em espaços em que grupos hegemônicos predominam – contribuem para a produção e a reprodução de imagens estereotipadas e desumanizadas de povos indígenas, de modo a colaborar com a manutenção do projeto colonial de extirpar as possibilidades de existências indígenas (FREITAS; FUMAGALLI, 2018; GRAÚNA, 2014a; NEVES; NEVES CORRÊA; TOCANTINS, 2016).

Vale ainda mencionar que a participante Mylla, no exemplo 2, nos convida para “ver coisa boa também” em relação às culturas indígenas. Acreditamos que ouvir as vozes, seja por meio de narrativas orais ou escritas, de pessoas que reverberam suas ancestralidades indígenas é uma possibilidade de desconstruir as representações negativas, essencializadas e estereotipadas que, comumente, encontramos nas mídias (FREITAS; FUMAGALLI, 2018; SANT’ANNA, 2021). Em vista disso, ainda na aula Aula 2, assistimos ao vídeo “Tradição e valores morais – culturas indígenas” que apresentava falas de representantes de algumas nações indígenas do Brasil. Ao dialogar entre si e com as vozes de homens e mulheres indígenas de

diferentes nações no Brasil, por meio do vídeo exibido na aula 2, as/os participantes demonstraram desestabilizar algumas de suas percepções em relação aos povos indígenas, bem como subverter concepções forjadas no seio do colonialismo, como a ideia de “civilização” que ainda hoje serve para inferiorizar determinados povos, como é exemplificado no excerto 3:

- [3] **Professora:** Nós assistimos a um vídeo¹³⁰ para conhecermos um pouco mais sobre tradições, culturas e valores morais a partir das falas de representantes de diferentes comunidades indígenas do Brasil. Quais pontos do vídeo vocês consideraram interessantes? **Bruna:** Uma coisa também importante que eles falaram no início do vídeo que assim, faz parte da cultura deles, né? Que para eles, a alma tem uma dualidade que é metade animal e metade ser humano. E aí, a gente traz isso para nossa realidade e, infelizmente, a gente vive em uma sociedade que parece que a parte animal predomina, a parte animal de se sair bem, de passar por cima dos outros a qualquer custo, né? Que o que ela¹³¹ diz que isso quer dizer, é proibido se apropriar e se aproveitar da miséria humana. Quando você faz isso, você está deixando a parte animal falar mais alto. Se a gente parar para analisar a vida e o contexto em que a gente vive, é o que a gente mais faz. Então, a gente é um ser humano que se comporta como animal quando a gente tenta passar por cima do outro. Quando a gente tenta, né, usar da fraqueza do outro para tirar vantagem. E a sociedade em que a gente vive ensina para gente. Não, você quer se dar bem, você tem que ser o melhor, você tem que ser melhor do que o outro, você tem que chegar na frente do outro. A nossa sociedade ensina isso, e aí, dói, porque você pensa assim: essa sociedade em que nós estamos vivendo é a que está destruindo as sociedades indígenas, que tem um pensamento totalmente contrário. A sociedade capitalista está engolindo a sociedade indígena, que tem valores maiores, melhores e mais relevantes do que esses que a gente está criando. É como se a troco do capitalismo, a gente fizesse o caminho contrário da humanização, né? Então, assim, a troco do capitalismo, a troco do sucesso financeiro, do *status*, da posição, a gente fizesse o caminho contrário da educação, da civilização, eu falo da “civilização” como a convivência humana, de tratar o outro como humano. E é por aí.

(Conversa literária em grupo na Aula 2 – 23/03/2021)

Como discutimos na seção 2.1.1 do Capítulo 2, a noção de civilização forjada na antropologia evolucionista do século XIX compreendia as formas de organização social, sistemas econômico-político e cultural da Europa. Assim, o conceito de civilização era visto como o estágio mais avançado na escala evolutiva humana que deveria ser alcançado pelos grupos sociais considerados como “selvagens” ou “bárbaros” (CASTRO, 2016; CLAIR, 2003). Nesse sentido, Ramiro (2018, p. 278) aponta que a noção de “civilização é um construto discursivo que serve para beneficiar as práticas de sujeição dos povos, com a valorização de si pelo civilizado”. Podemos notar na fala de Bruna, no exemplo 3, que ela percebe a “barbárie” implícita na civilização ocidental, ao apontar que é justamente essa forma de sociedade dita “moderna” que tenta suprimir e exterminar outras possibilidades de existências.

¹³⁰ O vídeo tinha o áudio em português, mas coloquei a opção de legenda automática em inglês.

¹³¹ A participante Bruna está se referindo à fala de Fabiana Medina sobre a dualidade da alma guarani.

Além disso, Bruna tenta construir outros sentidos para a noção de “civilização” a partir das cosmologias indígenas, de modo que, para ela, a civilização comporta justamente as convivialidades engendradas na sensibilidade de reconhecermos umas/uns às/aos outras/outros como seres humanos em relações horizontais. Tal fato corrobora o argumento de Oliveira Neto, Vasconcelos e Moura Júnior (2020) em relação à potência da noção de sentidos em Vygotsky (1999) como uma possibilidade de provocar mudanças na consciência individual e social. Segundo as/os referidas/os autoras/es, os sentidos são construídos em nossas leituras subjetivas da realidade forjadas em nossas vivências afetivas e cognitivas (OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020). Nessa linha, podemos perceber que o encontro com outras formas de vivenciar a realidade pode provocar rachaduras nas mentalidades coloniais que nos constituem e proporcionar meios para construir sentidos outros.

Conforme podemos perceber nas discussões estabelecidas nesta seção, as conversas literárias em grupo podem favorecer a coconstrução de possibilidades outras de fazer sentidos acerca de construtos engendrados em perspectivas eurocêntricas, a partir de um diálogo crítico-colaborativo, como a ressignificação da noção de “civilização” evidenciada na fala da participante Bruna no exemplo 3. Na próxima subseção, apresentamos algumas reflexões sobre as contribuições das conversas literárias em pares para a aprendizagem de inglês, em especial, para a leitura de textos literários.

4.1.2 Conversas literárias em pares: *scaffolding*, negociações e construção de sentidos

Nesta subseção, discutimos sobre como as/os estudantes forneceram *scaffolding* para ajudar umas/uns às/aos outras/os na construção de sentidos, bem como na construção de entendimentos sobre pronúncia e a estrutura linguística dos poemas por meio das conversas literárias em pares. Utilizaremos excertos das conversas literárias em pares para exemplificar as discussões estabelecidas nesta subseção.

4.1.2.1 *Scaffolding* na pronúncia a partir da leitura literária em inglês

O texto literário, em especial os poemas, pode apresentar recursos sonoros que contribuem para construir rima, ritmo e musicalidade. Dessa maneira, a leitura de poema em voz alta pode favorecer a percepção dos sentidos que emergem a partir de sua expressividade sonora (EAGLETON, 2008). Embora o foco da leitura literária, proposta neste estudo, recaia

sobre a construção de sentidos para a compreensão textual e estética, encorajamos as/os participantes a fazer a leitura dos poemas em voz alta, de maneira a se atentarem para os recursos utilizados para produção de imagens sonoras. Além de procurar observar a sonoridade dos poemas, as interagentes, durante as CLP, procuraram negociar entendimentos em relação à pronúncia de termos em inglês e em outras línguas acessadas pelas autoras na construção dos textos em estudo. Vale ressaltar que, em nossa pesquisa, não tivemos previamente como objetivo contemplar questões concernentes à aprendizagem de pronúncia. Por essa razão, as/os participantes não foram orientadas/os a fazer apontamentos ou correções no que se refere à pronúncia durante as conversas literárias em pares. Contudo, algumas/alguns das/dos participantes optaram por fazer a leitura de textos em voz alta, durante as conversas em pares, para praticar a pronúncia de palavras apresentadas por esses textos. Conforme enfatizam Blommaert e Jie (2010), a etnografia tem um caráter indutivo, de modo que o material empírico aponta para os aspectos teóricos e não o contrário. Desse modo, consideramos pertinente traçar algumas considerações sobre os elementos envolvendo questões de pronúncia do inglês e de outras línguas que emergiram durante nossas reflexões sobre a materialidade empírica.

Como discutimos na seção 1.3.3 do Capítulo 1, a metáfora do *scaffolding*, conforme proposta por Wood, Bruner e Ross (1976), pode ser compreendida como o apoio ou a ajuda fornecida por um par mais experiente durante a realização de uma determinada tarefa. De acordo com Sousa *et al.* (2019), o *scaffolding* pode emergir em situações de aprendizagem de línguas quando as/os aprendizes pedem esclarecimentos sobre algum elemento linguístico para sua compreensão ou produção linguística, bem como quando aprendizes ajudam umas/uns às/aos outras/os a construir conhecimentos linguísticos. Com base nisso, em nossas análises, pudemos notar indícios de *scaffolding* na construção de conhecimentos sobre pronúncia. Assim, o fornecimento de *scaffolding* ocorreu, majoritariamente, de duas maneiras, a saber: 1) revisão explícita da pronúncia; e 2) esclarecimento em relação aos elementos segmentais e suprasegmentais da pronúncia. É importante lembrar que os aspectos segmentais de pronúncia têm a ver com os fonemas, e os aspectos suprasegmentais se referem a sílabas, palavras, prosódia e ritmo (DERWING; MUNRO, 1997; COUPER, 2021). Salientamos que fizemos a transcrição fonológica para demonstrar a pronúncia das palavras enfatizadas nas falas das/os participantes, com base nos símbolos do dicionário *on-line* da Cambridge University Press¹³².

¹³² O dicionário online da Cambridge University Press utiliza os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) e está disponível no seguinte link: <https://dictionary.cambridge.org/pt/>.

Durante algumas CLP, percebemos que as/os interagentes solicitavam ao par, por meio de perguntas, uma confirmação se a pronúncia realizada de alguma palavra estava inteligível de acordo com a percepção de seu par. É importante enfatizar que utilizamos a ideia de inteligibilidade, assim como Couper (2021) e Murphy (2014), para nos referir ao reconhecimento oral de palavras ou enunciados. Vale ainda lembrar que nossa visão de aprendizagem de pronúncia não segue o parâmetro de falantes nativas/os de inglês, provenientes dos países *mainstream*, mas o reconhecimento da validade das variedades de falantes não nativas/os, em especial as/os falantes brasileiras/os de inglês, como é o caso das/os participantes deste estudo. No excerto 4, as participantes Bruna e Mylla estão engajadas em uma conversa literária com foco no poema “An introduction” de Kamala Das durante a Aula 4. Neste excerto, podemos notar que a participante Bruna solicita uma confirmação da parceira em relação a sua pronúncia ao perguntar “Tá muito errado?” ao final da leitura de um trecho do poema em estudo durante essa mesma aula. A partir dessa pergunta, a participante Mylla demonstra se sentir confortável em fazer a revisão da pronúncia da parceira e, dessa forma, concede esclarecimentos sobre a forma como ela acredita que a palavra “know” deve ser pronunciada. Assim, a participante Mylla concede uma explicação com base em um aspecto segmental, visto que ela enfatiza que, na palavra “know”, K é mudo, como podemos perceber no excerto 4.

- [4] **Bruna:** Eu vou compartilhar minha tela. Deu certo, Mylla?
Mylla: Deu certo. Está ótimo!
Bruna: Tá! Eu tento ler o primeiro pedaço? hhh.
Mylla: Vamos, vamos tentando. hhh. Vamos lá!
Bruna: Tá! Então, vamos! “An introduction by Kamala Das /deɪs/”. “I don’t know /knəʊ/ Politics, but I know (knəʊ) the /tu:/ names, the names”. Tá muito errado?
Mylla: Você não pronuncia o K. É “know /nəʊ/”. O K é como se ele não existisse.
Bruna: “Know /nəʊ/”?
Mylla: Isso!
Bruna: “Of those /toʊz/ in power, and can repeat /hæpɪt/ them”...
Mylla: “Repeat /rɪˈpi:t/”.
Bruna: “Repeat /rɪˈpi:t/”?
Mylla: Yes!
Bruna: “Repeat /rɪˈpi:t/ them like days of week, or names like months /ˈmʌð.əz/”...
Mylla: “Months /mʌnθs/”.
Bruna: “Months /mʌnθs/, beginning with Nehru. I am Indian, very brown /braʊn/”...
Mylla: “Brown /braʊn/”.
Bruna: “Very brown /braʊn/, born in Malabar, I speak three languages, write in two, dream in one. Don’t write in English, they said. English is not your mother-tongue /tʌŋɡi:/”...
Mylla: “Tongue /tʌŋ/”, eu acho. Deve ser alguma expressão, né? Eu nunca ouvi. “Mother”, a gente sabe que é mãe, né, mas “tongue”, eu não conheço.
Bruna: Vou olhar aqui. É língua materna, Mylla. É porque são duas palavras que vira uma expressão, né? “Why not leave me alone, critics, friends, visiting cousins, every one of

you? Why not let me speak in any language I like? The language I speak becomes mine, its distortions, its queernesses /'kærnsɪs/”.

Mylla: Nossa! Essa palavra eu também nunca vi.

Bruna: “All mine, mine alone. It is half /ʊælf/ English, half /ʊælf/ Indian”. Não é half /ʊælf/ que pronuncia, né, Mylla?

Mylla: Não, eu acho que esse aí, no caso, vai pronunciar com o som do R, half /hæf/.

Bruna: Half /hæf/?

Mylla: Isso, half /hæf/?

(Conversa literária em par na Aula 4 – 01/06/2021)

Como podemos observar no exemplo 4, o *scaffolding* ocorreu por meio de solicitações da resposta correta e por meio de perguntas para esclarecer dúvidas (FIGUEIREDO, 2022; SOUSA *et al.*, 2019). Ainda sobre esse exemplo, podemos perceber que a participante Mylla concede outro esclarecimento com foco em elementos segmentais, ao apontar que o H no início da palavra “half” é pronunciado como /h/. É interessante observar que a participante procura simplificar a explicação de maneira a comparar o som de /h/ com o som do /r/ português. É possível perceber também, neste mesmo exemplo, outra forma de *scaffolding* que ocorre por meio da revisão explícita que a participante Mylla realiza em relação a pronúncia da palavra “repeat”. A participante Bruna pronuncia a palavra repeat como /hæpɪt/, de maneira a colocar a tonicidade na primeira sílaba e produzi-la como /hæ/. Embora a participante Mylla não conceda maiores explicações, ela faz uma revisão de elementos suprasegmentais, visto que repete a palavra de forma a enfatizar a pronúncia da primeira sílaba /rɪ'pi:t/, bem como a tonicidade da segunda sílaba. A participante Bruna demonstra perceber, uma vez que repete a pronúncia ensinada pela parceira e solicita uma confirmação por meio da entonação de pergunta ao final da palavra. Adicionalmente, a repetição de novas palavras pode ser uma estratégia utilizada por aprendizes na tentativa de inclui-las em seu repertório linguístico (LIGHTBOWN; SPADA, 1993). A parceira entende sua solicitação e confirma a inteligibilidade de sua pronúncia. Bruna também ajuda Mylla com o significado de “tongue”, de modo a comprovar que o *scaffolding* pode ser provido por todas/os na interação (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2019).

De acordo com Donato (1994) e Figueiredo (2019), em situações de aprendizagem colaborativa, a ajuda pode ocorrer de maneira mútua, ou seja, as/os participantes podem conceder e receber ajuda de maneira recíproca, como podemos perceber no exemplo 5, em que a participante Bruna também forneceu *scaffolding* relativo à pronúncia para sua parceira Mylla. Notamos ainda que Mylla solicita confirmação se sua pronúncia da palavra “pyre” /pɪə/ é inteligível para sua parceira ao colocar uma entonação de interrogação ao final de sua fala. A participante Bruna reproduz a mesma pronúncia que Mylla. Em seguida, Mylla novamente produz a mesma pronúncia. As duas participantes parecem levantar hipótese sobre qual seria a

melhor maneira de pronunciar a palavra “pyre”, já que a participante Bruna propõe uma outra forma de pronúncia /paɪə-r/ e explica que o Y pode ter o som de /aɪ/. Ela, então, enfatiza que a pronúncia /paɪə-r/ parece soar melhor para ela. Na sequência, a parceira Mylla demonstra concordar com sua posição ao repetir a pronúncia /paɪr/. É possível dizer que a Bruna propicia *scaffolding* por meio de esclarecimento sobre um elemento segmental, já que propõe a possibilidade de a letra Y representar o ditongo /aɪ/, resultando no tritongo /aɪə/, como podemos verificar no exemplo 5.

[5] **Mylla:** Deixa eu ler o resto.

Bruna: Então, tá bom!

Mylla: “Not the deaf, blind speech of trees in storm or of monsoon clouds or of rain or the incoherent mutterings of the blazing funeral pyre /pɪər/”?

Bruna: É “pyre /pɪər/”.

Mylla: pyre /pɪər/.

Bruna: “Pyre /paɪə-r/” porque o y pode ter o som de /aɪ/. E parece soar melhor assim.

Mylla: Hum. “Funeral Pyre /paɪə-r /. I was child, and later /'letə/, later /'leɪ.tə/”? A professora disse que o t também pode ter o som de R, né.

Bruna: Aham.

Mylla: “And later /'leɪ.tə/, they told me I grew /gri:ʊ/, grew /gru:/ for I became tall, my limbs swelled and one or two places sprouted hair”.

(Conversa literária em par na Aula 4 – 01/06/2021)

O fornecimento de *scaffolding* por meio de esclarecimento sobre aspectos suprasegmentais também pode ser percebido nas conversas literárias de outras/os participantes. No exemplo 6, as participantes Cecília e Milly realizam uma leitura colaborativa do poema “To be in borderlands means you” de Gloria Anzaldúa, durante a Aula 1. Neste trecho, a participante Milly pede ajuda à parceira em relação à forma como o número “500” deve ser pronunciado em inglês. Na tentativa de auxiliar a parceira, Cecília diz que pensa que “500” é pronunciado como /faɪv/ /'hʌn.drəd/, como pode ser visto no exemplo que segue:

[6] **Cecília:** Aí, no próximo verso, tem “caught in the crossfire /crossfɪre/ between camps”. Aí, no caso, “caught in the crossfire”, eu acho que é continuação daquele outro verso. Aí, eu acho que fica assim ‘pega no fogo cruzado entre dois acampamentos enquanto’ ... Aí, no verso, vai continuar. Entendeu?

Milly: Uhum. “While carrying /ca'rrying/” não sei como se lê. “All five races /haces/ on your back”. É ‘entre os acampamentos, enquanto carrega todas as cinco raças nas costas’.

Cecília: “Not knowing which side to turn to run from”. No caso, eu entendi assim ‘carrega todas as raças nas costas, não sabendo para que lado se virar ou correr’.

Milly: Humm. “To live in the borderlands means knowing that the india you (...) in you, betrayed for ‘quinhentos’ years”. Você poderia falar o quinhentos em inglês?

Cecília: Acho que é “five /faɪv/ hundred /'hʌn.drəd/”.

(Conversa literária em par na Aula 1 – 19/11/2020)

É interessante lembrar, como pontuam Figueiredo (2019) e Hammond e Gibbons (2001), que nem toda assistência em relação à execução de uma tarefa deve ser considerada como *scaffolding*. Hammond e Gibbons (2001) apontam que *scaffolding* refere-se a uma ajuda que uma/um aprendiz mais experiente fornece a uma/um parceira/o para a realização de uma tarefa que ela/ele não poderia realizar sozinha/o. Assim, se considerarmos que o objetivo de aprendizagem das/os participantes foi a prática da pronúncia por meio da leitura em voz alta, podemos dizer que elas/eles puderam realizar a tarefa de leitura em voz alta e alcançar o objetivo definido por meio do *scaffolding* que elas/eles forneceram umas/uns para outras/os. Importa ainda salientar que o *scaffolding* se caracteriza como uma ajuda que é retirada gradualmente até que a/o aprendiz possa realizar uma tarefa ou solucionar um problema de maneira independente (HAMMOND; GIBBONS, 2001). Embora não tenha sido possível encontrar indícios e evidências de que as/os participantes poderão realizar, autonomamente, a tarefa de leitura em voz alta para praticar a pronúncia, afirmamos que a ajuda fornecida e recebida pelos pares ainda se caracteriza como *scaffolding*, uma vez que essa estrutura de apoio opera na ZDP da/o aprendiz e aciona suas potenciais ações. Em outras palavras, o que a/o aprendiz consegue realizar com a ajuda de um par mais experiente indica aquilo que ela/ele poderá potencialmente realizar de modo autônomo no futuro (DAFERMUS, 2020; FIGUEIREDO, 2019; VYGOTSKY, 2003).

Conforme discutimos nesta subseção, nossas análises apontaram que as conversas literárias em pares que apresentaram a leitura em voz alta dos poemas contribuíram para o fornecimento de *scaffolding* nos seguintes modos: 1) revisão explícita da pronúncia; e 2) esclarecimento em relação aos elementos segmentais e suprasegmentais da pronúncia. Assim, a pesquisa corrobora os estudos de Luo (2014) e Yan e Li (2019), no que se refere ao potencial da colaboração para a melhoria da pronúncia por meio da leitura em voz alta. Contudo, enfatizamos que consideramos como ‘modelo de inteligibilidade’ o próprio senso de pronúncia das/os participantes, falantes brasileiras/os de inglês, em detrimento do modelo da/o falante nativa/o de inglês.

4.1.2.2 Coconstrução de entendimentos sobre a estrutura linguística por meio do texto literário

Como expusemos na subseção 1.3.3 do Capítulo 1, as limitações linguísticas se configuram como empecilhos que podem dificultar a compreensão de textos literários em inglês por alunas/os e leitoras/es (LAGO, 2016; REES; PEREIRA; MELLO, 2018; SILVA, 2020).

Em vista disso, propusemos a leitura em pares de modo que as/os aprendizes pudessem ajudar umas/uns às/aos outras/os a superar as dificuldades linguísticas provenientes dos textos literários em estudo. Tal opção se deve ao fato de que diversas pesquisas sobre colaboração na aprendizagem de línguas têm mostrado que as/os aprendizes, por meio do engajamento em interações dialógicas, constroem, de forma colaborativa, conhecimentos linguísticos acerca da língua que estão aprendendo (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2005; HALL, 2001; HASAN, 2020; SOUSA *et al.*, 2019; SWAIN, 2000). Neste estudo, pudemos notar que as conversas literárias em pares promoveram a construção colaborativa de entendimentos relacionados à estrutura linguística dos textos literários, com foco em: a) elementos gramaticais; e b) elementos lexicais.

No exemplo 7, as participantes Bruna e Mylla se engajam em uma conversa literária sobre o poema “An Introduction” de Kamala Das durante a Aula 4. Elas concordam em tentar fazer a leitura do texto, de modo a acionar seus repertórios linguísticos em inglês. Assim, Mylla propõe que ela comece a leitura e que sua parceira, Bruna, faça pesquisas em tradutores *on-line* para verificar os significados de palavras que elas desconhecem. Tal fato mostra que, em situações de aprendizagem colaborativa, “os alunos escolhem os seus papéis, decidem *como* e *o que* irão realizar” (FIGUEIREDO, 2006, p. 19, grifo do autor). Assim, ao iniciar a leitura, a participante Mylla demonstra reconhecer que o “don’t” é uma estrutura utilizada na forma negativa do presente simples ao dizer que a professora já havia ensinado essa expressão para a turma e ao propor a compreensão da primeira linha do poema como ‘Eu não sei sobre política, mas sei os nomes’¹³³. Em seguida, Mylla pergunta à parceira se ela concorda com sua compreensão do trecho lido. Bruna, então, responde de maneira positiva e confirma o entendimento proposto pela parceira no que se refere à forma negativa do presente simples e diz que ela reconhece que “I don’t” seria ‘Eu não’ e “know politics” seria ‘sei política’, como podemos observar no exemplo 7.

[7] **Mylla:** Vamos tentar ler, vamos tentar fazer a nossa interpretação e as palavras que a gente não souber realmente o significado, aí, você procura para gente... pesquisa, está bom?

Bruna: Tá!

Mylla: Tá! Eu sei, a professora já ensinou essa expressão para nós, o “don’t”, né. E o “know” é saber. Então, eu acredito que ela esteja falando assim: ‘Eu não sei sobre política, mas sei os nomes’... “the names”, mas sei os nomes. Você concorda?

Bruna: Aham. É isso, por “I don’t” a gente reconhece que é ‘eu não’ e “know politics” seria ‘sei política’, né?

Mylla: Sim. “Politics” parece que é uma palavra cognata, né?

¹³³ I don’t know politics, but I know the names [...].

Bruna: É. Na segunda linha seria ‘daqueles que estão no poder e podem repeti-los como os dias da semana’. ‘E posso repeti-los como os dias da semana’. Aqui, “days of weeks”, né? Como ‘dias da semana’. E aí vem “or names of months”, né? ‘ou nomes dos meses, começando com Nehru’. A gente entende que pode ser o nome de algum governante lá, né?
Mylla: Ah, tá. Aham.

Bruna: Na outra linha, ‘eu sou indiana’, “very brown”, ‘muito parda, nascida em Malabar, eu falo três línguas, escrevo em duas e sonho em uma’.

(Conversa literária em par na Aula 4 – 01/06/2021)

O exemplo 7 também evidencia a construção colaborativa de conhecimentos relativos a elementos lexicais presentes no texto literário em foco na conversa entre Bruna e Mylla. A participante Mylla afirma que o termo “Politics” parece ser uma palavra cognata e solicita a sua parceira uma confirmação. Bruna confirma a suposição de sua parceira ao dizer “é”. Em seguida, Bruna deduz que o termo Nehru é um nome próprio e que faz referência a algum governante da Índia e, também, pede uma confirmação da parceira ao finalizar a sua fala com a expressão “né?”. Mylla confirma a dedução da parceira com a expressão “aham”. É interessante observar que Bruna parece deduzir que Nehru é o nome de um governante, ao relacionar a ideia de política e “os nomes daqueles que estão no poder”. Dessa maneira, as participantes se ajudam a construir conhecimentos sobre os elementos lexicais, visto que compartilham os sentidos das palavras e as classificam como cognatas, como é o caso de “Politics”, e nomes próprios, como é o caso de “Nehru”.

No exemplo 8, as participantes Cecília e Milly compartilhavam a leitura do poema “An introduction” de Kamala Das durante a conversa literária em par na Aula 4. Esta interação também indica que houve uma construção colaborativa de entendimentos sobre elementos lexicais entre as participantes, como podemos ver no exemplo que segue:

[8] **Milly:** “Can repeat them like”... mas esse “like” aí ficou o que para você, no seu sentido?

Cecília: Eu não sei... Para mim, “like” é ‘gostar’. hhh. Mas também pode ser ‘como’.

Milly: Como, então. Daqueles que estão no poder, e vem repetindo como...

Cecília: Então, “can” é ‘pode’ ou ‘poder’.

Milly: Não, “power”, né? Que você está falando?

Cecília: Não, “power” é tipo poder de ter poder político e econômico, por exemplo. Agora o “can” é poder de tipo assim: “Can I get this?” ‘Posso pegar?’ ou “Can you do this?” ‘você pode fazer isso?’

Milly: Ah! Aham. Onde está o “can”.

Cecília: Está aí! “Can repeat them like”... ‘E pode ou posso repetir’. No caso, não é primeira pessoa. Ah, na verdade, é primeira pessoa, começa com “I”.

Milly: Está na segunda linha?

Cecília: Está... Está na segunda linha: “Of those in power, and can repeat them like”...

Milly: Ah, sim. Entendi!

(Conversa literária em par na Aula 4 – 01/06/2021)

Na conversa literária apresentada no exemplo 8, as participantes Cecília e Milly tentam negociar sentidos para a compreensão do poema “An introduction” de Kamala Das. Para tanto, elas constroem entendimentos sobre elementos lexicais com base em seus repertórios linguísticos da LI. Podemos notar que Milly solicita ajuda ao perguntar à sua parceira qual sentido ela havia atribuído ao termo “like” que consta no seguinte verso “Of those in power, and can repeat them like”. É possível, então, perceber sua abertura em relação à contribuição de sua parceira no que tange à compreensão do texto literário, o que denota um aspecto importante na aprendizagem colaborativa, conforme pontuam Silva e Figueiredo (2006). Em um primeiro momento, Cecília afirma que não sabe, mas, em seguida, tenta acionar seus conhecimentos sobre o uso de “like” e compartilha com a parceira que essa palavra pode significar ‘gostar’ (verbo) ou ‘como’ (conectivo). A participante Milly aceita a última opção ao dizer “como, então. Daqueles que estão no poder e vem repetindo [...]”. Em seguida, Cecília demonstra se preocupar com a compreensão equivocada da parceira em relação ao verbo modal “can” e indica que a tradução do “can” não é ‘vem’, mas ‘pode’ ou ‘poder’. Milly demonstra ter entendido que a parceira estava se referindo à palavra “power” que também pode significar “poder”. Contudo, Cecília se esforça para explicar à sua parceira que o termo “power” faz referência a uma forma de poder que envolve influência política e econômica. A interagente ainda utiliza exemplos de perguntas com o uso do “can” para tentar elucidar que esse verbo modal pode expressar uma habilidade ou pode ser utilizado para pedir permissão. Na sequência, Milly indica que entendeu a explicação de sua parceira. Tal fato corrobora a afirmação de Oxford (1997) em relação à possibilidade de as/os aprendizes mostrarem preocupação com a aprendizagem umas/uns das/os outras/os em uma situação de aprendizagem colaborativa.

Adicionalmente, conforme salienta Figueiredo (2019, p. 109), o engajamento da/os aprendizes em interações e tarefas colaborativas permite que elas/eles compartilhem conhecimentos e ajudem umas/uns às/aos outras/os a esclarecer suas dúvidas, como pode ser evidenciado no exemplo 9. Nesta interação, Bruna e Mylla tentam construir sentidos sobre a leitura do poema “An introduction” de Kamala Das durante a conversa literária em par na Aula 4. Nesse momento da conversa, elas compartilham conhecimentos relacionados aos elementos gramaticais presentes no texto. Vejamos o exemplo 9:

- [9] **Bruna:** Daí, ela continua “Why not let me speak in any language I like?”, ‘por que não me deixa falar no idioma que eu gosto?’ Aqui, “any language I like”, né, “I like”, ‘eu gosto’. Então, ‘a língua que eu gosto’.

Mylla: Lembrando que esse “why” aqui é ‘por que’. “Because” também é ‘porque’.

Bruna: Isso!

Mylla: Mas como estamos fazendo uma pergunta. É tipo os nossos ‘porquês’ aqui no Brasil, né? Como nós estamos fazendo uma pergunta, então, nós vamos usar essa expressão aqui “why”. E quando a gente está explicando alguma coisa, aí a gente não usa “why”, a gente usa o “because”.

Bruna: Isso! Porque aqui ela está perguntando, né? Se fosse resposta seria “because”. Interessante observação, Mylla! Daí, ela continua: ‘a língua que eu falo’, “the language I speak” ‘se torna minha, suas distorções, sua queernesses, tudo meu’.

(Conversa literária em par na Aula 4 – 01/06/2021)

É importante mencionar que, nesse momento, as participantes recorreram ao uso do tradutor *on-line*. Entretanto, elas tentaram associar a tradução com o texto original, como podemos perceber nessa fala: “Aqui, any language I like, né, I like”, ‘eu gosto’. Então, ‘a língua que eu gosto’. Ainda, nesse exemplo, Mylla lembra os usos de “why” e “because”. A participante elucida que a palavra interrogativa “why” é utilizada para fazer perguntas e “because” é utilizada em respostas para explicar a razão ou motivo de algo. Mylla faz uma comparação entre os usos de “why” e “because” com os “porquês” na língua portuguesa, na tentativa de mostrar a sua parceira que cada termo é utilizado com uma função sintático-semântica. Bruna sinaliza que compreendeu a explicação de sua parceira ao dizer que, no poema, a voz-lírica está fazendo uma pergunta, mas se fosse uma resposta, a palavra “because” teria sido utilizada. O comentário de Bruna ainda aponta que ela está atenta à forma como a autora utiliza a língua para produzir os efeitos de sentidos que deseja.

As análises sobre os exemplos 7, 8 e 9 mostram que as participantes construíram colaborativamente conhecimentos acerca de elementos linguísticos voltados para a estrutura gramatical e lexical da língua inglesa através de conversas literárias. Nos estudos envolvendo a colaboração, seja na leitura ou na escrita de uma língua adicional (LA), a reflexão sobre elementos linguísticos de uma LA por meio do diálogo colaborativo na própria LA tem sido chamada de estratégia metalinguística (SABOTA, 2002, 2004, 2006; SWAIN, 1995; SOUSA *et al.*, 2019). Contudo, neste estudo, optamos por chamar de *coconstrução de entendimentos sobre a estrutura linguística*, uma vez que as participantes negociaram sentidos sobre conhecimentos linguísticos da LA utilizando a língua materna. A esse respeito, o uso da língua materna nas aulas de uma LA pode ser visto como uma estrutura de apoio que permite manter a dinâmica das interações entre as/os aprendizes (ELLIS, 1985; FIGUEIREDO, 2005; SABOTA, 2006), em especial, entre aquelas/es que possuem um repertório linguístico modesto, como é o caso das/os participantes desta pesquisa.

Desse modo, podemos afirmar que as conversas literárias em pares proporcionaram a coconstrução de entendimentos sobre a estrutura linguística dos textos literários em estudo, de modo a contribuir para superar algumas das dificuldades linguísticas enfrentadas pelas/os

participantes e, conseqüentemente, para a melhoria da compreensão textual. Essa experiência nos mostrou que podemos aprender, de maneira colaborativa, como a língua funciona dentro de um texto literário (ANSPACH, 1998). Nas palavras de Silva (2020, p. 153), “é observando textos que é possível perceber como as frases estão estruturadas, com eles é também possível aprender vocabulário. São proporcionadas ao leitor inúmeras vantagens no que diz respeito a aprender a língua”. Adicionalmente, concordamos com Sabota (2006, p. 91) ao afirmar que “entre estudantes de Letras, o conhecimento das formas linguísticas é quase tão importante quanto suas funções, pois, como futuros professores, eles terão de explicar tais aspectos a seus alunos”. Assim, as vantagens de aprender sobre a forma e o funcionamento da LA a partir do texto literário não se encerra ao desenvolvimento da competência leitora das/os aprendizes deste estudo, mas contribuem também para ampliar suas possibilidades de atuação como futuras/os professoras/es de línguas (ANSPACH, 1998; SABOTA, 2006; SILVA, 2020).

4.1.2.3 A colaboração na construção de sentidos

Nesta subseção, discutimos a forma como as/os aprendizes colaboraram para construir sentidos acerca de suas interpretações durante as conversas literárias em pares, de modo a mobilizar suas vivências, saberes, cosmologias, epistemologias e conhecimentos linguísticos e literários. Entendemos que “a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (BAJOUR, 2012, p. 25) e, por essa razão, em aulas envolvendo a leitura de textos literários, é importante promover diálogos crítico-colaborativos que abrem espaços de fala e de escuta de aprendizes leitoras/es e de professoras/es leitoras/es. Bajour (2012) salienta que essa perspectiva dialógica de compartilhar e ouvir uns/umas aos/às outros/outras está envolvida em toda prática de leitura que almeja abrir e expandir as possibilidades de sentidos construídos de modo colaborativo.

De acordo com Lajolo (2009, p. 104), ao se encontrarem no texto literário, autoras/es e leitoras/es “[s]ão atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor”. Nessa linha, Leahy-Dios (2004, p. 241) pontua que “é difícil tentar estabelecer métodos fixos de educação literária visando ao autodesenvolvimento e à cidadania crítica e consciente: cada aluno trará sua própria experiência, memória e variações culturais”. Assim, acreditamos que, para a construção de sentidos por meio da leitura literária, as/os leitoras/es mobilizam suas vivências individuais e coletivas, suas experiências afetivo-emocionais, as epistemologias que orientam suas visões de

mundo, seus conhecimentos de língua e de estética literária (COSSON, 2012; EAGLETON, 2006; LAJOLO, 2001, 2009; LEAHY-DIOS, 2004; MOITA LOPES, 1996; RODRIGUES; DERING, 2019; ZILBERMAN, 2000, 2012), como acontece nos exemplos 10 e 11. No exemplo 10, Mylla e Bruna estão engajadas em uma conversa literária com foco no poema “All about roses and Mary” de Rita Bouvier durante a Aula 2. Neste trecho da conversa, elas tentam negociar sentidos sobre a expressão “returned to the fold”, como podemos ver no exemplo a seguir:

[10] **Mylla:** ‘Minha avó ficaria tão orgulhosa, eu havia voltado ao redil’. Essa parte “I had returned to the fold”, ‘Eu havia retornado ao redil’, vamos deixar ele entre... porque eu acho que está meio sem sentido. Vamos perguntar para Fernanda o que significa “returned to the fold”.

Bruna: É porque redil geralmente, assim, o que eu escuto na infância, ‘voltar ao redil’ é voltar para casa, voltar para o lar, ao meu redil, ao meu lugar.

Mylla: Ah, sim! Nunca ouvi essa expressão.

(Conversa literária em par na Aula 2 – 30/03/2021)

A participante Mylla comenta que a tradução que ela havia encontrado para a expressão idiomática “return to the fold” não fazia sentido para ela e sugere solicitar ajuda à professora. Convém lembrar, como salienta Figueiredo (2006), que, em uma situação colaborativa de aprendizagem, a/o professora/professor assume o papel de mediadora/mediador do processo de aprendizagem, de modo que cabe a ela/ele oferecer assistência ou *scaffolding* quando for necessário. Contudo, a professora não precisou intervir nesse momento, já que a participante Bruna acionou suas vivências de infância para tentar construir sentidos acerca da expressão “return to the fold”, que foi traduzida como ‘voltar ao redil’ e, dessa maneira, ajudar sua parceira a esclarecer as dúvidas sobre o trecho em discussão. Assim, Bruna explicou que escutava durante sua infância a expressão ‘voltar ao redil’. E, para ela, essa expressão significava “voltar para casa”, “voltar para o lar, ao meu lugar”.

O exemplo 11 consiste em um momento posterior da conversa literária entre Mylla e Bruna sobre o poema “All about roses and Mary” na Aula 2, em que elas discutem sobre um trecho que contempla o ritual de beijar a mão de bispos e padres em cerimônias católicas. Vejamos o exemplo:

[11] **Mylla:** Isso mesmo! E aí ela continua “I remember the grandeur of the bishop’s visit, his royal robes, his gold amethyst ring I never kissed, many others did, and I wonder now if I might have missed out on something”. Eu acho que ela diz: ‘eu me lembro da grandeza da visita do bispo, suas vestes reais, seu anel de ouro e ametista que eu nunca beijei, outros beijaram, e eu me pergunto agora se eu pudesse ter perdido algo’. Eu acho que nessa última linha fica melhor assim: ‘e agora me pergunto se eu perdi algo’, não é?

Bruna: Eu acho que essa parte aqui, o que eu entendi é assim, muita gente tem costume de beijar a mão dos padres, dos bispos, dos anéis que eles carregam. Então, na época que o bispo esteve lá, muitos beijaram e ela não beijou. Agora ela, como deixou de ser cética e passou a acreditar, ela se questiona se ela perdeu alguma coisa por não ter beijado a mão do bispo também.

Mylla: Exatamente.

(Conversa literária em par na Aula 2 – 30/03/2021)

No exemplo 11, Bruna também aciona suas experiências e vivências para construir sentidos em relação ao trecho do poema em discussão. É importante lembrar que a participante, por meio de suas respostas ao questionário inicial, informou que se considerava católica. Em sua resposta à Mylla, podemos perceber que ela recorre às suas vivências de situações envolvendo rituais e etiquetas religiosas do catolicismo para ampliar os sentidos mobilizados pela parceira. Ao fazer isso, a aprendiz mostra que a leitura literária é um processo que, de fato, exige uma articulação por parte da/do leitora/leitor de seus saberes, cosmologias, epistemologias, vivências, conhecimentos linguísticos e estético-artístico para a articulação de repertórios de sentidos e possível construção de outros sentidos (EAGLETON, 2006; LAJOLO, 2001; MENEZES DE SOUSA, 2019; ZILBERMAN, 2000, 2012).

Bajour (2012, p. 23) aponta que o retorno “aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si”, como ocorre no exemplo 12, em que Hellô e Gon conversam sobre o poema “To be in borderlands means you” de Gloria Anzaldúa, e discutem sobre o significado da palavra “fronteira” neste contexto.

[12] **Hellô:** Eu estava pensando, eu acho que a fronteira que ela diz não é a fronteira literalmente, sabe? De muros que separa os países e tal.

Gon: É, eu acho que tem um duplo sentido.

Hellô: Eu acho que tem a ver também com a fronteira entre ‘ter nascido nos EUA’, mas por seus pais serem imigrantes, ela ter as descendências de imigrantes.

Gon: Tem mais alguma coisa?

Hellô: Acho que não. O poema é bem pequeno, né?

(Conversa literária em par na Aula 1 – 19/11/2020)

Vale ressaltar que o poema, em estudo, é visto pela própria autora como uma auto-história, uma vez que é tecido por narrativas ficcionais e suas próprias vivências como mulher, chicana e lésbica. É interessante lembrar que Anzaldúa (2000) propõe ainda a ideia de consciência *mestiza* como um instrumento de resistência epistêmico-política, uma vez que abre as fronteiras geo e onto-políticas para permitir deslocamentos e trânsitos de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e território. Ao conversar sobre esse poema, Hellô retoma a noção de

fronteira, no intuito de ampliar os sentidos mobilizados em sua leitura. Assim, a participante aciona os sentidos de fronteira geográfica, mas também de fronteira identitária ao mencionar que a voz lírica é alguém que nasceu nos EUA e tem descendência de imigrantes, de modo a enfatizar uma identidade híbrida ou fronteiriça. Dessa forma, podemos dizer que a conversa literária em pares possibilita às/aos leitoras/es acionar diferentes chaves de leituras, de maneira a deslocar os sentidos mobilizados em seus repertórios em movimentos dialógicos. Afinal, “na conversa literária uma chave se enriquece com outras chaves. Também pode ocorrer que a discussão nos leve a trocar nossa chave por outra ou outras – por que não?” (BAJOUR, 2021, p. 67).

Nesta subseção, traçamos algumas discussões sobre como as conversas literárias em pares promoveram o fornecimento de *scaffolding* para a coconstrução de conhecimentos relativos à pronúncia, por meio da leitura em voz alta, bem como de entendimentos concernentes à estrutura linguística que formou a materialidade textual dos textos literários. Além disso, refletimos sobre como as conversas literárias em pares também propiciou a mobilização de sentidos acionados por suas cosmopercepções atravessadas pelas vivências individuais e coletivas.

Discutimos, nesta seção, como as conversas literárias em pares e em grupo podem contribuir para promover uma educação literária em LI que almeja propiciar diálogos crítico-colaborativos na construção de saberes. Na próxima seção, problematizamos algumas questões com base nos eixos temáticos que emergiram na materialidade empírica constituída pelas conversas em pares e em grupo, pelos diários reflexivos das/os participantes e da professora, bem como pelas conversas entre as/os participantes e a professora realizadas ao final da experiência relatada neste estudo.

4.2 ‘Cruzar fronteiras’: problematizações sobre interculturalidade e interseccionalidades nas literaturas de mulheres de grupos não hegemônicos

Entendemos, assim como Leahy-Dios (2004, p. 239, grifo no original), que a literatura “deveria ser sempre ‘espaço’ e ‘processo’ de trocas, transformação e crescimento estético, cultural, pessoal e sociopolítico, na real acepção do cruzamento de fronteiras cognitivas”, linguísticas, epistêmicas, identitárias, culturais, políticas etc. Nessa linha, concebemos a literatura como um espaço intercultural, no qual emergem vivências, práticas culturais e cosmologias de pessoas que têm seus corpos atravessadas por raça, gênero, sexualidade, classe social, território, língua e que estão localizados em geopolíticas específicas (MATOS, 2012;

MIGNOLO, 2017; PEREIRA, 2020; REES; PEREIRA; MELLO, 2018). Cumpre lembrar que a noção de interculturalidade crítica não se restringe ao mero reconhecimento e respeito às diferenças culturais, com vistas à promoção de convivências pacíficas entre as/os aprendizes, mas envolve a problematização das estruturas fundantes da matriz colonial de poder que engendra inequidades sociais a partir da hierarquia de raça, gênero, sexualidade, nação, território, espiritualidades etc. (WALSH, 2007, 2012).

Com base nisso, buscamos problematizar algumas questões de interculturalidade e de interseccionalidades que se destacaram em nossas praxiologias com textos literários produzidos pelas autoras elencadas neste estudo, a saber: a) opressão de gênero intersectada com raça, sexualidade, classe social e território; b) como a literatura de mulheres, sobretudo as mulheres que produziram os textos literários utilizados para este estudo, pode funcionar como uma forma de resistir a opressões sociais; c) as colonialidades linguísticas na produção literária de mulheres de grupos não hegemônicos e possibilidades de resistências; d) a possibilidade de dialogar com outras cosmologias por meio da literatura; e, finalmente, e) a possibilidade de reconhecer nossas próprias identidades sociais e as opressões, privilégios e possibilidades de resistências que as atravessam.

Passemos à primeira subseção, na qual discutimos sobre como as questões de interseccionalidade se evidenciaram em nossas praxiologias com os textos literários em LI.

4.2.1 Violência de gênero na intersecção com raça, sexualidade, classe social e território

Nesta subseção, refletimos sobre as discussões das/os participantes em relação às leituras realizadas, com foco na percepção que elas/eles tiveram sobre as diferentes formas e experiências de opressão que mulheres podem vivenciar em contextos distintos, em decorrência de suas identidades de raça, sexualidade, classe social e território. Para problematizar essas questões, recorreremos aos conceitos relativos: a) à noção de interseccionalidade e opressões intersectadas (AKOTINERE, 2019; CREENSHAW, 1991; HILL COLLINS, 2017, 2019; HILL COLLINS; BILGE, 2021; hooks, 2017); b) à consciência *mestiza* (ANZALDÚA, 1987, 2000); e c) à solidariedade transnacional (MOHANTY, 2003).

A noção de interseccionalidade se mostra relevante em nossas análises porque nos possibilita ter atenção à “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 19) que produzem as opressões que atingem, em especial, as mulheres de grupos marginalizados. Nesse sentido, a noção de interseccionalidade permeou as problematizações engendradas pelas/os aprendizes e pela professora durante as

conversas literárias em pares e em grupo, como pode ser verificado nos exemplos 13 e 14. Os exemplos 13 e 14 consistem em recortes da conversa literária em grupo sobre o poema “An introduction” de Kamala Das, realizada na Aula 4. Quando a professora solicita às/aos aprendizes que falem sobre os temas centrais do poema, elas/eles mencionam, em um primeiro momento, as opressões de gênero enfrentadas pela voz lírica, a saber: a) casamento forçado; b) padrões de comportamento; c) exploração sexual; d) estereótipos de gênero; e e) restrição ao espaço doméstico, como podemos observar no exemplo 13.

[13] **Professora:** Eu gostaria que vocês compartilhassem as leituras que vocês fizeram e os entendimentos em relação ao poema “An introduction” de Kamala Das. Quais foram as temáticas que emergiram na leitura do poema e que vocês conseguiram identificar?

Bruna: Exploração sexual, abuso sexual, violência sexual e todas as formas possíveis de violência contra a mulher. De opressão tanto relativa ao sexo quanto da liberdade de expressão de escolha e de opinião. Nós entendemos aqui no início que ela foi forçada a se casar. Depois, ela foi violentada por esse marido. E aí, começaram a dizer para ela o que ela tinha que fazer. Não seja histérica, não seja assim, se comporte assim, faça isso, faça aquilo. Então, a gente percebe que ela foi violentada em todos os sentidos da palavra.

Hellô: E esse poema também me pareceu muito uma forma de desabafo de toda essa opressão, de todo esse sofrimento dela. E acredito que não só dela, né, porque, na Índia, aparentemente, as mulheres são vistas apenas como objetos, assim, de procriação, digamos.

Professora: Então, podemos pensar que os temas centrais têm a ver com a questão da opressão social em relação à mulher, incluindo violência sexual, emocional e psicológica. Vocês conseguiram perceber alguma questão envolvendo a noção de raça no poema?

Mylla: Sim, no começo do poema, ela fala, né, que ela é parda, “very brown”, que ela é indiana e parda...

Professora: Vamos voltar agora no momento que a voz lírica diz “I am Indian, very brown, born in Malabar”. Por que vocês acham que ela marcou isso no poema?

Mylla: Eu acho que é uma aceitação, Fernanda. Ela se aceita naquele lugar. Eu acredito que seja uma aceitação pessoal porque a mulher, é como se a sociedade tentasse apagar ela. E eu acho que, a partir do momento que ela fala, eu sou indiana, eu sou parda, é uma autoafirmação, ela se reconhece assim.

Milly: Foi isso que eu entendi também. É algo que faz parte dela. Então, ela está deixando bem explícito que é o que faz parte dela.

Cecília: E porque, assim, além de sofrer na sociedade como mulher, ela ainda sofre por ser indiana, pela cor, pela língua dela. Então, assim, é igual a Mylla falou, é uma questão de aceitação, entendeu?

Mylla: E isso ninguém tira dela, né? Isso aí ninguém pode tirar dela.

Professora: É importante lembrarmos todo o processo do colonialismo britânico na Índia e que esse empreendimento esteve relacionado com aquela ideia de projeto de civilização... civilização com aspas... que se fundamentou na noção de racismo. E isso justificava o fato de que um grupo cultural, ou seja, os Europeus como brancos, fosse considerado superior a outros grupos. Então, durante esse período do colonialismo britânico na Índia, os indianos sofriam racismo. Havia segregação. Por exemplo, havia escolas católicas que eram destinadas apenas para as pessoas brancas. Inclusive, a Kamala Das consegue uma vaga em uma escola católica que era só para brancos, mas ela tem essa percepção. Nessa parte em que ela diz “I am Indian, very brown, born in Malabar”, eu penso que é muito emblemático, no sentido de marcar suas identidades relacionadas a raça, nacionalidade e território. As identidades que foram vistas como inferiores pelo ocidente, como Edward Said ressalta, são ressignificadas por Kamala Das. Então, ela reconhece suas próprias identidades e as abraça como forma de insurgência.

(Conversa literária em grupo na Aula 4 – 01/06/2021)

É interessante notar que as/os aprendizes enfocam as violências que mulheres, atravessadas por diferentes raças e sexualidades, podem vivenciar em diferentes contextos geopolíticos. Para problematizar a ideia de ‘mulher’ como uma categoria universal, como propõem os feminismos negros, chicanos, decoloniais e transnacionais (AKOTINERE, 2019; ANZALDÚA, 1987, 2000; CREENSHAW, 1991; CUIEL, 2020; DAVIS, 2016; HILL COLLINS, 2017, 2019; HILL COLLINS; BILGE, 2021; hooks, 2017; LUGONES, 2014, 2020; MOHANTY, 2003), procurei instigar as/os aprendizes a refletir sobre outros vetores que podem se interligar na subjugação de mulheres atravessadas por identidades raciais inferiorizadas. Assim, questionei às/aos aprendizes se elas/eles conseguem perceber também questões relativas à raça. A participante Mylla, como vimos no exemplo 13, destaca que a voz lírica marca sua identidade racial ao se descrever como “very brown” e enfatiza que sua autoafirmação como uma mulher de cor pode consistir em um movimento de insurgência contra o apagamento de suas identidades. Interessa notar ainda que a participante Cecília, no mesmo exemplo, vai além das questões de gênero e raça ao dizer “[e] porque, assim, além de sofrer na sociedade como mulher, ela ainda sofre por ser indiana, pela cor, pela língua dela”.

Já no exemplo 14, a participante Bruna observa como a voz lírica parece transitar entre performances de gênero e sexualidade por meio da vestimenta ao enfatizar que “ela [a voz lírica] abriu mão da feminilidade dela, tentou se vestir como homem porque dá a entender que ela não queria mais ser mulher, né?”. Vejamos o exemplo 14:

- [14] **Bruna:** A gente entendeu que aí foi momento em que ela foi obrigada a se casar, né? E aí, ela foi violentada por esse homem. E aí, uma coisa assim, a gente que já leu livros sobre isso, e já escutou alguma coisa. As mulheres que foram violentadas costumam se retrair, né? Então, ela abriu mão da feminilidade dela, tentou se vestir como homem porque dá a entender que ela não queria mais ser mulher, né? Ela não queria ser tratada daquela forma mais. E aí, ela começa a se anular, mas já começam a dizer para ela o que ela tinha que fazer, né. Não, você vai se vestir assim, você vai se comportar assim, você vai falar assim. E aí um estereótipo das mulheres que as pessoas dizem: ah, porque mulher é histérica, mulher fala demais. Então, você vai se comportar, você vai se conter, você não vai ser histérica. Começam a dizer para ela tudo o que ela tem que ser e fazer, vão anulando ela realmente como uma mulher. É... a mulher como objeto, né, até hoje aí na sociedade.
- Mylla:** E lembrando que ela fazia parte da alta sociedade, né, Fernanda. Ela era casada com um empresário. Então, assim, ela tinha que representar a postura de uma mulher madame, uma mulher da alta sociedade. Mas, voltando um pouquinho atrás, eu acho interessante como ela descreve a adolescência, né? Crescendo algumas partes, provavelmente ela estava se referindo aos seios, quadril e bumbum, né, que são as partes da mulher que desenvolvem quando ela é adolescente. E os cabelos, deve ser as axilas e na parte também da vagina, deve ser também referência a essas duas. Então, até para você vê que ela usa uma forma sutil, né, para falar da transformação da mulher na adolescência. E a Bruna e eu entendemos

que essa parte que ela relata aí foi um estupro. Não foi consensual, não foi por prazer dela. Ela era muito jovem. E aí, a gente entende que não tinha amor. Mas mesmo que fosse com 16 anos, se tivesse tido amor, talvez teria sido mais natural.

(Conversa literária em grupo na Aula 4 – 01/06/2021)

É interessante ainda mencionar que a participante Mylla, no exemplo 14, ressalta a questão da classe social ao apontar que a voz lírica está localizada em uma classe alta. Embora esteja socioeconomicamente situada em um lugar de privilégio, a voz lírica demonstra não se conformar com os padrões de comportamento que lhe são esperados.

Desse modo, podemos perceber, nos exemplos 13 e 14, que as participantes percebem que diferentes vetores podem atravessar as mulheres e impor outras opressões que se interligam na subordinação de mulheres, uma vez que destacam a nacionalidade, a classe social, a sexualidade e a língua¹³⁴ como marcadores de inequidades sociais que também podem se conectar ao gênero para subalternizar corpos, neste caso, o da voz lírica.

As perspectivas decoloniais nas epistemologias feministas têm enfatizado não só as opressões que se intersectam para subalternizar as mulheres, mas oferecem uma abordagem histórica que nos permitem enxergar “por que somos racializadas, empobrecidas e sexualizadas” (CURIEL, 2020, p. 132). Assim, pudemos perceber no exemplo 13 que também procurei chamar atenção das/os aprendizes leitoras/es para a forma como o colonialismo britânico ajudou a construir as bases para a sustentação de relações étnico-raciais que produziu e ainda produz violências, de modo a interceptar homens e mulheres indianas (SPIVAK, 2010). Tal fato vai ao encontro do que defende Akotirene (2019, p. 51) ao afirmar que “[n]ecessitamos compreender cisheteropatriarcado, capitalismo e racismo, coexistindo, como modeladores de experiências e subjetividades da colonização até os dias da colonialidade”.

As problematizações engendradas pelas/os participantes também incluíram questões relativas à desestabilização de identidades essencializadas de nação e de sexualidade. No excerto 15, por exemplo, Hellô e Gon discutem as identidades nacionais da voz lírica do poema “To be in borderlands means you” de Gloria Anzaldúa.

[15] **Gon:** Eu achei que o texto fala sobre as dificuldades que... como é ser uma pessoa que vive na fronteira...

Hellô: De ser um imigrante?

Gon: É que é um imigrante. Tipo, as dificuldades dos imigrantes. Os fardos que eles carregam. Não sei se é um fardo, se pode dizer assim.

Hellô: Eu acho que é opressão.

Gon: Sim!

¹³⁴ As discussões em torno da língua na produção literária serão expandidas, posteriormente, na subseção 4.2.3.

Hellô: Eu só fiquei confusa porque ela é mexicana. Na verdade, eu não sei. Ah, peraí, cadê o texto? A Gloria Anzaldúa é mexicana? Eu não me lembro.

Gon: Hum, eu também não lembro. Deixa eu ver aqui. Ela é norte-americana.

Hellô: Ela nasceu nos EUA, mas a cara dela é de mexicana. Talvez o pai...

Gon: Deve ser descendente.

Hellô: É. Enfim, porque tem uma parte no texto que fala da índia. Mas eu não sei se fala Índia, tipo país, ou de índia, tipo indígena. Eu acho que é índia de indígena, né?

Gon: Não sei. Essa índia parece da Índia mesmo, do país.

Hellô: Não, aqui ó, “the india betrayed for 500 years”. Eu acho que não faz sentido ser Índia, país e tal, porque tem a ver com mexicana. E ela tem uma descendência indígena. Indígena não, nativa.

Gon: Então, é indígena. Acho que não é errado falar indígena.

Hellô: Ah, não sei. Eu sou perdida nisso. Para mim que, em outros países, falavam “nativos” e, para gente, falava “indígena”. Algo assim.

(Conversa literária em par na Aula 1 – 19/11/2020)

Cumpramos lembrar que Anzaldúa (1987) considera o poema como uma “autohistória”, isto é, uma narrativa que desvela suas vivências pessoais e coletivas. É interessante ainda ressaltar que a matriz colonial de poder engendrou relações rígidas e hierárquicas de gênero, sexualidade, raça, classe social, nacionalidade, território etc. Tais relações perpetuam essencializações que não permitem a existências de identidades plurais, visto que se pautam em binarismos coloniais, como homem-mulher, colonizado-colonizador etc. (AKOTIRENE, 2019; ANZALDÚA, 2005; CURIEL, 2020; ESPINOSA-MIÑOSO, 2020; LUGONES, 2014, 2020). Ao tentar atribuir uma nacionalidade à voz lírica, Hellô e Gon parecem ter encontrado dificuldades para definir uma identidade nacional com base na rigidez da noção de estado-nação, visto que a voz lírica se encontra em um entrelugar, isto é, na fronteira entre as nacionalidades norte-americana, mexicana e indígena.

No exemplo 16, a participante Bruna demonstra perceber os trânsitos identitários de Anzaldúa pelas fronteiras de nacionalidade-território e de sexualidade ao dizer que ela “não se sentia nem mexicana e nem americana” e enfatizar que “por conta da sexualidade e de, às vezes, você não conseguir se encaixar em um lugar e nem em outro”. Vejamos o exemplo 16:

[16] **Professora:** A partir dessas leituras e das discussões que nós fizemos, eu gostaria de saber quais as questões que provocaram inquietações e se teve algum texto ou alguma autora que te marcou de alguma maneira.

Bruna: Eu acho que todas, assim, todas... Agora, vamos ver se eu consigo me lembrar detalhadamente. O primeiro texto foi o da Gloria, né? Que ela fala de fronteiras, que ela não se sentia nem mexicana e nem americana, que era discriminada tanto de um lado como de outro porque os mexicanos a viam como uma traidora e os americanos a viam como uma estrangeira, uma mexicana. Então, ela não se sentia pertencente a lugar nenhum. E aí, tinha a questão de ser lésbica também. Então, assim, é... o texto trouxe várias questões mesmo, de exclusão que está tão presente, né, no dia a dia e em vários contextos, por conta da sexualidade e de, às vezes, você não conseguir se encaixar em um lugar e nem em outro.

(Conversa final – 30/06/2021)

Ainda sobre o exemplo 16, podemos perceber que a participante Bruna destaca as opressões impostas à Anzaldúa por sua não conformação às categorizações identitárias estáveis e bem definidas. Ao afirmar que ‘ela não se sentia pertencente a nenhum lugar’, Bruna parece notar a ideia de consciência *mestiza*, proposta por Anzaldúa, como possibilidade de explicar as rachaduras que provocam fronteiras externas (território) e fronteiras internas (de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social e território), bem como de entendimento das pluralidades identitárias que atravessam a subjetividade da escritora (ANZALDÚA, 2000, 2005).

Mohanty (2003), Nnaemeka (1995) e Oyèwùmí (2021), entre outras pesquisadoras, nos chamam atenção para a forma como o feminismo branco engendra discursos racistas e coloniais em torno das mulheres “terceiro-mundistas”, de maneira a colocá-las em um grupo homogêneo de mulheres que são constantemente oprimidas por suas famílias, religiões e tradições. Oyèwùmí (2021, p. 42) salienta que os feminismos hegemônicos exibem “as mesmas características etnocêntricas e imperialistas dos discursos ocidentais que buscava[m] subverter”. Nessa linha, Mohanty (2003) aponta que as feministas ocidentais tendem a ver as mulheres do terceiro-mundo como limitadas, incultas, inconscientes das estruturas que as subjagam, domesticadas e, por essa razão, articulam um discurso “salvacionista” que se revela racista. Nnaemeka (1995, p. 81), por sua vez, pontua que as críticas feministas da literatura africana precisam se comprometer seriamente “com as condições culturais e materiais que prevalecem nos textos literários africanos”¹³⁵, caso contrário, “elas continuarão a produzir irrelevâncias e deturpações”¹³⁶. Dessa forma, nesta pesquisa, ao problematizar as vivências de mulheres de grupos não hegemônicos, procuramos nos esforçar para compreender suas experiências de maneira a situá-las geopoliticamente, na tentativa de entender suas particularidades, multiplicidade de significados e paradoxos que as envolvem, como acontece no exemplo 17, em que problematizo, durante a conversa final com a participante Bruna, as semelhanças e as diferenças concernentes às opressões que as mulheres, retratadas nos textos literários lidos, sofreram. Vejamos o exemplo 17:

[17] **Professora:** São mulheres que vivem opressões, é claro. Mas elas não são as mesmas, né? (pausa) São opressões diferentes. A gente pode pensar também que... a Kamala Das fala a

¹³⁵ Nossa tradução de: with the cultural and material conditions that prevail in African literary texts (NNAEMEKA, 1995, p. 81).

¹³⁶ Nossa tradução de: they will continue to produce irrelevancies and misrepresentations (NNAEMEKA, 1995, p. 81).

partir de sua perspectiva, que muitas mulheres... podem também sofrer opressões parecidas com a Kamala Das, mas será que poderíamos dizer que todas as mulheres na Índia, por exemplo, passam pelas mesmas situações?

Bruna: Eu acho que não, né? Todo país, todo lugar, tem a sua diversidade. Quando ela escreve aquilo ali, ela está representando as mulheres que passaram por aquilo. Por mais que seja uma coisa distante, que fez parte da cultura dela, a gente vê muito isso, pois hoje em dia, não se veem mulheres forçadas a casar... crianças, né? Mas, em nossa sociedade, você vê outro tipo de opressão contra meninas. É muito comum em nossa sociedade meninas independentes e bem resolvidas e que se sujeitam à HOMENS e que... talvez não a tratem... com o devido respeito. Nós trabalhamos alguns contos também com a Professora A tratando disso. Mulheres que hoje se sujeitam a isso sem... sem, não digo que é sem perceber, mas a questão de escolha. Aqui entra a questão do não julgamento. Mas, por que elas se submetem a isso? É muito difícil!

Professora: É bastante problemático, né? E às vezes questionamos, por exemplo, uma mulher que apanha do marido... E aí falamos: nossa, mas por que não se separa? Há toda uma questão... envolvida, de, às vezes, não ter uma FORÇA, mas, às vezes, também... ser coagida e sofrer ameaças. É interessante isso porque na obra da Flora Nwapa... ela traz a questão do DOTE. Na cultura igbo, a... família do esposo tem que pagar para a família da esposa um dote e aí, para nós, pode soar estranho. A Obioma Nnaemeka, uma crítica literária que estuda a Flora Nwapa, fala inclusive sobre isso em um texto dela. Ela disse que esse dote também representa o respeito e o VALOR da mulher e, também, a possibilidade de a mulher VOLTAR para a casa da família. Porque se ela passar por uma situação de violência física, ela tem para onde voltar. O que é diferente, por exemplo, de alguns casos... em que a mulher sofre violência física, porque não tem como voltar para a família. E elas se submetem... a continuar na mesma situação. E aí a Obioma Nnaemeka coloca que, na cultura igbo, os homens são... punidos por... agressão às mulheres e caso elas sejam violentadas, elas voltam... para família.

(Conversa final – 30/06/2021)

No exemplo 17, tentei alertar as/os participantes para a importância de refletir sobre a diversidade de experiências de ser mulher, bem como de enfrentamento de opressões de gênero, já que mulheres são também constituídas por outros vetores de identidades, como raça, classe social, sexualidade, território etc. Importa notar que a participante Bruna discute questões relativas às opressões de gênero desveladas no poema “An introduction” de Kamala Das, com foco na imposição do matrimônio às meninas indianas. Podemos perceber que ela tem o cuidado de refletir sobre como as mulheres podem sofrer diferentes formas de opressão a depender de suas culturas e geopolíticas, uma vez que ela diz que Kamala Das está “representando as mulheres que passaram por aquilo” e não, necessariamente, falando por todas as mulheres indianas. A participante ainda faz um contraponto com a cultura indiana ao comentar sobre como, em nossa própria cultura, mulheres jovens podem ser subjugadas por seus parceiros ao entrar em relacionamentos abusivos. Continuamos a discussão, de modo a trazer à tona questões relativas à união matrimonial na cultura igbo a partir do ponto de vista de quem está dentro da cultura, ou seja, do ponto de vista de Obioma Nnaemeka. Nossos esforços se aliam ao que Mohanty (2003) têm chamado de “solidariedade transnacional” que prima pelo reconhecimento

e o respeito à diversidade e à diferença nas vivências de mulheres perpassadas por identidades raciais marginalizadas situadas em diferentes corpos e geopolíticas. Adicionalmente, conforme pontua Cassiano (2021, p. 129) “[s]e as experiências são plurais, a construção de conhecimento a partir da interpretação dos processos históricos vivenciados por essas mulheres nos exigem epistemologias plurais”.

Nesta subseção, problematizamos os sentidos construídos pelas/os participantes da pesquisa no que tange às opressões porque passam mulheres de grupos não hegemônicos localizadas em diferentes geopolíticas, na tentativa de compreender as feridas infligidas por tais violências, bem como suas sustentações históricas e políticas por meio de textos literários. A partir de nossas discussões, podemos afirmar que as narrativas literárias produzidas por mulheres podem funcionar como espaços de confrontos e embates interseccionais que nos levam a compreender as diferentes realidades de mulheres, assim como nos instigam ao autoquestionamento de nossas próprias identidades e privilégios. Acrescentamos, ainda, que partilhamos do mesmo pensamento de Pereira (2019, p. 150) ao dizer que “[n]a luta contra a opressão, a literatura serve como um dos recursos para alcançar um nível mais humano e profícuo de ensino e aprendizagem”.

4.2.2 A escrita literária como espaço de insurgência de mulheres de grupos não hegemônicos

No âmbito da produção literária, a colonialidade do saber sustenta uma hierarquia que marginaliza a escrita de mulheres, principalmente as que são atravessadas por outros marcadores de desigualdades sociais, como raça, sexualidade, classe social e território (ARIANSIOLA, 2019; HILL COLLINS, 2019; hooks, 2017; MORAGA; ANZALDÚA, 1981; REZENDE, 2018). Vale salientar também, conforme explicam Rezende e Dias (2017), que a “colonialidade estética” tem a ver com a imposição de uma defesa da literatura centrada na escrita alfabética e produzida por nomes muito bem situados no cânone literário de matriz colonial. Tais nomes, como pontua Dalcastagné (2012), estão associados, quase sempre, às mesmas identidades: homem, branco, cis, heterossexual, de classe média ou alta, e letrado. Assim, as escritoras/es que escapam a esses padrões identitários são, normalmente, deixadas de fora do cânone e, em consequência, dos currículos educacionais. Em vista disso, contemplamos, neste estudo, as produções literárias de mulheres que experienciaram, de diferentes maneiras e em contextos distintos, opressões sociais impostas pela matriz colonial de poder, a saber: Glória Anzaldúa; Rita Bouvier; Kamala Das; e Flora Nwapa. Nesta subseção, discutimos como as/os

estudantes que participaram deste estudo percebem as possibilidades de resistência de mulheres de grupos marginalizados por meio das literaturas.

Spivak (2010) nos alerta para o fato de que a mulher está em uma posição de subalternidade ainda mais profunda no contexto da produção colonial, de modo que, mesmo que sua voz possa ecoar por meio da escrita, a possibilidade de ser ouvida é solapada pelas forças coloniais. A autora ainda aponta que cabem às mulheres subalternizadas “a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual” (SPIVAK, 2010, p. 15), inclusive na produção de narrativas literárias. Nos exemplos 18 e 19, as participantes elucidam a literatura como um espaço de enfrentamento às colonialidades que têm silenciado e apagado as vozes de mulheres constituídas por identidades de raça que são consideradas marginalizadas.

No exemplo 18, questionei à participante Bruna, durante a conversa final, como ela percebe as aproximações e distanciamentos entre as autoras e entre as vozes líricas ou as personagens que aparecem nos textos literários trabalhados durante as aulas. A participante Bruna comenta que as aproximações têm a ver com o fato de que são mulheres que, de algum modo, sofreram opressões, mas que tais opressões são diferentes, visto que são mulheres que se enunciam a partir de geopolíticas distintas. Vejamos o exemplo 18:

[18] **Professora:** Eu gostaria de saber como você percebe as aproximações e os distanciamentos entre essas autoras e entre as vozes líricas ou as personagens que aparecem nesses textos. Lembrando que a Gloria Anzaldúa como chicana falando de um contexto que é no Texas. A Rita Bouvier, mulher indígena do povo Métis no Canadá. A Flora Nwapa falando do ponto de vista de uma mulher que pertence ao povo Igbo na Nigéria. A Kamala Das falando do ponto de vista de uma mulher que é indiana. Como você percebe o que essas histórias têm em comum e o que tem de distanciamento?

Bruna: Bom de aproximação são mulheres muito... sofridas dentro da sua realidade e do seu contexto né? Uma com a nacionalidade dupla que não pertencia a nenhuma e lésbica, então... a outra indígena de uma comunidade que foi... violentada. assim de uma certa forma, pelo cristianismo, pelo homem branco eh... a outra que foi forçada a viver ... a não ter as suas próprias escolhas, a vida dela foi escolha de outras pessoas. Uma que era julgada e estereotipada pelo lugar de onde veio, de onde nasceu, e aí, ela mesma fala desses estereótipos. Eu acho, assim, que são MULHERES que tentam através da sua fala e da sua escrita mostrar a sua verdadeira identidade e lutar para... defender essa identidade. Não aceitam aquilo que tentam impor a elas, aquilo que esperam que elas sejam. Então, elas LUTAM pela sua origem mesmo, pela sua identidade, por quem elas são e expressam isso através... da sua escrita e da sua fala. Agora o que distancia elas... eu acho que é o local de cada uma. Mesmo que sejam realidades... que se aproximam, são distantes porque são de lugares diferentes, culturas diferentes, né? Eu não consigo muito perceber essa questão do DISTANCIAMENTO. Vejo mais a aproximação do que o distanciamento. Tem a questão das regiões, dos lugares, da cultura que é diferente e mesmo que a realidade seja ao mesmo tempo muito parecida é distante.

(Conversa final – 30/06/2021)

Ainda sobre o exemplo 18, é interessante notar que Bruna sugere que a escrita literária pode servir com um espaço de resistência às opressões pelas quais as mulheres passam. Além disso, podemos inferir, por meio da fala da participante, que a literatura pode consistir em um espaço de luta pelo reconhecimento e respeito às identidades de mulheres que foram e são silenciadas pela matriz colonial de poder que sustenta o racismo, o sexismo e o capitalismo. Tais considerações estão em consonância com o entendimento de Rezende e Dias (2017, p. 175) no que se refere à “prática escrita” de mulheres negras, e poderíamos também pensar na escrita de mulheres indígenas, chicanas e indianas, como “uma arte-enfrentamento político e social”.

O exemplo 19 é também um recorte da conversa final, em que a professora questiona à participante Mylla a respeito de suas percepções sobre as tarefas colaborativas que problematizam a intersecção entre raça, gênero, classe social e território, a partir dos textos literários lidos. Neste excerto, a participante enfatiza a forma como as vivências das autoras e das mulheres que as circundam se fundem nas tecituras de suas narrativas ficcionais e poéticas. Vejamos o exemplo 19:

[19] **Professora:** Quais são suas percepções em relação a essas tarefas colaborativas que problematizam essas questões de intersecção entre raça, gênero, classe social e território, tanto das escritoras que produzem as literaturas quanto das personagens que são construídas nas narrativas, nos poemas? As identidades que emergem a partir dos poemas e do conto que lemos.

Mylla: Esses poemas que trabalhamos é... vimos muito da escritora na personagem. Parece que se misturou, principalmente o da Flora... você via a vida da Flora ali na Bisi. Elas trouxeram problemas que elas viveram no dia a dia e são narrativas que elas trouxeram para dentro das suas histórias. Esse é o poder da escrita, é você trazer para o papel coisas que, se você falar, não terá tanto impacto e atingir tantas pessoas como a escrita. O que percebi nessas literaturas desde a Gloria até a última da Flora foi que... realmente elas colocaram no papel, para nós, problemas pessoais, mas também coletivos de sua região, de sua nacionalidade. Como se elas tivessem dando um grito de... liberdade, um grito de, assim, CHEGA, vamos mudar. Vamos fazer diferente e nos mostrar um pouquinho da realidade, que a verdade pode ser nua e crua.

(Conversa final – 30/06/2021)

No exemplo 19, Mylla enfatiza a forma como as experiências pessoais e coletivas de Flora Nwapa se refletem nas vivências ficcionais da personagem Bisi, protagonista de seu conto “Wives at war”. A esse respeito, Nnaemeka (1995) ressalta que Flora Nwapa assumiu o “compromisso de criar literatura a partir da herança oral de suas antepassadas [que] a colocou em um *continuum* no qual ela também é uma antepassada” (NNAEMEKA, 1995, p. 102, grifo

da autora). Importa lembrar que os poemas de Gloria Anzaldúa, escritora chicana de ascendência indígena, de Rita Bouvier, escritora indígena do povo Métis, e de Kamala Das, escritora indiana, contemplam elementos que refletem suas próprias vivências. Ao discutir sobre as características da literatura indígena, Graça Graúna, escritora e pesquisadora indígena do povo potiguara, afirma que, nas narrativas de autoras/es indígenas, “[a] sua história de vida (auto-história) configura-se como um dos elementos intensificadores na sua crítica-escritura, levando em conta a história de seu povo” (GRAÚNA, 2014a, p. 2). Tal fato é apontado por Mylla, uma vez que ela diz que percebeu “nessas literaturas desde a Gloria até a última da Flora foi que... realmente, elas colocaram no papel, para nós, problemas pessoais, mas também coletivos de sua região, de sua nacionalidade”.

Mylla, nesse mesmo exemplo, salienta que a escrita é poderosa por “trazer para o papel coisas que, se você falar, não terá tanto impacto e atingir tantas pessoas como a escrita”. Essas considerações corroboram o pensamento de Pereira (2022, p. 231) ao dizer que “[a] pluralidade descortinada pelo literário reside na possibilidade de acesso a inúmeras histórias que trazem, em seu bojo, elementos que não seriam facilmente contemplados senão através de produções ficcionais”. Desse modo, as participantes demonstraram perceber a literatura como um espaço poderoso de resistências e insurgências de mulheres de grupos não hegemônicos frente às colonialidades que insistem em subjugar-las.

4.2.3 ‘A língua é dela’: confrontando as colonialidades linguísticas na produção literária de mulheres de grupos não hegemônicos

Pesquisadoras/es e críticas/os literários, a partir de perspectivas decoloniais e pós-coloniais, têm discutido algumas questões relativas à problemática concernente ao uso da língua inglesa nas produções literárias de autoras/es que escrevem a partir de contextos que foram uma vez colonizados (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1991; RODRIGUES, 2011; WATHIONG’O, 1986). Essas problematizações atravessaram as discussões tecidas durante as conversas literárias em grupo, como pode ser observado no exemplo 20, em que as/os participantes da pesquisa e eu discutimos sobre as questões linguísticas que emergiram por meio da leitura do poema “An introduction” de Kamala Das. Vejamos o exemplo 20:

[20] **Professora:** What did you notice in relation to language matters? Let’s discuss the poem, students!

Bruna: Eles dizem para ela o que que ela pode falar, né? Que ela quer... não sei se a gente interpretou errado, mas ela quer falar inglês e eles falam não, você tem que falar a sua

língua nativa, né? E aí, ela fala: Nossa! Mas por que que eu não posso escolher que língua eu quero falar?

Gon: Sobre essa parte da língua. Parece que ela quer... No texto, ela diz assim que a língua que ela fala é a língua dela. Então, ela está meio que... É que nem eu e a Hellô falamos, o pensamento que tivemos foi que... É como se fosse um desabafo. Ela está querendo mostrar para todo mundo que a língua que ela fala é a língua dela. É como se fosse um pedido: Nossa, me deixe em paz!

Milly: Isso! Não tem como alguém impor para ela o que e como ela deve falar ou esse tipo de coisa.

Professora: Por que vocês acham que as pessoas falam para ela não falar e escrever em inglês? Vou reler o trecho em que ela fala sobre a língua. Ela diz: “I speak in three languages, write in two, dream in one”. Vamos analisar essa parte. Quais são as línguas que vocês acham que ela fala?

Mylla: O inglês, Malabar e a terceira, sinceramente, eu não sei.

Professora: Não está no texto, mas ela fala malayalam como nós vimos no início da aula. É uma língua que ela também escreve e publica. Ela diz que ela escreve in “two languages”...

Mylla: Que seriam o inglês e o malayalam. Seria o mesmo que esse Malabar, Fernanda?

Professora: Na verdade, Malabar é o nome da região em que ela nasceu.

Mylla: Então, em Malabar, falavam malayalam?

Professora: Isso! malayalam é falado na região da Costa do Malabar.

Mylla: E eu acho que quando ela fala sonhar em uma, “dream in one”, eu acredito que ela quer dizer sonhar em malayalam.

Bruna: Não seria sonhar na língua que ela é proibida de falar, não?

Professora: Há várias possibilidades de interpretar. Mas é importante buscar no texto algumas evidências que sustentam nossas interpretações.

Bruna: É porque se ela gostava tanto e queria falar, mas ela era proibida de falar, eu entendi que era nessa.

Mylla: Eu acho que não é o inglês porque, um pouquinho abaixo, ela fala que inglês não é a língua materna dela. Então, por isso, eu acho que ela não sonha em inglês. Eu acho que “dream in one” não é sonhar em inglês. E sim, sonhar na língua dela, que é origem dela, que é história dela.

Bruna: Não, Mylla, mas olha aqui. Era a ordem que deram para ela. “Don’t write in English, they said. English is not your mother tongue”.

Mylla: AHHHH!

Bruna: Essa parte mostra que estão falando para ela que ela não podia escrever em inglês porque não era a língua materna dela.

Mylla: Ah, tá certo! “They said” aí, né? ‘Eles disseram’.

Bruna: Aham!

Mylla: Ah, sim! É verdade!

Bruna: Dá a entender que era a que ela gostava, a que ela queria falar.

Mylla: Ah, sim! Agora eu entendi.

(Conversa em grupo na Aula 4 – 01/06/2021)

Vale ressaltar que o poema discutido, no exemplo 20, se caracteriza como uma autobiografia, visto que há uma fusão de elementos provenientes das vivências de Kamala Das, bem como elementos poético-ficcionais. Nesse poema, a voz lírica afirma que fala três línguas, escreve em duas e sonha em uma. A questão da língua em que a voz lírica sonha traz à baila a problemática relativa ao uso da língua inglesa na produção literária, visto que a participante Bruna recorre ao trecho “Don’t write in English, they said, English is not your mother tongue”

para justificar seu argumento de que a voz lírica deve sonhar na língua em que ela é proibida de falar, ou seja, a inglesa.

Cabe salientar que, nesse momento, aproveitei esse gancho para ampliar a discussão em torno do uso da língua inglesa na produção literária de escritoras/es africanas/os, asiáticas/os e caribenhas/os. Assim, destaquei que, ao considerar o fato de que a língua inglesa foi imposta através da dominação colonial, algumas/alguns escritoras/es têm demonstrado uma resistência em relação à produção literária em língua inglesa (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1991; RODRIGUES, 2011). De acordo com Wa Thiong’o, “[e]screver na língua do colonizador ajudou a elite africana, em certo ponto da história, a negociar sua identidade com a metrópole” (WA THIONG’O, 1997, p. 20, citado por RODRIGUES, 2011, p. 92). Isso porque, no contexto da África, diversas/os escritoras/es, como Chinua Achebe, utilizaram a língua inglesa para criar uma literatura africana que pudesse se contrapor às narrativas colonialistas que se prestavam a perpetuar representações essencializadas e racistas das/os africanas/os. Nessa linha, Wa Thiong’o (1986) pontua que, em um determinado momento, o uso da língua inglesa por escritoras/es africanas/os, bem como por escritoras/es indianas/os, contribuiu para “contranarrar” as histórias racistas eurocêntricas, de modo que elas/eles pudessem construir histórias sobre suas comunidades a partir de seus próprios olhares e perspectivas.

No entanto, Wa Thiong’o (1986) questiona e reflete sobre as consequências do uso da língua inglesa na produção literária africana. O autor nos alerta para o fato de que o uso do inglês na produção literária africana é uma forma de perpetuação da dominação linguística colonial. Por essa razão, ele defende a descolonização da literatura africana, de modo que escritoras/es africanas/os passem a privilegiar suas línguas maternas no intuito de construir identidades culturais de povos africanos que sejam de fato positivas e não estereotipadas por meio de suas literaturas.

Na peça “A tempestade”, de William Shakespeare¹³⁷, o personagem Caliban, que foi obrigado a falar a língua do colonizador, diz que usa a língua imposta para amaldiçoar Próspero, seu opressor (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 1991). Então, podemos pensar nessa metáfora do Caliban em relação ao uso do inglês para produzir literatura por escritoras/es africanas/os, asiáticas/os e caribenhas/os como uma forma de confrontar essas identidades que foram essencializadas e subalternizadas. Algumas/alguns autoras/es argumentam em favor do uso do inglês para a escrita literária, mas consideram essa opção como uma maneira de subverter as narrativas ocidentais canonizadas sobre o oriente. Como podemos ver, o debate em

¹³⁷ SHAKESPEARE, W. *The tempest*. Organizado por David Bevington et al. Nova York: Bantam Books, 1988.

torno da problemática do uso da língua inglesa ou de línguas maternas na produção literária divide opiniões de críticas/os literários e de escritoras/escritores das ex-colônias. A esse respeito, a participante Bruna comenta que compreende esses posicionamentos e enfatiza que Kamala Das pode lançar mão da língua inglesa para fazer ecoar suas vivências e identidades por meio de narrativas e alcançar um maior número de leitoras/es, como podemos observar no exemplo 21.

[21] **Bruna:** Fernanda, eu compreendi. Tem os dois lados, né? E aí, são os dois lados. Eu acho que não tem como tomar um partido e falar assim, eu concordo com isso ou com aquilo porque a gente vê razão nos dois lados. Nas duas formas de se colocarem. A ligação que eu fiz aqui na minha cabeça foi com a nossa língua. Pensando no Brasil. Porque, assim, você vê lá que o pessoal está lutando para defender a sua língua nativa. E, também, eu entendo, no caso da Kamala Das, que quer usar a língua inglesa porque ela consegue ter um alcance maior. É de se entender. Mas, aí você traz aqui para nós. Gente, a gente foi colonizada com a língua e a gente usa a nossa língua de colonização até hoje. E aí, eu fiquei pensando: Nossa! Como a gente foi domesticado direitinho, né? Na questão da colonização, porque até hoje a gente acha muito lindo tudo de fora. Se você pensar, as nossas línguas nativas eram o quê? INDÍGENAS. Que estão praticamente EXTINTAS. Quase não existem mais. Então, a gente acha tão lindo ser colonizado. Nossa, a gente fala o português de Portugal. Não podia ser, vamos falar a língua brasileira? Não, a gente fala o português de Portugal. Não estou dizendo que é uma coisa ruim aprender inglês. Nossa, mas inglês é tão mais bonito do que o português. Por que que a gente não pode falar o inglês? Você acredita que a primeira impressão que eu tive quando eu li o texto foi pensar assim: nossa, teria sido tão bom se a gente tivesse sido colonizado pela língua inglesa, né, a gente já sabia falar inglês. Então, a gente tem a cabeça pronta para ser colonizada eternamente. E a gente vê o povo africano lutando pela descolonização, sabe?

(Conversa em grupo na Aula 4 – 01/06/2021)

No exemplo 21, Bruna toca na questão relativa à hierarquização linguística que vale a pena ser discutida. A esse respeito, Garcés (2007) aponta que a colonialidade linguística produziu uma hierarquia que supervalorizou as línguas coloniais a despeito das línguas nativas dos povos colonizados. Nessa linha, podemos dizer que Bruna observa os efeitos da colonialidade linguística na hierarquização das línguas, visto que aponta o fato de a língua portuguesa ter sido privilegiada na cultura brasileira em detrimento das línguas indígenas. Ela ainda percebe que há uma hierarquização entre as línguas coloniais, na medida em que comenta que a língua inglesa parece ter mais prestígio que a língua portuguesa. É interessante ainda notar que a participante vislumbra como as colonialidades constituem as bases de nossas mentalidades ao dizer “[v]ocê acredita que a primeira impressão que eu tive quando eu li o texto foi pensar assim: nossa, teria sido tão bom se a gente tivesse sido colonizado pela língua inglesa, né, a gente já sabia falar inglês. Então, a gente tem a cabeça pronta para ser colonizado eternamente”. Tal discussão se desdobrou de maneira a incorporar questões relativas à

resistência e à subversão por meio dos usos linguísticos, com pode ser percebido no exemplo 22.

[22] **Professora:** Eu entendi isso que você falou. Durante o período colonial no Brasil, antes de decretarem que a língua portuguesa seria a língua oficial, havia a língua geral ou língua brasílica que misturava elementos das línguas indígenas e elementos da língua portuguesa. Quando estudamos a história da língua portuguesa e políticas linguísticas no Brasil, nós podemos ver algumas questões relacionadas a essa língua geral. Essa língua tinha uma base na língua tupi que era a língua falada pelos Tupinambás. Inclusive, o uso da língua geral pelos jesuítas facilitou a catequização de grupos indígenas. Depois, o Marquês de Pombal tenta enfraquecer o poder dos jesuítas e decreta a língua portuguesa como a língua oficial do país. E por mais que a língua portuguesa tenha sofrido diversas mudanças linguísticas ao longo do tempo, ainda estamos presos à língua colonial, ainda estamos presos ao PORTUGUÊS. Mas essas mudanças podem ser vistas como resistências também. Por falar em resistência por meio da língua, vou trazer um trecho do livro da bell hooks que tem o título: ‘Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade’. Há um capítulo em que ela vai falar da língua. Porque também a população africana quando vem para as Américas... estou dizendo isso porque a bell hooks vai falar da experiência da diáspora africana nos Estados Unidos. Então, ela também discute como é essa relação com a língua inglesa, porque, para eles, também foi sofrido. Eles tiveram que perder as suas línguas maternas. Nesse capítulo, ela cita um verso do poema de Adrienne Rich que diz “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Então, ela vai discutir sobre como esse poema chamou atenção para a relação entre língua e dominação. Aqui, a discussão envolveu também a questão da norma padrão do inglês como a língua do opressor e, portanto, a língua de dominação. Nesse sentido, Kamala Das, Chinua Achebe, Adrienne Rich e várias/os outras/os escritoras/es vão utilizar a língua do colonizador e do opressor para falar com eles, ou como diria o Caliban, para amaldiçoá-los, para confrontá-los. E aí, seguindo a nossa leitura do poema de Kamala Das, é muito interessante quando ela diz “The language I speak becomes mine, its distortions, its queernesses, all mine, mine alone. It is half English, half Indian, funny perhaps, but it is honest”. What do you think it is interesting in this part?

Bruna: Eu acho que é, assim, a língua que ela escolheu falar... Porque a língua sofre variações linguísticas, né? Então, ela se torna dela, a forma como ela fala. Vou trazer para cá de novo. Assim, eu não entendo que a gente fala mais o português de Portugal, eu entendo que a gente fala um brasileiro porque a língua se transformou com a nossa cultura, com a nossa forma de falar, nossa forma de ver o mundo. A língua se transforma. Então, ela não vai falar o INGLÊS do colonizador, ela vai falar o inglês que foi se transformando de acordo com a cultura dela, com a forma de falar, eu vejo por aí.

(Conversa em grupo na Aula 4 – 01/06/2021)

A colonialidade da linguagem ainda engendra ideologias linguísticas que consideram que a língua pertence apenas aos falantes nativos e quem se atreve a utilizá-la para falar ou escrever é uma/um impostora/impostor (CANAGARAJAH, 2015; GARCÉS, 2007). De acordo com Canagarajah (2015, p. 417), a própria noção de “falante nativo” consiste em uma ideologia linguística “que confere poder àqueles que se consideram donos de uma língua”¹³⁸. É interessante notar que Kamala Das confronta a ideia de língua como um objeto que pertence

¹³⁸ Nossa tradução de: that confers power on those who consider themselves the owners of a language (CANAGARAJAH, 2015, p. 417).

apenas às/aos nativas/os. Tal fato é percebido por Bruna, visto que ela aponta que a língua, a qual a autora escolheu falar, com todas as suas distorções e “estranhezas”, se torna dela. Essa percepção se aproxima do pensamento de Canagarajah (2015) que entende que a homogeneidade linguística é uma ideologia que não considera “a diversidade no repertório de falantes nativos de inglês”¹³⁹. Vale mencionar, conforme a participante comenta, que a autora não utiliza a língua do colonizador tal qual lhe foi imposta, mas a subverte em um movimento de deslocamentos, ressignificações e transgressões linguísticas que faz reverberar as narrativas de suas vivências e identidades que estão situadas em um corpo e geopolítica específicos.

Importa ainda frisar que a colonialidade linguística subalterniza “a própria palavra e os dizeres dos falantes colonizados”¹⁴⁰ (GARCÉS, 2007, p. 227). Nesse sentido, a língua também é atravessada pelo corpo, isto é, pela raça, gênero, classe social e território (BAPTISTA, 2022; GARCÉS, 2007; VERONELLI, 2019). Nessa linha, Rezende (2018) enfatiza que a colonialidade da linguagem sustentou um imaginário colonial que permanece determinando as pessoas que estão autorizadas a falar, inclusive no âmbito das narrativas literárias. Nesse sentido, mesmo que os corpos subalternizados se apropriem da língua do colonizador, suas vozes continuam suprimidas e silenciadas pelos ecos da colonialidade linguística. É justamente em decorrência disso que as narrativas de mulheres de grupos não hegemônicos, como Flora Nwapa, Kamala Das, Gloria Anzaldúa e Rita Bouvier, têm sido silenciadas e excluídas dos currículos voltados para a educação linguística e literária em inglês (CARBONIERI, 2016; PEREIRA, 2020). Daí, a pertinência de fazer ecoar as vozes marginalizadas pelo sistema moderno/colonial, sobretudo as vozes de mulheres de grupos marginalizados, em nossas aulas de línguas e de literaturas, no intuito de contribuir para a construção de “espaços de escuta” de narrativas plurais (SANT’ANNA, 2021), como temos tentado realizar nesta pesquisa.

4.2.4 (Re)conhecendo saberes e espiritualidades plurais: cosmologias em diálogo

Conforme destaca Rezende (2022, p. 193), “[a] colonialidade, a cristandade e a episteme moderna são indissociáveis”. Isso porque a empreitada colonial se valeu dos princípios cristãos para levar a cabo o projeto de colonização e de fundação do sistema moderno/colonial. Em vista disso, nesta subseção, discutimos sobre como as cosmologias e espiritualidades de corpos racializados são tidas como inferiores e como a literatura pode funcionar como uma forma de

¹³⁹ Nossa tradução de: the diversity in the repertoire of native speakers of English (CANAGARAJAH, 2015, p. 417).

¹⁴⁰ Nossa tradução de: la propia palabra y el decir de los hablantes colonizados (GARCÉS, 2007, p. 227).

confrontarmos à supremacia do cristianismo como única possibilidade de exercitar a espiritualidade. Nos exemplos 23 e 24, as participantes discutem questões relativas aos preconceitos que resultam em intolerância religiosa. No exemplo 23, Bruna e eu conversamos sobre as experiências de interpretar metáforas a partir de textos literários. Durante seu comentário, Bruna menciona o poema “All about Roses and Mary” de Rita Bouvier para trazer à tona a imposição do cristianismo às comunidades indígenas, como podemos observar no exemplo seguinte:

[23] **Professora:** Como foi a experiência de interpretar metáforas a partir dos textos literários que lemos?

Bruna: Muito interessante! A questão das comunidades indígenas no poema da Rita, né? A questão da Maria...que tentam catequizar a comunidade dela, impondo o cristianismo. E aí até a gente começar a trabalhar essas questões, eu como cristã e evangélica que sou, tinha esse pensamento: a religião certa é a minha, né? Então, o resto é tudo... E aí, tinha um certo desrespeito na minha postura mesmo, né? E eu achava... eu tinha esse pensamento catequizado de que a religião certa é o cristianismo, o Deus que existe é o meu. Então, os demais é... digamos, assim, estavam errados, é porque a pessoa não tinha conhecimento.

(Conversa final – 30/06/2021)

É interessante salientar que, no exemplo 23, Bruna menciona como, ainda hoje, o cristianismo é validado como a única via de exercer a espiritualidade, de maneira a suprimir outras possibilidades de práticas sagradas. Cumpre lembrar que a matriz colonial de poder não só hierarquizou os saberes, de modo a privilegiar a ciência moderna em detrimento dos saberes teológicos, mas no próprio âmago das cosmologias, a episteme cristã toma a posição central nas práticas espirituais (BERNADINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019). Em decorrência disso, as cosmologias não cristãs, tais como as indígenas e as de matrizes africanas, sofrem com o epistemicídio, ou seja, o apagamento de seus saberes ancestrais e suas espiritualidades (FERNANDES, 2017; GROSFUGUEL, 2016; WALSH, 2012).

No exemplo 24, a participante Mylla e eu conversamos sobre as questões que havia provocado inquietações a ela durante as conversas literárias sobre os textos que trabalhamos. Neste exemplo, Mylla também menciona o poema de Rita Bouvier para discutir questões relacionadas à imposição religiosa às comunidades indígenas, como pode ser observado a seguir:

[24] **Mylla:** No poema da Rita, é Rita, né?

Professora: Sim, Rita Bouvier.

Mylla: No poema da Rita, fica clara a questão da... da religião, né, de ser imposta, e isso me fez refletir um pouco porque eu sou evangélica e... A gente tem que tomar um pouco de cuidado em não querer forçar a sua religião ao outro. E o texto da Rita me fez pensar

muito sobre isso, sabe, Fernanda? Porque, nós evangélicos, nós temos muito aquela ideia de missionário, sabe, de salvar, principalmente, os povos indígenas, que “são povos que não são salvos”, eles têm que... é... escutar a palavra de Deus para ser salvos. Então, a gente tem muito isso.

(Conversa final – 30/06/2021)

Com base em Fanon, Mignolo (2009) assinala que o cristianismo contribuiu para fundar as bases da classificação racial ao atribuir aos negros, vistos como os filhos de Cam, um lugar de inferioridade em relação aos outros povos, em especial, os europeus. Vale ainda mencionar, como explica Grosfoguel (2016), que o cristianismo justificou a exploração de povos indígenas das Américas com o argumento de que eram corpos sem “alma”, portanto, “expulso[s] da esfera do humano” (p. 36). Desse modo, o projeto colonial imbuído de uma episteme cristã forjou a demonização das cosmologias indígenas e africanas para justificar a necessidade de “salvar” os povos vistos como primitivos (MORENO, 2020; SOUZA, 2003; ZDRADEK; OLIVEIRA, 2021). Tais questões permeiam as reflexões de Mylla, uma vez que, no exemplo 24, ela demonstra perceber que o projeto missionário em prol da “salvação” de povos indígenas ainda está presente nos princípios que sustentam algumas religiões evangélicas. A fala de Mylla vai ao encontro do que apontam Zdradek e Oliveira (2021) no sentido de que os discursos coloniais que demonizaram as espiritualidades dissidentes do cristianismo permanecem fortemente arraigados no cerne de nossa sociedade, de maneira a engendrar diversas formas de intolerância religiosa. Fernandes (2017) acentua, ainda, que os atos de subjugação das espiritualidades indígenas e de matrizes africanas não devem ser considerados apenas como intolerância religiosa, mas “podem ser caracterizados como racismo religioso, compreendendo a sua formação a partir do pensamento colonial” (p. 118), que tem tomado a raça como o ponto basilar das classificações dos seres humanos entre os que são “superiores” e os que são “inferiores”.

Nos exemplos 25 e 26, as participantes Bruna e Mylla comentam como as discussões durante as conversas literárias envolvendo os textos literários trabalhados nas aulas provocaram fissuras em suas maneiras de perceber outras práticas de espiritualidade além das cristãs.

No exemplo 25, Bruna comenta que, após ler o poema “All about roses and Mary” de Rita Bouvier, seu pensamento mudou em relação ao cristianismo como única forma de exercer a espiritualidade. Vejamos o exemplo 25:

[25] **Bruna:** E através daquele poema, eu pude ver... e aí, eu entendi e compreendi que depende da forma que cada um vê, da sua visão. Não é que a minha está certa e a do fulano está errada, a forma de espiritualidade... a religião de cada um está certa dentro daquele grupo que ele pertence. Não é porque eu sigo essa religião que as demais estão erradas. Então, eu achei muito interessante a forma como ela se posiciona, como ela defende a Mãe Terra como a Deusa dela, a importância do feminino como sagrado, como Mãe Natureza. A

forma que ela via a Deusa dela, através do poema eu consegui compreender e respeitar, entende? O meu posicionamento mudou. E eu consegui compreender e acreditar que existe sim da forma que ela crê para a comunidade dela. Eu consegui ter essa compreensão, assim. E tem a questão das culturas, do ponto de vista de cada cultura, de cada povo, da gente saber que existem essas culturas e povos. E eu não tenho mais esse pensamento de que é errado, de que não está certo. Eu consigo ver a verdade dentro das culturas e das religiosidades e espiritualidades desses povos. E eu consigo respeitar essa verdade. Eu consigo perceber a importância dos significados e da verdade que isso tem dentro daquele contexto. Então, é um olhar diferente agora, entendeu? É um olhar diferente daquele que eu tinha antes, de imposição da religião da gente e achar que o que a gente acredita que é o certo. Agora eu consigo ver e eu consigo respeitar, coisa que eu não fazia antes. A gente vive repensando e se ressignificando. Aí, agora que eu me lembrei da Chimamanda, né? Que a gente assistiu aquele vídeo e que eu achei muito interessante também porque me fez repensar alguns conceitos que eu tinha. A questão dos estereótipos que a gente cria, né? Das pessoas, de um certo grupo e de culturas. E aí, assim, a primeira vez que eu assisti o vídeo, eu fiquei surpresa também quando ela falou que a língua que eles mais usam é o inglês. A gente tinha uma visão de que os africanos... era todo mundo pobre, miserável, que as pessoas não tinham capacidade. Então, assim, agora é até feio de dizer, mas era um conceito que a gente tinha, né? Era uma ideia formada que nos passaram. E eu achei muito interessante, assim, ver que as pessoas não são nada daquilo que a gente imaginava. A gente tem essa tendência de colocar as pessoas e grupos em uma caixinha e definir como uma pessoa é, como um grupo é, como uma cultura é, como uma nação é com aquelas ideias pré-definidas das coisas. E não tem como colocar todo mundo num lugar só, né? A questão do preconceito também, principalmente, para mim que sou do cristianismo, né? A questão das religiões africanas, era uma coisa, assim, muito forte. Eu comecei a entender melhor que não é desse jeito. A gente tem mania de ter medo daquilo que a gente não conhece. E quando você tem medo daquilo que você não conhece, você tende a reagir de uma forma negativa a respeito daquilo, né? E mudou muito os conceitos que eu tinha, inclusive, de religiões africanas, você não é obrigado a concordar com tudo que tem no mundo, mas é importante respeitar. Então, esse foi um entendimento que eu não tinha antes.

(Conversa final – 30/06/2021)

Como podemos perceber, no exemplo 25, Bruna aponta que consegue “ver a verdade dentro das culturas e das religiosidades e espiritualidades” de comunidades indígenas e que é capaz de “respeitar essa verdade”. No tocante a importância do respeito às diferentes formas de religiosidade, Fernandes (2017) reporta uma fala publicada na Folha (PE), em que uma pessoa diz o seguinte: “não quero tolerância, eu quero respeito. Tolerar é uma forma de dizer que a minha religião está errada, mas dá para fingir que não. Preciso é que respeitem o candomblé da mesma maneira que eu respeito todas as religiões”. Dessa forma, o respeito e não a simples “tolerância” à diversidade religiosa é um aspecto primordial para que as pessoas possam viver, em toda a sua intensidade, suas espiritualidades, sem se sentirem ameaçadas ou desviantes (FERNANDES, 2017).

Ainda sobre o exemplo 25, vale mencionar que Bruna faz menção ao vídeo de Chimamanda Adichie intitulado “O perigo da história única”, no qual Adichie aborda questões concernentes a estereótipos relacionados a povos africanos, em especial, aos nigerianos. A

estudante destaca um ponto importante na produção e na manutenção de preconceitos e de estereótipos que é a falta de abertura para compreender o diferente devido ao desconhecimento de outras realidades. Tal desconhecimento referente aos modos de experienciar espiritualidades outras se deve à colonialidade do saber que suprime as narrativas, histórias, experiências e práticas de povos que estão à margem do eixo euro-norte-centrado (LANDER, 2005). Podemos, então, perceber que as problematizações derivadas de narrativas literárias que contemplam espiritualidades silenciadas e apagadas pelas colonialidades podem contribuir para romper com estereótipos e estigmas que levam ao racismo religioso.

Mylla relata que as discussões tecidas durante a aula 2, com foco no poema de Rita Bouvier, trouxeram questionamentos que a fez repensar sua postura enquanto cristã que acreditava que deveria impor sua própria religião a outras pessoas, como pode ser constatado no exemplo 26:

[26] **Mylla:** E o texto da Rita me veio assim como um questionamento, sabe? Será que é certo impor a minha religião ao outro dessa forma? Às vezes de uma forma brusca, uma forma até violenta, né? Então, me fez pensar... quando a gente acabou nossa aula, eu fui me deitar pensando nisso, pensado: gente, será que é certo? Não é só com o evangélico, o católico também, que eu acho que durante toda a colonização, né? Sempre deixou bem claro e isso não foi só no Brasil, eu acho em todo mundo, a Europa colonizou os países, impondo a sua religião. Então, isso me fez pensar bastante, nesse sentido.

(Conversa final – 30/06/2021)

Por meio da fala de Mylla, no exemplo 26, podemos perceber que a participante, ao ter contato com narrativas que trazem outras cosmopercepções do mundo, tenta romper com os paradigmas etnocêntricos voltados para as formas de religiosidade que ainda estavam presentes em sua visão de mundo, conforme ela coloca. A participante destaca ainda que, após a aula, refletiu sobre suas próprias experiências religiosas, de modo a relacioná-las com as questões que emergiram por meio da leitura do poema de Rita Bouvier. Tal fato aponta para a perspectiva vygotskiana no sentido de que “é no cenário da experiência que a vivência da potência dos sentidos encontra probabilidade, pois, nos embates com os elementos concretos e simbólicos da realidade, os sentidos são produzidos, o que redimensiona nossa consciência sobre o mundo” (OLIVEIRA NETO; VASCONCELOS; MOURA JÚNIOR, 2020, p. 359). Assim, podemos afirmar que a mudança de percepção da participante Mylla no que tange às espiritualidades indígenas não resultam da simples leitura do poema de Rita Bouvier, mas dos sentidos mobilizados por meio das problematizações com foco em questões interseccionais e interculturais geradas durante as conversas literárias sobre o poema.

As discussões que tecemos, nesta subseção, denotam que as praxiologias decolônias, incluindo aquelas envolvendo textos literários em língua inglesa, pode “significa[r] dispensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo” (LANDULFO, 2022, p. 101). Dessa maneira, é de fundamental importância abrir os currículos, em especial de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa, para contemplar as narrativas que ecoam saberes e cosmologias plurais e que têm sido silenciadas pela colonialidade do saber. As problematizações geradas por meio das conversas literárias em pares e em grupo envolvendo os textos literários elencados, neste estudo, evidenciaram contribuições significativas para ampliar as perspectivas das/os participantes da pesquisa em relação à pluralidade de saberes e de espiritualidades, de maneira a desestabilizar as mentalidades coloniais que engendram o racismo religioso.

4.2.5 (Re)tomadas das identidades de nossos corpo-políticos: entre opressões e privilégios

É importante lembrar que as noções de corpo-política e geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2009, 2017) nos ajudam a compreender como os nossos corpos racializados são, também, perpassados pelas histórias locais dos territórios que estamos situados (MIGNOLO, 2017). Nesse sentido, o conceito de corpo-político emerge da compreensão de que nossos corpos são colocados em posições de privilégios ou opressões, atravessados por identidades sociais, lidos, portanto, através de uma geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2009, 2017). Recorremos também à noção de interseccionalidade, visto que esse recurso analítico-metodológico tem o potencial não só de desvelar as opressões de raça, gênero, sexualidade, classe social e território, mas também de desnudar os privilégios de que dispõem os corpos que são atravessados pelas identidades hegemônicas. Assim, nesta subseção, refletimos sobre as contribuições das discussões de textos literários, a partir de um viés decolonial e interseccional, para o reconhecimento das opressões e privilégios de nossas próprias identidades sociais, bem como das possibilidades de refletir sobre como as posições que ocupamos permitem a manutenção das desigualdades sociais.

No exemplo 27, Mylla e eu conversamos sobre como ela avaliava as experiências com a leitura de textos literários em inglês produzidos por mulheres que se enunciavam a partir de contextos geopolíticos e culturais distintos. Neste exemplo, a participante comenta que as leituras dos textos literários proporcionaram a ela reflexões tanto na posição de ser humano quanto na posição de mulher, como pode ser observado no exemplo a seguir:

[27] **Professora:** Mylla, eu gostaria de saber como você avalia essas experiências que você teve com essas leituras. Teve alguma autora que te marcou? Quais foram as questões que provocaram inquietações?

Mylla: Essas leituras, Fernanda, trouxeram para mim um crescimento espiritual muito grande. Me fizeram refletir como ser humano, como mulher, né? Eu não tenho... eu não sofro...eu não tenho, em minha vida, questões como as delas. Por exemplo, a questão da homossexualidade, questão da cor, por eu ser branca e heterossexual, então, eu não sinto esse sofrimento na pele. Então, quando você vê outra pessoa falando, outra pessoa dando o seu testemunho, é diferente. E isso te faz pensar assim: opa, não é comigo, mas isso faz o outro sofrer. Então, assim, é... principalmente, o primeiro poema, para mim, o poema... vamos dizer assim, o poema mais dramático foi o primeiro. O primeiro poema da *borderlands*, da Gloria Anzaldúa, foi o poema que tanto eu quanto a Bruna, que a gente fez a leitura juntas, nós sentimos, assim, que é o que mostra mais o sofrimento da autora. Ao ler o texto, ao ler o poema, você vê todas as angústias dela e você vê que aquilo realmente deixou marcas. Então, te faz refletir em você, te faz pensar assim: poxa, qual é o meu papel como ser humano diante de uma situação dessa, né? Quando eu me deparar com uma pessoa nessas condições, como deve ser a minha reação? O que eu falar, eu posso magoar, eu posso machucar. Então, te faz pensar sobre isso. E todos esses textos nos fizeram pensar sobre isso, sobre o respeito ao próximo, sobre o respeito ao ser humano, respeito às diferenças, às individualidades, respeito a tudo isso. A gente em nosso mundinho, às vezes, a gente não tem percepção dessas coisas, Fernanda. Porque a gente vive em um mundinho muito fechado. Então, quando você abre essas fronteiras, você consegue perceber mais coisas.

(Conversa final – 30/06/2021)

Como podemos perceber, no exemplo 27, Mylla demonstra perceber que seu lugar social, enquanto mulher heterossexual e branca, não a coloca nas encruzilhadas de opressões decorrentes de marcadores de desigualdades sociais, como, por exemplo, raça e sexualidade. Tal fato denota o reconhecimento dos privilégios assegurados, visto que suas identidades sociais de raça e de sexualidade se alinham às identidades de grupos dominantes (AKOTIRENE, 2019; MIGNOLO, 2017). Dessa maneira, podemos dizer que as problematizações realizadas por meio das leituras literárias empreendidas, neste estudo, colaboraram para suscitar questionamentos e reflexões sobre os privilégios concedidos a determinados corpos que são marcados por identidades hegemônicas.

É interessante mencionar que Gon, em seu diário reflexivo sobre a aula com foco no poema “An introduction” de Kamala Das, reflete sobre as opressões sociais pelas quais a voz lírica/autora do poema passou e questiona se tais opressões se aplicariam à sua vida e se ele possuiria algum “tipo de privilégio (querendo ou não) que está fazendo com que” sua “vida seja um pouco melhor diante dos temas discutidos no poema”. Posteriormente, em nossa conversa final, retomei as questões sobre privilégios para compreender melhor de que forma Gon se sentia favorecido, como podemos ver no exemplo 28:

[28] **Gon:** Sim! Da Kamala Das, principalmente naquele contexto de guerra. Me faz pensar que... eu sou bem privilegiado por não ter nascido ou não ter convivido com nada de guerra e não ter passado as dificuldades que ela passou.

Professora: O conto que retrata a guerra de Biafra é o da Flora Nwapa. E o da Kamala Das, inclusive uma coisa que você colocou no seu diário reflexivo da Kamala Das que eu achei interessante... A Kamala Das retrata violência de gênero no contexto da Índia, quando ela diz que... ela teve que se casar muito jovem, né? E ela se sentiu... de alguma maneira VIOLENTADA. Você escreveu seu diário reflexivo, você estava falando sobre essas questões?

Gon: Sim! Agora eu parei para pensar... realmente, eu sendo homem e se tivesse nascido no mesmo contexto que ela, eu não teria que ter passado pelo que ela passou por ser homem.

Professora: É interessante isso... a gente perceber os nossos privilégios porque... às vezes, por exemplo, eu sou MULHER, né? Mas, no meu contexto, no meu país, eu me passo por branca, muitas vezes, eu não sofro preconceito de... cor. Mas quando eu saio daqui eu sou latina, se eu vou para outros contextos, como EUA e Europa, eu sou latina e vou passar por situações de... e já passei quando tive minha experiência nos EUA, inclusive eu passei por situação de preconceito por cor, por origem. Mas dentro desse meu contexto, eu tenho esse PRIVILÉGIO de não passar... por situações de racismo, mas, por outro lado, eu passo por determinadas opressões por ser mulher e... vim de uma origem humilde, de classe social mais baixa. Então... quando você coloca essa questão de percebermos os privilégios, é interessante, porque às vezes a gente é... passa por uma situação de opressão por conta de um marcador social, por conta do gênero, por exemplo. Mas não passa por conta da raça e, às vezes, a gente pode até... assumir um papel de opressor. Que é uma coisa que você colocou no seu diário né, Gon?

Gon: Outra coisa que eu percebi também e que eu acho que não coloquei no diário e que me impactou foi perceber o quão pouco eu sei sobre outras realidades. Sobre a Nigéria, eh... sobre povos indígenas do Canadá também, eu não sabia nada. Foi bem, bem interessante! Eu nunca nem tinha... pensado que existiam realidades desse jeito.

(Conversa final – 01/07/2021)

Gon demonstra perceber, conforme podemos verificar no exemplo 28, que sua identidade de gênero o coloca em uma posição de privilégio em relação à Kamala Das ao dizer que “sendo homem e se tivesse nascido no mesmo contexto que ela, eu não teria que ter passado pelo que ela passou por ser homem”. É interessante ainda apontar que, assim como hooks (2017), acredito que, se quisermos promover problematizações em torno de questões identitárias em nossas aulas, precisamos nos despir das posições de neutralidade e nos arriscar a reconhecer nossas próprias identidades de modo a ressaltar, inclusive, os privilégios de que dispomos tanto em nossas salas de aula quanto no âmbito social mais amplo. Afinal, “não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia” (hooks, 2017, p. 35). Nesse sentido, no exemplo 28, procurei compartilhar com Gon a forma como percebia meu próprio corpo atravessado pelas questões de raça e de gênero, de modo a mostrar que podemos passar por determinadas opressões sociais em determinados contextos geopolíticos, mas, se não tivermos um cuidado ético, podemos exercer a posição de opressores em outros contextos (AKOTIRENE, 2019; hooks, 2017; LUGONES, 2020). Afinal, confrontar nossas próprias

experiências pode ser uma postura que nos tira de nossa zona de conforto, mas também pode encorajar nossas/os alunas/os a compartilhar suas narrativas e experiências, de maneira a ampliar nossas possibilidades de compreender realidades plurais (hooks, 2017), visto que a educação linguística e literária em uma perspectiva intercultural crítica almeja abrir “espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz” (MENDES, 2022, p. 125).

4.2.6 Trazendo a emoção para a sala de aula de inglês: de entendimentos para afetamentos por meio da leitura literária

Nesta subseção, discutimos sobre como a leitura literária a partir de uma perspectiva decolonial pode oportunizar momentos de afetamentos, ou seja, de permitir que a emoção possa emergir durante as conversas tecidas nas aulas de inglês. Vale esclarecer que utilizamos o neologismo “afetamento” com a ideia de que, por meio de nossas praxiologias, sentimentos e emoções podem atravessar nossos discursos, já que não somos somente constituídos por uma dimensão cognitiva, mas também afetiva (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2020; VERESOV, 2020; VYGOTSKY, 2004).

Como tem sido discutido por autoras/es dos estudos decoloniais, a ciência moderna eurocêntrica, mais precisamente aquela fundamentada no sujeito cartesiano, tende a dissociar a mente do corpo e, em consequência, a razão da emoção (LEROY, 2022; MALDONADO-TORRES, 2007; MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). As implicações dessa cisão entre corpo e razão-emoção para a sala de aula de línguas tem a ver com o distanciamento na postura de professoras/es em relação aos seus objetos de ensino e às vivências das/os aprendizes, bem como a dificuldade de lidar com questões que suscitam sentimentos e emoções de estudantes. Nessa linha, hooks (2017) salienta que um dos desafios de propor um ensino que contemple questões de raça, gênero, sexualidade e classe social está ligado ao receio por parte de algumas/alguns professoras/es no que se refere ao domínio da sala de aula e ao fato de “que as emoções e paixões não sejam mais represadas” (hooks, 2017, p. 56). Nesta pesquisa, nos esforçamos para promover espaços de fala e de escuta (SILVESTRE, 2016; SANT’ANNA, 2017), nos quais as/os participantes pudessem pensar e sentir, de modo a reverberar a razão e a emoção amalgamadas em suas narrativas, como acontece no exemplo 29, em que falamos sobre o vídeo exibido na Aula 2 que trata das tradições, dos valores morais e das culturas de algumas nações indígenas do Brasil. Vejamos o exemplo 29:

[29] **Professora:** Vocês assistiram a um vídeo para conhecermos um pouco mais sobre tradições, culturas e valores morais a partir das falas de representantes de diferentes comunidades indígenas. Havia algumas crenças que foram modificadas a partir das falas dessas pessoas. **Bruna:** Fernanda, eu acho que a gente pode começar assim: é claro que a gente viu que a maioria das pessoas que falaram aí são mestres, professores, doutores, são indígenas com uma qualificação científica, mas eles trouxeram os conhecimentos das tribos indígenas e não o conhecimento científico lá da universidade, né, no vídeo. Então, tem aquela frase clichê que diz assim: “tem pessoas sem estudo algum que são sábias e pessoas com doutorado que são idiotas”. Assim, é muita reflexão, né? Muito conhecimento, nós fazemos parte da sociedade capitalista. Então, tudo o que você tem nunca é o suficiente, você sempre quer mais. Uma coisa que me tocou muito foi quando eles falaram da parte da criança, né? Que eles respeitam a individualidade da criança, que a criança já é alguém dentro daquela fase, daquela idade que ela está vivendo. Ela não precisa crescer para ser alguém. A gente como pai, eu me coloco nessa situação, a partir do momento que o menino começa a se entender por gente, tudo o que a gente faz é cobrar. Então, você ensina e você quer resultado, você ensina e você quer resultado. Quer evoluir, você quer que o menino se saia bem e você quer que o menino conquiste, né? E aí, a gente fica o tempo todo nessa cobrança, o menino está naquela idade e você está cobrando já, pensando no futuro. Às vezes, a gente falha muito, eu falhei muito assim nessa questão de respeitar a particularidade da idade. Outra coisa que tocou muito quando eles falaram, a questão assim, do respeito pelos antepassados. A gente não vê... tudo bem, você respeita, você cumprimenta, mas a gente não valoriza tanto assim o que os nossos antepassados falam, né? E eles ensinam tal coisa e a gente fala “nossa”, mas isso não tem sentido, não tem nada a ver. Não tem um valor tão grande quanto eles têm em relação a isso. Eu anotei aqui algumas coisas que eles falaram, na tribo indígena, o papel da criança é ser criança, não é cobrado o que ele será, porque ele já é dentro daquela fase que ele está vivendo. E aí, vive-se cada fase da vida plenamente, uma frase tão simples que ele (Daniel Munduruku) falou, a felicidade ela está no presente. E a gente está sempre esperando a felicidade no futuro. Quando eu conquistar isso, quando eu for isso, quando eu chegar em tal lugar. A questão também de... nossa, eu fiquei até... Assim, porque é um vídeo que, assim, para mim, é meio que um tapa na cara, porque assim, a gente acha que sabe muito, se eu estudar muito, eu vou saber muito, e o conhecimento maior está na simplicidade que a gente despreza, né? E é por aí, eu acho.

(Conversa literária em grupo na Aula 2 - 23/03/2021)

Podemos inferir, a partir da leitura do exemplo 29, que Bruna percebe a valorização do saber científico moderno e a inferiorização de saberes ancestrais em sociedades não indígenas, fato apontado, também, por autoras/es dos estudos decoloniais e pós-coloniais (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020; CARVALHO, 2019; CASTRO-GÓMES, 2007; FREITAS, 2016; GROSGOUEL, 2007, 2016; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2016, 2019; MIGNOLO, 2009, 2016). Apesar disso, a participante enfatiza que os saberes ancestrais são mais importantes do que a ciência moderna dentro das comunidades indígenas. É interessante ainda destacar a percepção de Bruna em relação ao fato de que muitas pessoas que falaram no vídeo “são mestres, professores, doutores, são indígenas com uma qualificação científica, mas eles trouxeram os conhecimentos das tribos indígenas e não o conhecimento científico lá da universidade”. Tal fato está em consonância com a afirmação de Graúna (2014a), escritora e

professora potiguara, ao afirmar que “[q]ualquer que seja o espaço e o tempo em que os saberes indígenas se manifestem, esse saber revela sua estreita relação com a vida que se vive na aldeia ou na cidade grande a cada dia; seja no meio acadêmico ou na educação do campo” (p. 56).

Com base em Kahman e Silveira (2018), Leroy (2022) destaca alguns aspectos que diferenciam a noção de epistemologia e de sabedoria. O autor aponta que a noção de epistemologia, que está ligada ao conhecimento científico moderno, traz em seu bojo um caráter hegemônico, universalista e antropocêntrico. Por outro lado, a sabedoria pode ser caracterizada, dentro dessa perspectiva decolonial, como “contra-hegemônica, intercultural e cosmo-biocêntrica” (LEROY, 2022, p. 87). Cabe salientar, conforme o autor pontua, que a sabedoria reconhece as sensibilidades e afetividades, visto que “afirma um saber incorporado, repleto de sensibilidades e mora no coração humano, fundamentando a cosmoexistência; um conhecimento que se constrói na vivência concreta” (LEROY, 2022, p. 87). Durante sua fala, ilustrada no exemplo 28, Bruna se emociona ao problematizar as questões relativas aos saberes indígenas e enuncia com a voz de choro. Desse modo, a participante não só demonstra perceber a sabedoria como perpassada por sensibilidades e afetividades ao dizer que “o conhecimento maior está na simplicidade que a gente despreza, né?”, mas, também, se permite ser afetada pelas sensibilidades das sabedorias indígenas ao se emocionar enquanto narra seus entendimentos.

4.3 As potencialidades e os desafios das praxiologias com narrativas literárias em inglês: percepções das/os participantes da pesquisa

Nesta seção, problematizamos algumas potencialidades e limitações a partir das percepções das/os participantes da pesquisa no tocante às aulas, envolvendo a leitura colaborativa de textos literários em inglês produzidos por mulheres. Em um primeiro momento, discutimos a percepção de uma das/os participantes no que se refere à concepção de aulas de línguas como diferentes de aulas de literaturas. Na sequência, problematizamos a percepção de uma das/os participantes em relação à visão de que a professora de literatura deveria falar mais que as/os colegas nas conversas com a turma toda. Discutimos ainda as percepções da professora e das/os aprendizes em relação aos aspectos positivos e negativos de diálogos crítico-colaborativos na leitura de textos literários em inglês. Passemos à primeira subseção, em que discutimos questões relativas a (in)separabilidade de língua e literatura.

4.3.1 “Seria bom a gente ter mais aulas de inglês”: concepções de ensino de línguas e de literaturas

Conforme discutimos na seção 1.2.3 do Capítulo 1, defendemos que língua e literatura consistem em saberes interligados, já que a literatura é constituída por uma materialidade linguística. Nesse sentido, Anspach (1998) pontua que, ao ensinarmos e aprendermos literatura, também podemos perceber o funcionamento da língua. Assim, argumentamos que questões literárias podem ser abordadas nas aulas de línguas, e questões linguísticas podem ser exploradas nas aulas de literatura (ANSPACH, 1998; PEREIRA, 2019).

Durante a conversa final com a participante Hellô, perguntei a ela como ela avaliava a experiência com tarefas colaborativas que problematizavam as questões de intersecção entre raça, gênero, classe social e território a partir dos textos literários que lemos. A participante apontou que considerou relevantes as discussões envolvendo questões de interseccionalidade, mas ressaltou que percebeu a ausência de aulas de inglês, o que aponta para concepções de língua e de abordagem de ensino de línguas em uma perspectiva mais tradicional, como pode ser visto no exemplo 30:

[30] **Professora:** Como você avalia experiência com tarefas colaborativas que problematizam as questões da intersecção entre raça, gênero, classe social e território... a partir de textos literários?

Hellô: Você diz avaliar no sentido de dizer ótimo, bom ou de ruim. Eu acho bom ter discussões... sobre temáticas assim que são um pouco abordadas na minha opinião. Pelo menos, eu estou vendo agora na faculdade contigo, porque antes eu não tinha visto. Mas, eu acho que também... seria bom a gente ter mais aulas de inglês. E é isso.

Professora: Por que que você não percebe essas aulas como aulas de inglês?

Hellô: Porque geralmente... você passa os textos, né? Estão em inglês e... eu acredito que para a gente conseguir ter... um entender melhor e conseguir participar melhor das aulas, a gente poderia ter... um pouco mais de compreensão da língua, sabe? Eu pelo menos achei um pouquinho difícil.

Professora: Você vê a aula de inglês como aula de gramática?

Hellô: Não só isso, mas TAMBÉM!

(Conversa final – 01/07/2021)

No exemplo 30, Hellô reportou que considerava importante ter um repertório linguístico mais amplo para compreender melhor os textos literários propostos neste estudo. De fato, o conhecimento linguístico tem sido apontado como um dos desafios que dificultam a compreensão de textos literários em língua inglesa (LAGO, 2016; REES; PEREIRA; MELLO, 2018). Contudo, determinar ou medir o repertório linguístico considerado suficiente para se engajar em situações de leitura em língua inglesa pode ser problemático. Pessoa, Borelli e Silvestre (2018, p. 83) discutem como os livros didáticos têm contemplado uma organização

sequencial de elementos gramaticais de tal maneira que sugere “que não podemos nos engajar na comunicação, a menos que tenhamos adquirido um conjunto linear de regras gramaticais”¹⁴¹. Nessa linha, Oliveira (2017, p. 46), com base em Scrivener (2005), salienta que não é necessário “esperar que o aluno “adquira uma boa base” para, então, trabalhar com as habilidades linguísticas”, já que explorar os elementos linguísticos em conjunto com as habilidades linguísticas pode ser mais vantajoso no desenvolvimento das competências comunicativas das/os aprendizes de línguas. Entendemos as situações de leitura como uma prática comunicativa, visto que envolve a interação entre autoras/es e suas vozes líricas/narrativas e leitoras/es (BAKHTIN, 1997; MOITA LOPES, 1996). Consideramos também que, mesmo com um repertório linguístico básico, as/os aprendizes podem se envolver em situações colaborativas de leitura e ampliar suas possibilidades de construção de sentidos e de conhecimentos linguísticos, como percebemos nas discussões estabelecidas na seção 4.1.2 deste capítulo.

Ao ser questionada sobre como avaliava as tarefas envolvendo a problematização de questões identitárias por meio de textos literários, no exemplo 30, Hellô comentou que considerava pertinentes as discussões atinentes às questões propostas, mas salientou que “seria bom” “ter mais aulas de inglês”. Tal fato parece sugerir uma concepção de ensino de línguas centralizado na estrutura linguística. Quando a questioneei se ela entendia a aula de inglês como ‘ensino de gramática’, a participante respondeu que “não só isso, mas também”. Podemos notar que a perspectiva de ensino de língua inglesa centrada na forma ainda prevalece fortemente arraigada nos imaginários de alunas/alunos (CANAGARAJAH, 2015; FERREIRA; PESSOA, 2018; PESSOA; BORELLI; SILVESTRE, 2018; BASTOS; PESSOA; FERREIRA; SOUSA, 2021). A esse respeito, Ferreira e Pessoa (2018) discutem como as ideologias modernas de línguas têm reforçado essa concepção tradicional de ensino de inglês, de modo a privilegiar a forma do inglês padrão, variante utilizada por grupos dominantes de países hegemônicos. As autoras ainda destacam a importância de problematizar as noções de língua e de ensino de línguas em contextos de formação de professoras/es para desestabilizar as ideologias linguísticas ainda prevalentes na educação linguística. Com base nisso, procurei discutir essas questões no esforço de provocar reflexões que pudessem perturbar as concepções rígidas de ensino de línguas. Assim, expliquei que a educação linguística, a partir de uma perspectiva crítica, não se restringe ao ensino de gramática e ressalté a importância de conceber a língua, bem como o ensino de línguas adicionais como fenômenos que envolvem questões sociais,

¹⁴¹ Nossa tradução de: that we cannot engage in communication unless we have acquired a linear set of grammar rules (PESSOA; BORELLI; SILVESTRE, 2018).

políticas, econômicas e culturais (PENNYCOOK, 1999, 2021). Contudo, a participante parece manter a visão de que, para compreender bem, seria necessário avançar mais na aprendizagem de elementos linguísticos, como pode ser verificado no exemplo 31:

[31] **Professora:** Interessante... esse ponto de vista, Hellô e, normalmente, a gente tem, inclusive a gente chama isso de... tem sido chamado ideologias linguísticas ou colonialidades essa visão de língua como gramática. Na perspectiva crítica de ensino de línguas a gente não entende o ensino de línguas como... RESTRITO ao ensino de vocabulário ou gramática, né? Então, ah... quando a gente faz leitura, quando a gente faz discussões como vocês fizeram é uma aula de línguas porque a língua não se restringe ao sistema linguístico. E quando falamos em aprendizagem de língua, não é somente o sistema linguístico, não é só gramática, não é só vocabulário, não é só fonética, não é só estrutura... é também... questões culturais, é também pensar, por exemplo, como as relações de PODER perpassam os usos da língua. Então... A ideia FOI justamente trazer essas outras possibilidades. As aulas de inglês também podem abordar diferentes questões, questões políticas, questões sociais, questões... que nos fazem refletir como a linguagem PERMEIA os diferentes âmbitos da nossa vida. Você consegue perceber isso?

Hellô: Sim. Mas eu só falo tipo de ter... por conta que eu não tenho muita compreensão da língua inglesa e eu sinto um pouco de dificuldade. Daí, eu senti um pouco de dificuldade para conseguir compreender o que os poemas estavam dizendo, tanto que eu recorri ao Google Tradutor.

Professora: Eu entendi a sua dificuldade e é uma sugestão muito VÁLIDA, no sentido de que você sentiu que faltou um pouco de repertório linguístico para poder avançar mais nas suas leituras. E sentiu que as questões linguísticas poderiam ser mais exploradas. Eu achei que as interpretações que vocês fizeram, as contribuições, os comentários, as leituras que vocês compartilharam MUITO interessantes.

(Conversa final – 01/07/2021)

Apesar do esforço empreendido, não encontramos evidências, na fala da participante, de que suas perspectivas tenham apontado para desestabilizações das concepções tradicionais de ensino de línguas. Tal fato pode ser explicado porque essas problematizações “envolvem construtos muito estabilizados na área da educação linguística e difíceis de serem desconstruídos” (FERREIRA; PESSOA, 2018, p. 194). Vale ainda mencionar que, ao recorrermos à opção crítica e decolonial de educação linguística, precisamos também questionar nossas próprias praxiologias, de modo a perceber e admitir as limitações de nossas escolhas e estratégias pedagógicas, com o intuito de repensar outras possibilidades para superar os desafios que nos são impostos (PESSOA; SILVA; CONTI, 2021; SILVESTRE, 2017). Embora tenhamos primado por não abordar o texto literário como “pretexto” para o ensino de estrutura linguística (ANSPACH, 1998), reconhecemos que Hellô poderia ter se beneficiado de maneira mais significativa do texto literário para a aprendizagem de inglês se tivesse tido uma orientação mais direcionada quanto aos aspectos linguísticos e ao funcionamento da língua. Cumpre lembrar, no entanto, que em situações de aprendizagem colaborativa, a/o professora/professor “não controla nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho

em grupo” (FIGUEIREDO, 2022, p. 30) ou em par. Ao se posicionar como mediadora/mediador do processo de aprendizagem, a/o professora/professor busca oferecer oportunidades para que as/os aprendizes assumam responsabilidade por sua própria aprendizagem.

4.3.2 A percepção de ‘ausência da voz’ da professora nas conversas literárias em grupo: persistências de colonialidades

Conforme discutimos na seção 1.2.3 do Capítulo 1, as aulas envolvendo a leitura e a discussão de textos literários, tanto em aulas de línguas quanto de literaturas, têm sido permeadas por colonialidades que desconsideram os saberes, as interpretações e as experiências estéticas das/os aprendizes leitoras/es e legitimam as/os professoras/es como as/os únicas/os leitoras/es capazes de formular interpretações “adequadas” de um texto literário (ANSPACH, 1994; BAJOUR, 2012; CARDOSO, 2020; PARO, 1996). Retomamos, nesta subseção, essas discussões para refletir sobre as colonialidades ainda prevalentes na relação professora-alunas/os que se mostraram evidentes na experiência relatada neste estudo.

De acordo com Anspach (1994), professoras/es têm proposto práticas de leitura de textos literários com foco em quadros de análise pré-estabelecidos, com base em suas próprias interpretações ou em textos de autoras/es já consagradas/os dentro da crítica literária. Diante disso, estudantes têm se habituado a tomar uma postura passiva diante de suas próprias leituras, de maneira a se sentir inseguras/os em relação ao seu processo de aprendizagem de literatura e, por isso, tendem a sentir falta dessas “soluções prontas” (ANSPACH, 1994, p. 50). No exemplo 32, podemos perceber que, durante as conversas literárias em grupo, Milly preferia receber mais informações e explicações da professora do que das/dos colegas, o que corrobora a percepção de Anspach (1994), Bajour (2012), Cardoso (2020) e Paro (1996), no que tange ao posicionamento passivo de algumas/alguns alunas/os em aulas de literaturas. Vejamos o exemplo 32:

[32] **Professora:** Quais as limitações das aulas envolvendo os textos literários que trabalhamos em sua percepção? E aí, fique à vontade e confortável para apontar quais são as limitações que você percebeu nessas experiências e o que poderia ser melhorado.

Milly: Bom, para mim, né? Quando o texto é muito grande, é muito ruim. Ainda mais se não tiver muito tempo. Não sei, no momento colaborativo, talvez de conversar, as vezes... Aí, eu me sinto um pouco excluída. Não é que eu quero falar assim... Mas é que eu acho muito legal essa questão do professor é aprender com o aluno, mas eu acredito que o aluno está mais para aprender do que para ensinar. A gente tem muito para ensinar, mas, às vezes, eu gosto mais de ouvir o professor, sabe? E eu acho que... Às vezes, bagunça muito, sabe?

Quando o aluno fala demais, né? Assim, quando a senhora pergunta alguma coisa para responder, sim! Mas eu sinto que bagunça tanto quando falam demais junto com o professor, sabe? Aí, parece que eu não estou falando MUITO, tanto quanto todos estão falando. E aí, eu acho que isso me incomoda muito. Porque eu me sinto COBRADA, meio que... eu não sei se a senhora pode entender. Eu me sinto cobrada por não estar agindo da mesma forma, assim, que todos estão agindo e colaborando. E isso me deixa triste!

Professora: Eu posso entender! Mas cada um tem seu ritmo, cada um tem sua personalidade. A gente não pode se cobrar e nem se comparar aos colegas porque cada um tem seu perfil e características. E cada um de vocês contribuem de alguma maneira. Eu gosto muito dos comentários e considerações que você faz em aula. E como a gente está em um curso de licenciatura, vocês estão sendo formados para ser professores, então, há certamente uma exigência maior em relação à participação ativa de vocês. Mas não fique pensando que as suas contribuições são menores, Milly. Eu acho muito interessantes seus comentários, das questões que você levanta durante a aula.

Milly: Sim, professora. Eu sei que não é uma escola. Que eu estou lá só para escutar e não para falar, né? Eu só acho que, às vezes, se confunde demais as coisas. Às vezes, eu acabo saindo sem ter entendido uma coisa de tanto que uma pessoa falou apenas o que ela acha que é. E eu não escutei DA senhora, o que a SENHORA estava para falar, para terminar a sua fala na íntegra, entendeu? É só isso, sabe! Às vezes, eu não tenho tempo de formular o que eu penso porque eu fico lá escutando só o que a outra pessoa está pensando sem parar. É meio que isso, professora.

(Conversa final – 30/06/2021)

Durante as conversas literárias em grupo, tivemos como objetivo promover espaços de diálogos entre alunas/os leitoras/es e o texto literário, assim como encorajar a colaboração entre as/os alunas/os e eu, professora da turma, em uma relação horizontal de compartilhamento de leituras, saberes e vivências, assim como sugerem Anspach (1994), Araújo, Figueiredo, Lago (2020), Bajour (2012), Cardoso (2020), Macedo (2021), Paro (1996), Petit (2008) entre outras/os. Contudo, ao dizer “não escutei DA senhora, o que a SENHORA estava para falar, para terminar a sua fala na íntegra”, Milly denota que a professora ainda deve ter a “palavra final” em uma discussão literária e que as/os colegas aprendizes não estão aptas/os a formular interpretações pertinentes ao seu entendimento. Podemos perceber, a partir dessa fala, que a participante se sente órfã e abandonada “pelas ‘certezas’ que emanam da autoridade e do que os cânones instituídos oferecem como ‘garantia’” (ANSPACH, 1994, p. 51, grifos da autora). Desse modo, podemos inferir que as colonialidades que perpassam o agenciamento da/o aprendiz em sua própria leitura parecem permanecer fortemente arraigadas na mente da participante, visto que ela aponta que acaba saindo das aulas sem ter tido uma compreensão significativa, já que não escutou de sua professora o que ela considerava como interpretações válidas do texto literário em foco.

Milly ainda ressalta que considera “legal” o fato de a/o professora/professor aprender com as/os alunas/os, mas enfatiza que as/os aprendizes têm mais a aprender com a professora/professor do que o contrário. A esse respeito, Bajour (2012) pontua que as práticas

de leitura literária, tanto no âmbito acadêmico quanto em contextos de educação básica, se caracterizam mais como “monólogos” do que como “diálogos”, uma vez que as/os professoras/es monopolizam os espaços de fala e as/os estudantes “aguardam que o professor faça sua leitura e o grau de participação dos leitores fica reduzido a uma escuta muitas vezes passiva ou excessivamente pautada por sentidos sugeridos de antemão” (BAJOUR, 2012, p. 62). Nessa perspectiva, podemos afirmar que a percepção de Milly em relação à postura da professora como a “detentora do saber” é ainda um resquício de uma educação bancária (FREIRE, 1996), fundada nas violências epistêmicas que silenciam e apagam os saberes das/os alunas/os, de modo a enfatizar a figura da/o professora/professor como a/o que detém a compreensão e conhecimentos (ANSPACH, 1994; BAJOUR, 2012; CARDOSO, 2020; GOMES, 2019; GROSGOUEL, 2016; PARO, 1996; SANTOS, 1997, 2018). Adicionalmente, Figueiredo (2022), com base em Kinsella e Sherak (1998), destaca ainda o fato de que, em tarefas colaborativas, as/os aprendizes podem não se sentir “tão entusiasmadas[as/]os em aprender com [as/]os colegas por não confiarem no conhecimento [delas/]deles” (FIGUEIREDO, 2022, p. 64).

É interessante notar, porém, que minha percepção no que tange às minhas intervenções durante as conversas literárias em grupo vai na direção oposta da percepção de Milly. Em um de meus diários reflexivos, escrito após a Aula 6 com foco no conto “Wives at war” de Flora Nwapa, procurei fazer uma autorreflexão sobre minha postura durante a referida aula, como podemos ver no exemplo 33:

[33] Durante a aula do dia 22/06, discutimos o conto Wives at war, de Flora Nwapa. As/os aprendizes compartilharam leituras muito interessantes e demonstraram ter compreendido o enredo. Fiquei feliz com a forma como elas/eles interpretaram os símbolos contemplados no sonho de Bisi. Eu penso que demonstraram ter uma percepção crítica da narrativa. Mas não estou satisfeita com a minha própria postura. Eu queria ter propiciado um espaço de fala e escuta, em que as/os alunos pudessem se sentir mais confortáveis para compartilhar suas leituras e interpretações. Mas sinto que ainda estou assumindo a posição de “autoridade do saber” porque, em diversos momentos, tenho a impressão de que minha fala se sobressaiu às/aos das/os alunas/os. Tenho a impressão de que falei mais que elas/eles. Para mim, é uma postura colonizadora ainda, no sentido de que tentei complementar as falas das/os alunas/os com o meu ponto de vista e com as leituras teóricas de crítica literária. O complemento traz a ideia de que algo está faltando. E fico pensando até que ponto as minhas interpretações complementam ou encerram as leituras que elas/eles fizeram. Me sinto envergonhada e frustrada por ter sido tão contraditória, por tentar criar um espaço de conversa literária, mas não conseguir romper com as colonialidades que ainda permeiam as minhas práticas.

(Diário reflexivo da professora – 22/06/2021)

No exemplo 33, fiz questionamentos sobre como a minha postura ainda se manteve como uma autoridade intelectual em sala de aula, visto que minha voz parece ter ecoado com

mais força quando procurei complementar as falas das participantes com minhas interpretações ou com as interpretações de autoras que estudaram a Flora Nwapa. Tal fato denota a importância de reconhecermos que, mesmo fazendo a escolha de construirmos nossas praxiologias a partir de perspectivas críticas e decoloniais, podemos cair nas armadilhas das colonialidades, visto que essas estão emaranhadas em toda a nossa constituição onto-epistêmica (GROSFUGUEL, 2019; MALDONADO-TORRES, 2016, 2019; REZENDE *et al.*, 2020). Vale salientar, no entanto, que precisamos continuar acreditando que é possível despendar “esforços decoloniais” (SILVESTRE, 2016), se quisermos contribuir para uma educação linguística e literária que tenha como finalidade a justiça cognitiva e social (PENNYCOOK, 2021; PEREIRA, 2019, 2020; SOUSA SANTOS, 2009).

Embora eu tenha despendido um esforço considerável para construir diálogos colaborativos calcados em uma dinâmica horizontal de trocas de leituras e vivências, percebi uma participação pequena das/os aprendizes em algumas conversas literárias em grupo. Por exemplo, na Aula 6, as/os estudantes e eu estávamos engajadas/os em uma conversa literária sobre o sonho de Bisi, protagonista do conto “Wives at war” de Flora Nwapa. Tal episódio onírico consiste em uma metáfora estendida que apresenta alguns símbolos relacionados ao contexto da Guerra de Biafra (NNAEMEKA, 1995). Assim, conversamos sobre os sentidos mobilizados pelas/os estudantes em relação aos seguintes símbolos presentes no sonho de Bisi: casamento; três bolos; campo de futebol; os dois times de futebol; e o lago Ugwata. No trecho ilustrado no exemplo 34, estávamos conversando, especificamente, sobre como as/os aprendizes compreenderam a simbologia do campo de futebol, dos dois times, bem como do lago Ugwata. Apesar de tentar estimular a participação de todas/os no compartilhamento de suas leituras e no entendimento dos referidos símbolos, podemos perceber que minha voz parece ter ocupado a maior parte do tempo da interação. Vejamos o exemplo 34:

[34] **Professora:** É uma possibilidade de leitura. Podemos fazer essa leitura do campo de futebol como um campo de batalha interna, dentro da própria cultura de um grupo étnico. Mas podemos pensar em uma batalha externa, pensando nesses dois países, a Nigéria e a República de Biafra que estão se enfrentando, já que a Bisi menciona que, no sonho, havia dois times, certo? E ela fala que um time era Biafra e o outro ela não sabia se era Zâmbia, Namíbia ou Tanzânia. Então, se pensarmos nesse campo de futebol como campo de batalha, é possível também fazer a leitura desses dois times como Nigéria e a Biafra. Quando o avião egípcio chega bombardeando, ele chega em um avião que é chamado de MIGs, que é um avião de CAÇA militar. Esse avião de caça militar foi produzido pela União Soviética. Esse nome MIGs é uma abreviação de Mikoyan-Gurevich e é dado por conta de quem o produziu. O que acontece durante a guerra de Biafra? Na verdade, a União Soviética, os Estados Unidos e o Reino Unido apoiaram a Nigéria. Por outro lado, a França, Israel e a China apoiaram a República de Biafra. E aí a Bisi menciona aquelas damas de honra que vinham lá de Paris, ou seja, da França. O avião egípcio que desceu, embora ele seja

mencionado como egípcio, é um avião que vem da União Soviética que chega bombardeando. Em seguida, outro avião chega para resgatar os jogadores de Biafra, que é um avião da china, não é? Justamente, a China que é um dos países que apoiaram a Biafra durante a guerra.

Mylla: Então, esses jogadores eram os biafrenses, né?

Professora: Os que sobreviveram?

Mylla: Os que sobreviveram. Então, pode-se dizer que eram os jogadores de Biafra.

Professora: Sim! E esse avião chinês resgata os jogadores biafrenses e os leva para o lago Ugwata. What do you think the lake Ugwata symbolizes?

Bruna: Esse foi o símbolo que a gente mais gostou. Se está errado a gente não sabe. Porque a gente lembrou da Professora A, ela falou para gente que água significa fluidez, passagem, recomeço. Daí, a gente interpretou que o lago significa um recomeço para os que sobreviveram, né? O recomeço daqueles que sobreviveram à guerra. Foi por aí que a gente pensou.

Cecília: Eu interpretei como um lugar de paz, onde as pessoas vão quando tudo se acalma. É a calma das coisas. Eu acredito que é isso... porque ela fala assim no sonho que os jogadores nadaram em segurança. Então, acho que ele era o local de paz dela.

Milly: Eu acho que... no início do conto também fala que era um lugar muito bonito. Ela se casou em frente esse lago, né, professora? Perto do lago, não me lembro. Mas eu acho que sim. Então, eu acho que ela vê esse lago como conforto mesmo. Eu imaginei isso também.

Professora: Hellô e Gon, how do you perceive this lake as a symbol?

Hellô: Então, professora, a gente não conseguiu fazer ligação de nada com o lago. A gente foi fazendo os outros, mas quando chegou ao lago, a gente ficou tipo: não sei agora.

Professora: Eu gostei muito das leituras que vocês fizeram. Eu vou só trazer alguns dados a mais aqui para pensarmos e tentarmos negociar junto os sentidos do lago, ok? Na verdade, ele é chamado de Ugwata e é considerado o lar da deusa Uhumiri. Eu vou só colocar aqui para vocês esse nome no *chat*. Obioma Neameka é uma crítica literária que estuda Flora Nwapa. Então, ela fala desse lago porque ele aparece também em um romance da Flora Nwapa que é o Efurú. A historiadora Tathiana Cassiano que também estudou esse romance da Flora Nwapa fala desse lado em alguns textos. Lá nesse romance, a autora vai desenvolver melhor a relação do lago com a deusa Uhumiri. Vou colocar aqui no *chat* também o nome da deusa Uhumiri. Na literatura, principalmente na escrita literária da Flora Nwapa, essa deusa é vista como a deusa da prosperidade, da independência e da beleza. E ela é também considerada como a Mãe do Povo de Ugwata, que são os Igbos, né? Então, tanto homens quanto mulheres vão pedir... vão pedir à deusa para atender suas demandas. Eles recorrem a essa deusa para atender suas demandas e necessidades. E é interessante que ela é a deusa que vai intermediar o mundo físico e o mundo espiritual. Então, essas interpretações que vocês compartilharam fazem muito sentido, né? Porque o lago Ugwata, sendo o lar da deusa Uhumiri, é um lugar que pode representar proteção, que representa prosperidade. A deusa Uhumiri representa, inclusive, maternidade. Tanto que os Igbos pediam à deusa Uhumiri fertilidade quando era necessário, tanto para a agricultura quanto para as próprias mulheres. Então, podemos pensar nesse lago como acolhimento, proteção, a segurança e paz que vocês mencionaram. Concordo com as interpretações que vocês fizeram. Já passamos do nosso horário, né? Podemos parar por aqui.

(Conversa em grupo na Aula 6 – 22/06/2021)

Acreditamos que estabelecer diálogos com a crítica literária é tão importante quanto ouvir as leituras que as/os aprendizes empreendem em sala de aula (ANSPACH, 1994; BAJOUR, 2012; MACEDO, 2021). E defendemos, assim como Macedo (2021), que precisamos pensar a educação literária como praxiologias que se dão “por meio de processos e

formas de mediação dialógicas que incluam o debate e a conversa acerca da obra como princípio fundante” (p. 47). Dessa forma, procurei encorajar as/os aprendizes a ser agentes de suas próprias leituras, de maneira a construir, umas/uns com as/os outras/os, sentidos acerca do texto literário lido. Por essa razão, conforme podemos notar no exemplo 34, compartilhei minhas leituras pessoais e teóricas sobre a obra em foco, mas procurei também instigar as/os alunas/os a participar da conversa, no intuito de ouvir as leituras que elas/eles haviam feito em suas conversas em pares.

Conforme aponta Zyngier (1996), é importante mostrar às/aos aprendizes que não há uma leitura “certa” ou “errada”, mas possibilidades de interpretações que podem ser pertinentes e relevantes. Por isso, “[o] professor deve ser flexível o bastante para aceitar interpretações diferentes” (ZYNGIER, 1996, p. 16). Nesse sentido, consideramos válido enfatizar que, no exemplo 34, tentei articular os elementos teóricos da crítica literária sobre a simbologia do lago Ugwata com os entendimentos propostos pelas/os alunas/os leitoras/es, no intuito de entrelaçar os sentidos que produzimos em uma tessitura consistente, de maneira a acolher as interpretações das/os participantes deste estudo.

É importante ainda destacar que a não participação por parte de algumas/alguns alunas/os não foi um fator observável somente nas aulas de inglês, em que as conversas literárias em grupo foram propostas. No exemplo 35, a participante Mylla reporta que algumas/alguns colegas de sua turma têm o hábito de não interagir e/ou participar durante as discussões das aulas de outras/os professoras/es também.

[35] **Professora:** Nós falamos dos pontos positivos, do que contribuiu, agora vamos falar também das limitações. Porque nós somos todos humanos e humanas, tentamos fazer o melhor que podemos, mas há... também limitações em todo trabalho e eu gostaria que você ficasse bem à vontade, bem confortável para compartilhar seu ponto de vista, suas percepções e o que você sentiu que pode ser melhorado. Quais foram as limitações nas aulas que realizamos? O que poderia ser melhorado?

Mylla: Uma das coisas que me desanimou... acho que não foi só eu, foi eu e a Bruna, porque nós duas conversamos muito em relação a isso, foi a questão da não participação dos outros... Nós somos uma turma muito pequena. ((queda da conexão)). As aulas ficaram um pouco cansativas para mim e pra Bruna porque nós fomos as únicas que participavam da sua aula. O restante não abria a boca. Me doía lá no fundo da ALMA ver você perguntar uma coisa e ninguém responder. Eu me vi no seu lugar... como professora ... numa situação dessa de planejar uma aula e o aluno não abrir a boca. Eu terminava as aulas indignada, INDIGNADA. A Bruna mandava mensagem para mim indignada, indignada por não ter essa participação. Então, foi um ponto negativo que eu achei. Se todos tivessem participado, se tivesse tido debate, teríamos aprendido MAIS ainda, porque você pega a experiência de um, pega de outro. Você vai somando e isso não aconteceu. Mas não é uma coisa que aconteceu na SUA aula, aconteceu em todas as aulas. Não é uma participação que, ah! foi na aula de inglês! Não, foi na aula de Didática com o Professor B, foi na aula de avaliação do Professor C... foi na aula da Professora A. qualquer aula... não tem

participação do restante da turma. É praticamente aula para mim e para Bruna. hhh. é como se fossemos somente nós duas as alunas no curso de Letras. Então, foi um ponto negativo... mas, o ponto positivo é que o conhecimento que adquirimos NENHUM dos outros seis adquiriu. Apesar de não falarmos o inglês, o que nós aprendemos esse semestre... participando das aulas, fazendo as atividades, foi muito produtivo.

Reforçamos que é primordial que professoras/es promovam espaços de fala e de escuta para que as/os alunos possam compartilhar suas leituras umas/uns com as/os outras/outros, de modo a expandir suas perspectivas e entendimentos do texto (ANSPACH, 1994; ARAÚJO; FIGUEIREDO; LAGO, 2020; BAJOUR, 2012). No exemplo 35, Mylla se mostra incomodada com a falta de participação das/os colegas e reforça que “[s]e todos tivessem participado, se tivesse tido debate, teríamos aprendido MAIS (pausa) ainda, porque você pega a experiência de um, pega de outro”. A percepção de Mylla sobre a importância do compartilhamento de experiências, saberes e leituras por parte das/os estudantes, para a ampliação das possibilidades de aprendizagem durante as aulas de inglês com textos literários, vai ao encontro do que defende Cardoso (2020, p. 107) no sentido de que é importante que estudantes se posicionem “interagindo uns com os outros, configurando, assim, uma comunidade de leitura”. A percepção de Mylla ainda corrobora a afirmação de Figueiredo (2022), para quem, na colaboração em sala de aula, aprendizes podem “atuar tanto como quem aprende quanto como quem ensina” (p. 60).

No entanto, nem sempre é possível garantir que todas/os alunas/os compartilhem e dialoguem na mesma proporção. Em outras palavras, enquanto professoras/es mediadoras/es de conversas literárias em sala de aula, podemos encorajar as/os alunas/os a se engajarem nas discussões, mas temos que ter cuidado para não causar constrangimentos por meio de imposições. Como vimos no exemplo 32, Milly relata que tem a percepção de que não está contribuindo tanto quanto as/os colegas e aponta que essa situação causa incômodo a ela porque se sente cobrada. Tal fato indica que fatores afetivos também podem prejudicar ou beneficiar o engajamento das/os aprendizes durante as conversas literárias¹⁴² (LAGO, 2007, 2016). Acreditamos que os espaços de fala e de escuta precisam ser abertos e acolhedores, mas se as/os aprendizes não se sentirem confortáveis para compartilhar suas leituras, é importante respeitar a forma como escolhem se posicionar diante das conversas “mesmo que, com isso, não tenham a oportunidade de interagir diretamente com os colegas e de beneficiar-se da troca de conhecimentos advinda dessa interação” (FIGUEIREDO, 2018, p. 33).

¹⁴² Para um aprofundamento sobre as questões relativas aos fatores afetivos que perpassam as/os aprendizes durante as aulas de Literaturas de Língua Inglesa, sugerimos a tese de Lago (2007) que trata de maneira minuciosa e fortemente fundamentada essas questões, em especial a autoestima de aprendizes na leitura literária em inglês.

4.3.3 A percepção das/os estudantes e da professora sobre o trabalho crítico-colaborativo nas aulas de inglês com uso de textos literários

Nesta subseção, discutimos como as/os participantes desta pesquisa percebem ou avaliam as propostas de conversas literárias em pares e em grupo sobre textos literários em inglês a partir de perspectivas crítico-colaborativas e interculturais. Importa salientar que entendemos a ideia de “percepções de aprendizes” como “um sistema de variáveis ligadas à subjetividade do aprendiz: o que ele percebe, pensa e faz do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 100). A materialidade empírica que sustenta nossas análises é constituída pelas interações durante as conversas literárias em grupo e pelas conversas finais com as/os participantes.

As percepções das/os participantes da pesquisa revelaram que as experiências de leitura crítico-colaborativa com textos literários em inglês contribuíram para: a) facilitar a construção de sentidos sobre textos literários em inglês; b) favorecer uma postura crítico-reflexiva por parte das/os estudantes; e c) promover a postura da/o professora/professor como agente transformadora/transformador da sociedade.

4.3.3.1 A colaboração como facilitadora da construção de sentidos sobre textos literários em inglês

De acordo com Lago (2016), alguns empecilhos podem emergir durante a leitura literária de textos em inglês, dentre os quais podemos mencionar as limitações linguísticas e o desconhecimento das culturas representadas em tais textos. Inspiradas/os em autoras/es que têm demonstrado as contribuições positivas da colaboração para a leitura em inglês, em especial, de textos literários (ARAÚJO; FIGUEIREDO; LAGO, 2020; FIGUEIREDO; SABOTA, 2012; MELLO, 2019; SABOTA, 2002, 2006; VILLAMIL; GUERREIRO, 1996), propusemos tarefas de leitura colaborativa, neste estudo, com o intento de oferecer oportunidades para que as/os estudantes pudessem ajudar umas/uns às/aos outras/os na superação dos desafios que poderiam surgir durante a leitura literária em LI. As percepções das/os participantes apontaram para as contribuições da colaboração para a compreensão textual por meio da coconstrução de sentidos, como podemos ver nos exemplos 36, 37, 38 e 39.

No exemplo 36, Bruna e eu conversamos sobre como ela percebia as contribuições da colaboração na construção de sentidos das leituras que fizemos. Ela destaca que a parceria com

Mylla fluiu bem porque as duas tinham afinidades na maneira de pensar e conseguiam complementar o raciocínio uma da outra. A participante ainda menciona que tanto ela quanto sua parceira despenderam o mesmo esforço e dedicação para se apoiarem e se ajudarem na realização das tarefas de leitura literária. Tal fato corrobora a afirmação de Figueiredo (2022, p. 60) ao dizer que “[a]o participar de interações colaborativas, os aprendizes podem dar e receber ideias, resolver dúvidas, compartilhar estratégias de aprendizagem, prover assistência mútua para a realização de uma tarefa”, como podemos verificar no exemplo 36.

[36] **Professora:** De que forma a colaboração com a sua parceira contribuiu para a construção de sentidos a partir das leituras?

Bruna: A minha parceira é muito legal! hhh. Eu achei que fluiu muito bem né, Fernanda? Porque a gente tem assim... não vou dizer uma linha de raciocínio PARECIDA, mas assim eu acho que conseguimos nos complementar no raciocínio, sabe? O esforço é o mesmo, a dedicação é a mesma... Naquilo que uma tem dificuldade a gente consegue fazer essa... intersecção? Qual é a palavra? Conseguimos nos ajudar sem... Conseguimos trabalhar juntas. É: e sem uma diminuir a outra. Ao mesmo tempo que um raciocínio completa o outro, as nossas dificuldades às vezes são muito PARECIDAS. Então, vamos conseguindo nos ajudar sem... diminuir a outra. Eu acho muito legal, porque nos sentimos muito à vontade uma com a outra para expor nossas dificuldades.

(Conversa final – 30/06/2021)

Já no exemplo 37, Milly mostra que, mesmo com um repertório linguístico básico, sua parceira “reconhecia uma palavrinha” e ela “reconhecia outra sem precisar de ir lá e traduzir”. Cabe salientar, conforme apontam Scarcella e Oxford (1992) que, em uma situação de diálogo colaborativo, as/os aprendizes podem “ajudar umas/uns às/aos outras/os em vários níveis; por exemplo, além de ajudar suas/seus colegas com a língua, as/os alunas/os também ajudam suas/seus colegas fornecendo-lhes informações”¹⁴³ (p. 35), como é o caso de Milly e sua parceira Cecília que tentaram se apoiar na compreensão textual, de modo a fornecer uma à outra *scaffolding* em relação ao vocabulário contemplado nos textos literários lidos, como pode ser observado no exemplo 37:

[37] **Professora:** Quais são suas percepções em relação à experiência com tarefas colaborativas que problematizam questões de intersecção de raça, gênero, classe social e território a partir dos textos literários? Como foi isso para você?

Milly: Colaborativa... que a gente fez em dupla, né?

Professora: Isso!

Milly: Foi bom! Com certeza! Porque eu não tenho muita... não sei ler em inglês, né? Muito difícil. De vez em quando, eu reconheço uma ou duas palavras, mas... é bom ter uma pessoa para te ajudar e que colabore, né? Foi bom essa experiência porque ela me ajudou muito.

¹⁴³ Nossa tradução de: “helping their peers with language, students also help their peers by providing them with information” (1992, p. 35).

Professora: De forma a sua parceira contribuiu? Você consegue se lembrar quais foram as ações que te ajudaram?

Milly: Ah, a gente se ajudava na compreensão dos textos, né? Ela traduzia um pedacinho, eu traduzia outro. Ela reconhecia uma palavrinha e eu reconhecia outra sem precisar de ir lá e traduzir. A gente teve uma boa parceria para o entendimento dos textos.

(Conversa final – 30/06/2021)

Conforme podemos perceber nos exemplos 36 e 37, Bruna e Milly salientam a importância de se estabelecer uma relação de confiança e de horizontalidade com sua parceira. Bruna ainda aponta, no exemplo 36, que a colaboração ocorreu por meio da ajuda que uma dava à outra, “sem uma diminuir a outra”. Essas considerações em relação ao estabelecimento de confiança e respeito está em consonância com os apontamentos de Lago (2017, p. 307) ao afirmar que, quando “as/os alunas/os se ajudam mutuamente, em uma atmosfera de respeito e incentivo recíprocos, seu trabalho colaborativo pode contribuir substancialmente para¹⁴⁴” a aprendizagem de línguas e de literaturas.

No exemplo 38, Hellô enfatiza que seu parceiro a ajudou porque ela percebia que ele sabia “um pouco mais de inglês do que” ela. Tal fato denota que Hellô considerava o seu parceiro como o par mais experiente no que se refere ao conhecimento de língua e, por essa razão, ela obteve benefícios em relação à compreensão dos textos literários devido a essa parceria. De acordo com Figueiredo (2022, p. 62), “o par mais experiente [...] é aquele que tem mais conhecimentos sobre um determinado assunto ou sobre como resolver uma tarefa”. Desse modo, podemos dizer que o repertório linguístico de Gon contribuiu para que Hellô pudesse ampliar suas possibilidades de construir sentidos sobre os textos lidos, como podemos perceber no exemplo 38:

[38] **Professora:** De que forma a colaboração com o seu parceiro contribuiu para a construção de sentidos a partir dos textos que vocês leram?

Hellô: Eu acho que... fazer dupla com o Gon, o que mais me ajudou foi o fato... de ele saber um pouco mais de inglês do que eu. E isso me ajudou bastante na hora de... tentar interpretar e entender o que estava dizendo no conto e nos poemas.

Professora: Você consegue detalhar um pouquinho como foi essa ajuda?

Hellô: Basicamente... a gente LIA traduzindo ou então eu jogava no Google Tradutor para andar mais rápido e... depois a gente ia, basicamente, verso, por verso, tentando entender o que a autora... estava dizendo ali e tal, sabe? E tentando refletir e comentar sobre tal verso.

(Conversa final – 01/07/2021)

É interessante notar que, mesmo o participante Gon tendo sido considerado como o par mais experiente por Hellô, ele reporta, no exemplo 39, que tanto sua parceira, durante as

¹⁴⁴ Nossa tradução de: “students help each other mutually, in an atmosphere of reciprocal respect and encouragement, their collaborative work might substantially contribute to” (LAGO, 2017, p. 307).

conversas literárias em pares, quanto as colegas, durante as conversas literárias em grupo, colaboraram para expandir sua percepção e compreensão de aspectos do texto literário que não havia conseguido perceber sozinho. Esses aspectos corroboram o fato de que cada membro pode contribuir para a realização de uma determinada tarefa por meio do compartilhamento de seus saberes, conhecimentos linguísticos, experiências e habilidades que, por vezes, podem ser complementares (FIGUEIREDO, 2018, 2022; DONATO; MCCORMICK, 1994). Vejamos o exemplo 39:

[39] **Professora:** De que forma a colaboração com a sua parceira contribuiu para a construção de sentidos a partir das leituras desses textos?

Gon: Foi bem, bem importante porque... como era a troca de sentidos muitas coisas que eu não percebi, ela percebia E aí ela me contava E já facilitava mais o entendimento dos textos. eu acho que foi bem importante, só completando.

Professora: Quais foram as suas percepções com a experiência com as tarefas colaborativas que problematizam questões de intersecção... de raça, gênero, classe social, e nação a partir da literatura.

Gon: Muita coisa que eu não percebia ou deixava passar, ou tinha uma visão diferente... a outra pessoa que estava comigo, no caso a Hellô e até as outras meninas quando nos reunimos... depois das... salas simultâneas fez eu expandir BASTANTE... meu conhecimento.

(Conversa final – 01/07/2021)

Importa ainda mencionar que, no exemplo 36, Bruna comenta sobre sua parceria com Mylla e aponta que uma ajudava a outra naquilo que elas tinham dificuldades. É válido destacar, conforme menciona Bruna, que elas parecem ter percebido as dificuldades que cada uma tinha e as que tinham em comum. Já no exemplo 39, Gon, parceiro de Hellô, demonstra reconhecer que sua parceira colaborava de maneira a perceber determinados aspectos que ele não conseguia enxergar nos textos. Esses relatos demonstram a percepção das potencialidades e limitações das/os participantes em relação ao seu próprio desempenho e das/os colegas na leitura de textos literários em inglês. Tal fato está em consonância com o que afirma Figueiredo (2018) quando diz que, em uma situação de aprendizagem colaborativa, as/os aprendizes “têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos que estão aprendendo” (p. 29). Dessa maneira, podemos afirmar que a colaboração se mostrou como facilitadora da construção de sentidos acerca dos textos literários lidos, uma vez que as/os estudantes se ajudaram na compreensão textual, por meio de trocas de conhecimentos sobre língua e sobre o mundo.

4.3.3.2 A educação literária intercultural crítica como favorecedora de uma postura crítico-reflexiva por parte das/os estudantes

Ao final da Aula 5, que teve como foco a discussão sobre conto “Wives at war”, de Flora Nwapa, as aprendizes Mylla e Bruna expressaram contentamento em relação às suas experiências com a leitura colaborativa de textos literários em inglês escritos por mulheres de grupos não hegemônicos, em uma perspectiva intercultural e interseccional. As falas dessas participantes apontaram para a percepção de que essas experiências contribuíram para favorecer uma postura crítico-reflexiva diante da leitura de textos e da leitura do mundo (FREIRE, 1998). O exemplo 40 ilustra uma parte da conversa entre Mylla e Bruna, em que elas mencionam como as discussões tecidas sobre as literaturas de povos africanos e indígenas durante as aulas relatadas, neste estudo, contribuíram para ampliar seus conhecimentos e sua visão de mundo e provocaram nela rupturas no tocante a preconceitos relativos a raça, gênero, sexualidade e língua. Vejamos o exemplo 40:

[40] **Mylla:** Fernanda, é muito bom você trazer esses assuntos para nossas aulas. E eu estou gostando bastante. E, assim, você pode ter certeza, que você está trabalhando em nós, apesar de sermos poucos, só oito. Mas você está trabalhando com a gente a importância de trazer esses assuntos para dentro da sala de aula. Não só questões sobre os povos africanos, mas também de povos indígenas igual a gente já viu, né? Questão de preconceitos raciais, de gênero e sexualidade. Então, assim, muito bom porque você está plantando uma sementinha dentro da gente, que, com certeza, a gente vai cultivar e vai semear em nossas salas de aula. E vamos tentar trazer também um pouco dessas questões para outras pessoas. E isso é bom porque, para mim, é tudo muito novo. E olha que eu estou com os meus 43 anos de idade. Então, assim, são coisas novas para mim. Eu acho que para Bruna também, não é, Bruna? É tudo novo, para Cecília e para Milly. São coisas novas e só vem a acrescentar.

Bruna: Eu acho que eu já falei praticamente para todos os professores que o primeiro choque que eu tive aqui na faculdade foi na aula de português, quando você deu. E que falou que não existia certo e errado em relação à língua, mas que seria melhor pensar em adequação às situações de comunicação. Foi um choque, assim, para mim. Eu fiquei dois meses para absorver esse negócio. Eu pensava assim: mas está errado, eu vim para cá para aprender a escrever direito, para aprender a falar direito e ensinar direito. E isso ficou aqui na minha cabeça quebrando, como se fosse um coco duro que eu fiquei dois meses para quebrar ele e aí entrou. Aí, quando quebrou e entrou essas ideias, começou entrar as outras questões. Eu falei, meu Deus, eu tenho mais de 30 anos, eu nunca imaginei isso em minha vida. Eu nunca imaginei que TINHA escritores negros, eu não sabia que existiam, não. Eu não sabia que a escrita poderia ser usada para praticar a política e justiça social. Eu não sabia nada disso. E eu fui lendo... e assim, falei para o Professor C esses dias, eu estou aqui e eu quero ser professora, eu quero ser capaz de realizar um trabalho gratificante. Eu não sei o dia de amanhã, pode ser que eu seja e pode ser que não seja professora. Mas esse processo de transformação do meu “eu” como ser humano, o que estou passando aqui é impagável, não tem preço.

Mylla: É verdade!

Bruna: Eu entrei uma pessoa aqui e eu vou sair outra. Uma pessoa mais evoluída, uma pessoa capaz de refletir criticamente, de raciocinar, de problematizar, capaz de ver o outro com um olhar diferente. Então, assim, todos os professores contribuem de uma certa forma, é claro. Mas tem uns que fazem a diferença maior, né? Mas eu posso dizer assim, que eu sou uma pessoa melhor... é discurso de final de semestre. hhh. Mas eu sou uma pessoa melhor porque eu tive a Fernanda como professora e o Professor C como professor, fizeram uma grande mudança em minha cabeça. Então, nossa, Fernanda, eu sou muito grata.

Mylla: Eu também! Uma outra visão de mundo.

(Conversa literária em grupo sobre a Aula 5 – 15/06/2021)

De acordo com Kumaravadivelu (2016, p. 76), “[a] consciência crítica e a vontade de agir podem ser alcançadas através da educação”¹⁴⁵. Contudo, conforme salientam Freire (1996) e hooks (2017), a educação comprometida com a justiça social precisa se distanciar de uma educação “bancária” que concebe as/os aprendizes como recipientes em que determinados conteúdos e conhecimentos são depositados sem muita reflexão ou questionamentos. Dessa maneira, pensar uma educação linguística e literária que possa transgredir as fronteiras epistêmicas demarcadas por um elitismo moderno/colonial exige, por parte de professoras/es e aprendizes, um engajamento com a prática problematizadora do que está posto como “verdades inquestionáveis” (hooks, 2017; KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 1990, 1999, 2001; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2015; ROSA-DA-SILVA, 2021). Exige ainda uma abertura para novas maneiras de perceber e de questionar o mundo, como podemos notar na fala de Bruna ao dizer “[e]u entrei uma pessoa aqui e eu vou sair outra. Uma pessoa mais evoluída, uma pessoa capaz de refletir criticamente, de raciocinar, de problematizar, capaz de ver o outro com um olhar diferente”.

As falas das participantes Bruna e Mylla apontam para a educação literária intercultural a partir de perspectivas interseccionais e decoloniais como uma possibilidade de gerar posturas crítico-colaborativas, reflexivas e problematizadoras por parte de aprendizes. Quando a participante Mylla diz “[m]as você está trabalhando com a gente a importância de trazer esses assuntos para dentro da sala de aula. Não só questões sobre os povos africanos, mas também de povos indígenas igual a gente já viu, né? Questão de preconceitos raciais, de gênero e sexualidade”, ela demonstra perceber a força potencializadora de uma educação literária que busca interrogar as representações de raça, de gênero, de sexualidade, de classe social e de território nas narrativas literárias que estão nos currículos de instituições da educação básica à superior, mas também nas que são interceptadas pela colonialidade do saber e, por isso, não entram nesses currículos. Tal relato corrobora o pensamento de Pereira (2019, p. 161, grifo da

¹⁴⁵ Nossa tradução de: Critical consciousness and the will to act can be achieved through education (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 76).

autora), no sentido de que “através da literatura, é possível desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de entender o dito e o não dito, assim como os muitos mecanismos para construir certa “verdade” interessada”.

Machado e Soares (2021, p. 20) destacam o fato de que, por meio de uma educação literária decolonial, “o leitor passa a se posicionar como um sujeito consciente do lugar que ocupa na engrenagem do poder, atuando como um crítico dos produtos culturais que circulam no mercado simbólico, atravessado, este último, por interesses muitas vezes estranhos ao campo” (MACHADO; SOARES, 2021, p. 20). Essa criticidade sobre os produtos culturais de que falam o autor e a autora pode ser notado na fala de Bruna ao dizer: “[e]u nunca imaginei que TINHA escritores negros, eu não sabia que existiam, não. Eu não sabia que a escrita poderia ser usada para praticar a política e a justiça social”. A participante demonstra perceber como o mercado literário tem marginalizado os corpos atravessados pelas identidades raciais tidas como inferiores, o que sugere uma postura crítico-reflexiva em relação às formas como as desigualdades sociais também constroem hierarquias, de forma a determinar quem são as autoras/es que estão autorizadas/os a produzir e a entrar para o mercado editorial (DALCASTAGNÉ, 2012; MACHADO; SOARES, 2021; REZENDE; DIAS, 2017).

4.3.3.3 O papel da/o professora/professor como agente transformadora/transformador da sociedade

Diversas/os pesquisadoras/es e professoras/es, no âmbito da Linguística Aplicada Crítica, têm se preocupado em problematizar e questionar as relações de poder que produzem as desigualdades sociais decorrentes de raça, gênero, sexualidade, classe social etc., que estão emaranhadas nas práticas sociais que envolvem o uso da língua, assim como na atuação docente em aulas de línguas (BASTOS *et. al*, 2021; BORELLI; PESSOA, 2019; BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020; FERREIRA; PESSOA, 2018; KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 1990, 1999, 2021; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018; PESSOA; SILVA; CONTI, 2021; SILVESTRE, 2016, 2017; ROSA-DA-SILVA, 2019, 2021). Essas preocupações apontam para a necessidade de ampliarmos nossa compreensão das práticas que estamos engajados, a fim de que possamos pensar e agir de maneira a transformar as condições do mundo em que vivemos (FREIRE, 1996; hooks, 2017; PENNYCOOK, 1990; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2015). Assim, as perspectivas críticas de educação linguística pressupõem que a/o professora/professor tem o potencial de ser um agente que provoca

mudanças sociais por meio de uma atuação ética, consciente e comprometida com a justiça social (BORELLI; PESSOA, 2011).

Durante uma conversa ao final da Aula 5, Bruna, Mylla e eu discutimos sobre a importância de professoras/es de línguas promoverem aulas com foco na problematização de questões relativas às desigualdades sociais decorrentes de raça, gênero, sexualidade e classe social. Uma parte dessa conversa é ilustrada no exemplo 41, em que podemos observar que as percepções das participantes Bruna e Mylla e as minhas apontaram para a postura da/o professora/professor de línguas como agente de transformação social. Vejamos o exemplo:

[41] **Fernanda:** Eu fico muito feliz por saber que essas aulas estão contribuindo para que vocês tenham uma postura crítica e problematizadora porque eu acho isso muito importante. Eu acho que se a gente quer pensar uma educação comprometida com a justiça social e com a justiça cognitiva. O Boaventura de Sousa Santos fala de justiça cognitiva. O que seria isso? Tem a ver com trazer para nossas aulas esses diferentes saberes que são produzidos por pessoas que têm sido subalternizadas e que têm seus saberes apagados do currículo. E são saberes que vem de perspectivas diferentes e são importantes para ampliar as lentes que usamos para ver o mundo. Então, eu fico muito feliz por esse *feedback*. E mesmo que seja um ou dois conseguindo questionar, problematizar as desigualdades sociais a partir de uma postura reflexiva e crítica, eu acho que já cumpri o meu papel de professora.

Bruna: Sabe uma fala que tem, né? Que é popular: “ah! O professor não é salvador da pátria e não vai mudar o mundo”. Mas aí tem aquela outra fala: “Ah, mas você pode mudar uma pessoa e duas pessoas”, se você conseguir provocar inquietações em uma pessoa ou duas pessoas, essas pessoas também poderão provocar mudanças em outras pessoas. É assim que a gente muda o mundo, não é de uma vez, mas...

Mylla: É uma corrente, né? Uma rede.

Bruna: Eu acho que podemos, de um em um, ir mudando mentes, pessoas e transformar posturas. É uma profissão que, às vezes, a gente vê que é descrente, desvalorizada, mas eu acho que tem o seu papel muito importante na construção de um ser humano, no meu caso, um ser humano já formado, né? Trinta anos de idade. Gente, eu nunca imaginei coisas que eu estou aprendendo aqui. Que eu podia falar o meu “caipirês” que não estava errado. Eu entendi agora. Então, assim, você conseguiu provocar mudanças em pessoas que já tem uma carga de vida, que, às vezes, você pensa assim: Ah, eu já sei tudo, mas parece que é uma criança engatinhando e aprendendo de novo. Então, eu acho que o professor consegue, sim, ter esse papel de agente transformador quando ele se propõe a isso, né?

Mylla: Que mais obras, né, Fernanda, sejam traduzidas em português. Porque mesmo que, eu por exemplo, não seguir como professora de inglês, que provavelmente eu não vou ser, não quero te desanimar, viu, Fernanda [hhh].

Professora: Uma pena! Você é excelente!

Mylla: Provavelmente, eu não serei. Não irei para essa área. Ficarei na área da Língua Portuguesa mesmo, mas que a gente possa trabalhar esses textos, esses contos. Então, que mais contos, mais histórias, mais textos sejam traduzidos para que o professor de português possa levar isso para sala de aula. Esse conto mesmo não tem traduzido em português.

(Conversa literária em grupo sobre a Aula 5 – 15/06/2021)

Borelli e Pessoa (2011, p. 29) destacam que, “para agir criticamente, o professor precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador, bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação”. No exemplo 41,

ressalto meu alinhamento a pesquisadoras/es professoras/es, como Borelli e Pessoa (2011), Kumaravadivelu (2016), Pennycook, (1990, 1999, 2021), Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), Pessoa, Silva e Conti (2021), Rosa-da-Silva (2021), entre outras/os, que defendem a educação linguística e literária como uma prática política (FREIRE, 1996; PENNYCOOK, 1990) que busca problematizar e questionar as inequidades sociais e que está comprometida com a justiça cognitiva e social (SOUSA SANTOS, 2009). Vale ressaltar que nossas ações pedagógicas podem tanto contribuir para a manutenção e perpetuação das inequidades sociais quanto colaborar para desestabilizar as bases que sustentam tais desigualdades a depender da forma como escolhermos atuar em nossas salas de aulas (BORELLI; PESSOA, 2011; ROSA-DA-SILVA, 2021). Ao dizer que “o professor consegue, sim, ter esse papel de agente transformador quando ele se propõe a isso”, a participante Bruna sugere a percepção de que nossas escolhas pedagógicas podem favorecer ou não mudanças sociais que buscam melhorar a vida das pessoas.

Pereira (2019) salienta que “entre os textos literários que podem ser abordados em prol da conscientização e construção de uma sociedade com mais empatia e senso de ética, aqueles de autores pertencentes a grupos subalternizados historicamente são os mais profícuos” (p. 79). Assim como a educação linguística crítica, a educação literária intercultural crítica também considera a/o professora/professor como um agente que pode provocar mudanças não só em seu próprio contexto de atuação, mas no contexto mais amplo da sociedade, visto que as/os aprendizes vão atuar em diferentes âmbitos da esfera social (MACHADO; SOARES, 2021; PEREIRA, 2019; 2020). Adicionalmente, conforme destaca Bruna, nós, professoras/es, “podemos de um em um, ir mudando mentes, pessoas e transformar posturas”, de modo a construir possibilidades de um mundo mais justo e igualitário.

Neste capítulo, refletimos sobre as contribuições das conversas literárias em pares e em grupo para a construção colaborativa de sentidos acerca dos textos literários estudados. Em seguida, apresentamos as problematizações sobre questões de interculturalidade e interseccionalidade geradas durante as aulas com foco em literaturas produzidas por mulheres de contextos socioculturais distintos. Por fim, discutimos as percepções das/os participantes e da professora no que concerne às contribuições das tarefas crítico-colaborativas para a aprendizagem de inglês por meio de textos literários. Passemos, então, a parte final deste estudo, na qual apresentamos algumas considerações em torno das perguntas de pesquisa, bem com discutimos sobre as limitações e as implicações pedagógicas deste estudo.

PALAVRAS ANDANTES

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TRÂNSITO

Conto-lhes as histórias de espantos e encantos que quero escrever, as vozes que recolhi pelos caminhos, e os meus sonhos de andar acordado, realidades deliradas, delírios realizados, palavras andantes que encontrei — ou fui por elas encontrado.

(Eduardo Galeano)

Nesta parte, tecemos algumas considerações finais concernentes às discussões sobre as praxiologias com textos literários que realizamos em nossa pesquisa. Para tanto, retomamos as perguntas de pesquisa, no intuito de refletir sobre as possibilidades de respostas que encontramos por meio de nossas problematizações e suas implicações para a atuação docente na educação linguística e literária em LI. Assim como Galeano (2001, p.7), usamos “as palavras andantes” para nos referir às vozes que ecoaram nos diálogos com as/os autoras/es e as/os participantes desta pesquisa e que recolhemos em nossas travessias por corpos-territórios e geopolíticas que emergiram das narrativas literárias elencadas neste estudo. Adicionalmente, entendemos que as considerações que ora traçamos se caracterizam como transitórias, pois acreditamos que os recortes que fazemos em nossas pesquisas não dão conta de abarcar todas as nuances de um determinado fenômeno, no caso deste estudo, a educação literária em LI. Apresentamos ainda algumas reflexões sobre as limitações relativas à execução desta pesquisa e algumas sugestões de possibilidades de questões para pesquisas futuras. Finalmente, problematizo algumas questões relativas aos meus próprios movimentos onto-epistemológicos decorrentes de minha atuação como professora e pesquisadora neste estudo.

a) De que forma podemos promover a problematização de questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, sexualidade, classe social e território por meio de textos literários em língua inglesa a partir de um viés decolonial?

Primeiramente, é imperativo lembrar que, nesta pesquisa, tivemos como objetivo investigar as potencialidades e os desafios de propostas para a construção de praxiologias decoloniais, envolvendo textos literários em LI, voltadas para acadêmicas/os do Curso de Letras

de uma instituição privada do estado de Goiás. Em face de tal objetivo, procuramos pensar em como seria possível problematizar questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, sexualidade, classe social e território por meio de textos literários em LI a partir de perspectivas decoloniais. Dessa maneira, decidimos construir uma proposta de educação literária que pudesse fornecer recursos para possibilitar as problematizações em torno de aspectos interculturais e interseccionais por meio da leitura literária. Com vistas à construção de uma base onto-epistemológica, teórica e metodológica que pudesse sustentar nossa proposta de educação literária, procedemos a leituras com foco em estudos: a) decoloniais e pós-coloniais; b) envolvendo questões de interculturalidade crítica; c) feministas de corte interseccional; d) com foco na educação literária; e f) sobre colaboração nas perspectivas vygotskianas. A partir de tais leituras, propusemos a noção de educação literária intercultural crítica.

Nossa proposta de “educação literária intercultural crítica” contemplou um conjunto flexível de praxiologias que envolveu: a) a compreensão de leitura literária como espaços de diálogos e de encontros interculturais; b) chaves de leitura interseccionais; c) a noção de professora/professor como mediadora/mediador do encontro intercultural; e d) conversas literárias em pares e em grupo para a construção colaborativa de sentidos. Vale lembrar que concebemos a noção de literatura como um espaço intercultural, no qual emergem narrativas que entrelaçam as vivências, as práticas culturais e as cosmologias de sujeitos que têm suas identidades marcadas por raça, gênero, sexualidade, classe social, território, língua e que estão situados geopoliticamente. Compreendemos a chave de leitura interseccional como um instrumental analítico que possibilita às/aos leitoras/es transitar entre fronteiras epistêmicas, culturais, identitárias e linguísticas por meio das narrativas literárias. Adicionamos que entendemos as/os professoras/es de línguas e de literaturas como responsáveis por mediar esse encontro intercultural que se dá por meio da leitura literária, de maneira a fornecer recursos para que as/os alunas/os leitoras/es possam dialogar com as vozes que ecoam no texto literário.

Para tornar possíveis tais encontros e diálogos interculturais, partimos da noção de “conversa literária”, proposta por Bajour (2012), e expandimos tal conceito, de modo a propor as “conversas literárias em pares” e as “conversas literárias em grupo”. Da forma como compreendemos, as “conversas literárias em pares” podem ser vistas como a leitura colaborativa do texto literário realizada em dupla, bem como a construção colaborativa de sentidos a partir de diálogos críticos, discussões e problematizações. A “conversa literária em grupo” é, por nós entendida, como diálogos e problematizações realizadas por aprendizes e a professora mediadora a partir de suas leituras e interpretações dos textos literários em estudo.

Na próxima subseção, destacamos as contribuições das conversas literárias em pares e em grupos, bem como das chaves de leitura interseccionais para ampliar os horizontes da compreensão de textos literários em língua inglesa.

b) Como as/os aprendizes constroem colaborativamente sentidos sobre as noções de interculturalidade e da intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe social e território e seus atravessamentos na produção de identidades hegemônicas e marginalizadas a partir de textos literários em inglês?

Procuramos refletir, neste estudo, como as/os aprendizes construíram colaborativamente sentidos sobre interculturalidade e a intersecção de raça, gênero, sexualidade, classe social e território e seus atravessamentos na produção de identidades hegemônicas e marginalizadas a partir de textos literários em inglês. Como discutimos na seção 4.1 e 4.2 do Capítulo 4, as conversas literárias em pares (CLP) e em grupo (CLG) se mostraram relevantes para a construção de sentidos dos textos literários propostos, visto que favoreceram a colaboração na negociação de significados e possibilitaram a mobilização de repertórios de sentidos por parte das/os aprendizes. A noção de interseccionalidade como uma chave de leitura, por sua vez, se mostrou potente para a ampliação das possibilidades de problematizar questões de interculturalidade e do entrelaçamento de marcadores identitários que permearam as narrativas lidas pelas/os aprendizes, por propiciar o reconhecimento da intersecção de identidades sociais e de sistemas de opressão e de dominação social.

Importa enfatizar que as conversas literárias em pares e em grupo promoveram espaços de fala e de escuta, nos quais as/os participantes deste estudo puderam compartilhar suas interpretações e construir sentidos, de modo colaborativo, acerca dos textos literários propostos. Nossas reflexões mostraram que as CLG promoveram a negociação de sentidos entre as/os interagentes para a ressignificação de identidades linguísticas relativas às/aos falantes de língua inglesa, assim como para a construção crítico-colaborativa de outras possibilidades de sentidos em relação às ideias que emergiram na leitura dos textos. No tocante às CLP, percebemos que as/os aprendizes ajudaram umas/uns às/aos outras/os na construção de sentidos acerca dos textos lidos, bem como coconstruíram entendimentos sobre a estrutura linguística e sobre aspectos concernentes à pronúncia de termos em inglês pertinentes às narrativas elencadas neste estudo. Dessa maneira, podemos afirmar que as conversas literárias em pares e em grupo apresentam potencialidades que podem favorecer a educação linguística e literária com o uso de textos literários em inglês a partir de perspectivas crítico-colaborativas e interculturais.

Conforme discutido na seção 4.2 do Capítulo 4, a interseccionalidade se configurou como um instrumental crítico-analítico que permitiu flagrar os atravessamentos de gênero, raça, sexualidade, classe social e território nas identidades representadas nas narrativas literárias selecionadas neste estudo. Além disso, as chaves de leitura interseccionais contribuíram para que as/os aprendizes pudessem problematizar questões relativas: a) à opressão de gênero intersectada com raça, sexualidade, classe social e território; b) à forma como a literatura de mulheres constituídas por identidades raciais marginalizadas podem funcionar como um meio de resistência às opressões sociais; c) a colonialidades linguísticas na produção literária de mulheres de grupos não hegemônicos e possibilidades de resistências; d) à possibilidade de dialogar com outras cosmologias por meio da literatura; e e) à possibilidade de reconhecer nossas próprias identidades sociais e as opressões e privilégios que as atravessam.

A partir disso, podemos afirmar que nossa proposta de educação literária intercultural crítica se mostrou como uma possibilidade praxiológica para promover espaços de diálogos interculturais, nos quais as/os estudantes leitoras/es, que participaram desta pesquisa, puderam se engajar em experiências de leitura literária, de modo a: a) “(des)envolver” (KRENAK, 2020) a empatia ao entrar em contato com outras vivências; b) romper fronteiras epistêmicas, linguísticas, identitárias, culturais e geopolíticas; c) dialogar com outras cosmologias e saberes; e d) reconhecer suas próprias identidades e seus posicionamentos na geopolítica do poder (CARBONIERI, 2016a; PEREIRA, 2019, 2020; MACHADO; SOARES, 2021; MATOS, 2012; REES; PEREIRA; MELLO, 2018).

Cabe salientar que nosso propósito não é o de apresentar soluções infalíveis ou métodos engessados para formar leitoras/es proficientes em LI, mas o de apontar possibilidades de promover praxiologias com textos literários em inglês que possam gerar reflexões sobre questões de interculturalidade e de interseccionalidade, no intuito de ampliar os horizontes interpretativos da leitura literária. Assumimos, dessa maneira, que nossa proposta também apresenta limitações significativas que precisam ser repensadas, como tentamos fazer na próxima seção.

c) Como as/os aprendizes avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em língua inglesa a partir de praxiologias decoloniais?

Nesta pesquisa, também buscamos discutir sobre como as/os aprendizes avaliaram as experiências de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em língua inglesa a partir de praxiologias decoloniais. As percepções das/os participantes apontaram para as

potencialidades e os desafios das praxiologias envolvendo textos literários em inglês propostas neste estudo. No que se refere às potencialidades das experiências de tarefas crítico-colaborativas de leitura literária em LI, por meio de nossas análises e discussões, inferimos que as percepções das/os aprendizes apontaram para os seguintes aspectos: a) a colaboração como um recurso facilitador da construção de sentidos sobre textos literários em inglês; b) a educação literária intercultural crítica como uma proposta favorecedora do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte das/os estudantes; c) a possibilidade de a/o professora/professor assumir o papel de agente transformadora/transformador da sociedade por meio da promoção de espaços de diálogos críticos que problematizam questões que desvelam e desestabilizam as bases que sustentam as desigualdades sociais. Podemos, então, afirmar que as praxiologias decorrentes da proposta de educação literária intercultural crítica se mostrou como possibilidades potencializadoras do trabalho crítico-colaborativo com a leitura literária nas aulas de Inglês e de Literaturas de LI.

Entre as percepções que denotaram limitações atinentes às experiências de leitura literária em LI empreendidas nesta pesquisa, é importante mencionar: a) a permanência da concepção de ensino de língua inglesa centrada na forma e na estrutura linguística, bem como na concepção de língua e de literatura como saberes estanques por parte de uma das participantes; e b) resquício de uma visão centrada no papel da/o professora/professor como a/o única/o autoridade intelectual capaz de propiciar interpretações válidas dos textos literários. Tais percepções apontam para as colonialidades que ainda estão fortemente arraigadas nas mentes de aprendizes de línguas e de literaturas, devido a uma tradição de educação linguística que primava pelo ensino da norma padrão nas aulas de inglês, bem como na posição da professora/professor como a/o “detentora/detentor do conhecimento”. Assim, apesar das problematizações sobre língua, literatura, postura de aprendizes e da professora geradas neste estudo, percebemos que essas concepções rígidas permaneceram como resquícios de colonialidades que são difíceis de serem desestabilizadas, em decorrência de um legado de educação linguística que ainda vem contribuindo para a manutenção e para a reprodução de tais colonialidades (FERREIRA; PESSOA, 2018).

Contudo, como professoras/es e pesquisadoras/es, precisamos exercitar a autorreflexão e o autoquestionamento para identificarmos as falhas de nossas praxiologias, assim como precisamos ser honestas/os para admiti-las (PESSOA; SILVA; CONTI, 2021; SILVESTRE, 2017). Dessa forma, conforme discutimos na seção 4.3 do Capítulo 4, reconhecemos que poderíamos ter orientado a participante Hellô de maneira mais direcionada em relação aos aspectos linguísticos e ao funcionamento da língua para que ela pudesse se beneficiar de um

modo mais significativo dos textos literários para a aprendizagem de inglês. Nossa sugestão às/aos professoras/es que queiram propor problematizações de questões interseccionais e interculturais por meio de textos literários em aulas de inglês é que procurem elaborar mais tarefas e exercícios que tenham como objetivo ajudar às/aos alunas/os a perceber como os elementos linguísticos estão contribuindo para a construção de sentidos em textos escritos em inglês. Apesar dessa limitação apontada por Hellô, argumentamos em favor de propostas de leitura crítico-colaborativa de textos literários nas aulas de Inglês, visto que tais recursos podem propiciar a coconstrução de sentidos, a aprendizagem de pronúncia de termos desconhecidos e a construção de entendimentos sobre o funcionamento da língua, conforme vimos nas discussões da seção 4.1.2 do Capítulo 4.

No que se refere à percepção da participante Milly em relação à necessidade de mais intervenções da professora, como expusemos na seção 4.3 do Capítulo 4, consideramos que tal percepção possa estar mais ligada ao fato de que a aluna esperava uma aula totalmente centralizada na figura da/o professora/professor do que ao fato de que realmente tenha havido omissão por parte da professora, visto que, durante as conversas literárias em grupo, há uma recorrência significativa de falas da professora, como vimos nas seções 4.2 e 4.3 do Capítulo 4. Além disso, a participante Milly relatou que não se sentia confortável em participar das aulas. Tal fato mostra que nem sempre podemos garantir que todas/os as/os alunas/os compartilhem e dialoguem na mesma proporção. Enquanto professoras/es mediadoras/es de conversas literárias em sala de aula, nossa responsabilidade consiste em encorajar as/os alunas/os a se engajarem nas discussões, mas é importante tomarmos cuidado para não causar constrangimentos ao impor a participação às/aos aprendizes que não se sentem seguros ou confortáveis em compartilhar suas leituras (FIGUEIREDO, 2022). É interessante mencionar também, conforme destacou Mylla na seção 4.3 do Capítulo 4, que as/os alunas/os demonstraram dificuldades em participar de discussões e debates nas aulas de outras/os professores. Dessa maneira, podemos dizer que outros fatores, que não estão necessariamente ligados às experiências de conversas literárias nas aulas de inglês, podem ter contribuído para diminuir a colaboração e o compartilhamento de leituras das/os alunas/os. Vale ainda lembrar que entendemos que a colaboração, por meio da interação dialógica, envolve também conflitos e tensões relativos aos diferentes posicionamentos políticos, ideológicos e afetivos que as/os aprendizes podem assumir durante a realização das conversas literárias em pares e em grupo, de modo a considerar, também, suas pluralidades de vivências (FIGUEIREDO, 2019; SILVESTRE, 2017). Mesmo com as limitações referentes à participação de algumas/alguns alunas/os, acreditamos que a proposta de educação literária intercultural crítica pode ajudar

professoras/es de línguas e de literaturas na promoção de espaços para (des)encontros interculturais a partir de tensionamentos e questionamentos de identidades culturais que são representadas nos textos literários. E, no caso deste estudo que envolveu alunas/os licenciandas/os em Letras Português e Inglês, as experiências de leituras colaborativas com vistas a discussões sobre interculturalidade e interseccionalidade se mostraram como exemplos de praxiologias que podem ser utilizadas por elas/eles em sua atuação docente, como destaca a participante Mylla, no exemplo 40 da subseção 4.3.3.2 do Capítulo 4, ao dizer “[v]ocê está plantando uma sementinha dentro da gente, que com certeza a gente vai cultivar e vai semear em nossas salas de aula”. Dessa forma, esperamos que nossas reflexões possam também ser vistas como sementinhas que poderão ser plantadas em outros contextos para germinar outras problematizações e possibilidades de pensar a educação linguística e literária comprometida com a justiça social e cognitiva (BORELLI; PESSOA, 2011; FREIRE, 1996; hooks, 2017; SOUSA SANTOS, 2009).

Limitações do estudo

Conforme expusemos na Introdução desta tese, essa pesquisa é fruto de recomeços, visto que tive que abandonar o projeto de pesquisa proposto no início do curso de doutorado e, no terceiro ano, me aventurar a um novo projeto que contemplava temáticas e questões desafiadoras, uma vez que ainda estava iniciando minhas leituras no escopo dos estudos decoloniais, interculturais e interseccionais. Na disciplina que cursei no segundo semestre de 2018, tive a oportunidade de fazer leituras e discussões relacionadas ao pensamento decolonial. Essas leituras me instigaram a refletir sobre minha própria prática pedagógica enquanto professora de Língua Inglesa e de Literaturas de Língua Inglesa no contexto do curso de Letras do Centro Universitário Alfredo Nasser. Por essa razão, no segundo semestre de 2020, meu orientador e eu decidimos propor a pesquisa relatada nesta tese.

Em vista de tudo o que expusemos, reconhecemos que este estudo apresenta limitações em relação: a) ao tempo que tivemos para realizar as leituras voltadas para os estudos decoloniais, interseccionais e interculturais, pois acreditamos que se tais leituras tivessem sido feitas de maneira aprofundada desde o início do doutorado, poderíamos ter apresentado outros *insights* no que tange ao material empírico; b) ao curto tempo dedicado à produção da materialidade empírica, visto que, se tivéssemos começado esta pesquisa em 2018, poderíamos ter conduzido um estudo piloto em um semestre para repensar as limitações praxiológicas, de

modo a propor outras possibilidades de superar os desafios que surgiram durante as aulas realizadas para este estudo. Vale ainda mencionar que o contexto que havíamos mirado, em um primeiro momento, consistiu nas aulas de Literaturas de Língua Inglesa. Contudo, na instituição estudada, essa disciplina não foi ofertada no primeiro semestre de 2021 e, por essa razão, tivemos que realizar as experiências de leitura literária com narrativas de mulheres de grupos marginalizados nas aulas de Inglês.

Apesar das limitações relatadas, reforçamos que este estudo é fruto de nossos “esforços” que se juntam a outros “esforços decoloniais” (SILVESTRE, 2016) para romper e cruzar fronteiras onto-epistemológicas, em busca de possibilidades de pensar a educação linguística e literária crítica comprometida com a construção de mundos com possibilidades de existências plurais (CARBONIEIRI, 2016a, 2016b; PEREIRA, 2020; SILVESTRE, 2016; WALSH, 2012).

Sugestões para pesquisas futuras

Ao considerar que este estudo buscou investigar as potencialidades e os desafios de praxiologias decoloniais com textos literários escritos em língua inglesa para acadêmicas/os do Curso de Letras de uma instituição privada do estado de Goiás, temos a intenção de contribuir com nossas reflexões sobre as possibilidades de problematizar questões de interculturalidade e de interseccionalidade por meio de narrativas literárias, bem como de sugerir outras pesquisas que possam ampliar as discussões em torno de alguns dos elementos abordados neste estudo e que possam também abordar esses elementos em contextos com características distintas e participantes de diferentes realidades. Assim, recomendamos estudos que contemplem discussões sobre as contribuições de conversas literárias em pares e em grupo nas aulas de Inglês no contexto da educação básica. Recomendamos ainda estudos que possam ampliar as discussões sobre as potencialidades e limitações de praxiologias decoloniais com textos literários em inglês para alunas/os da educação básica.

Contribuições para a educação linguística e literária em língua inglesa

Nossas análises nos credenciam a afirmar que as conversas literárias em pares e em grupo possibilitaram a colaboração na construção de sentidos e na construção de entendimentos sobre o funcionamento da língua nos textos literários escritos em inglês, incluindo

conhecimentos sobre os níveis lexicais, gramaticais e fonológicos. Nossas discussões sobre o material empírico ainda apontaram para a possibilidade do uso de textos literários como um recurso significativo para uma educação linguística capaz de desvelar as relações de poder que permeiam os usos da língua, de modo a promover problematizações em torno da forma como as identidades que usam determinados repertórios linguísticos podem ocupar lugares de privilégio ou não no sistema social mais amplo.

No que se refere ao ensino de literaturas em LI, diversas/os pesquisadoras/es têm chamado a atenção para a necessidade de abrir o currículo para contemplar textos literários que possam reverberar representações de identidades culturais de corpos que foram subalternizados pelas colonialidades, tanto no interior do tecido das narrativas ficcionais e poéticas, como de suas/seus autoras/es (CARBONIERI, 2016a; FESTINO, 2008, 2014, 2016; hooks, 2017; PEREIRA, 2019, 2020). O uso de textos literários em inglês que não fazem parte do cânone ocidental em sala de aula, como os utilizados nesta pesquisa, pode colaborar para confrontar as desigualdades sociais que ainda se fazem presentes nos saberes que circulam nos currículos de instituições escolares e de ensino superior, de modo a contribuir para alcançar um “equilíbrio de histórias”, como sugere Achebe (2000).

Contudo, apenas propor a leitura de textos literários em inglês de autoras/es marginalizadas/os pela hegemonia do cânone euro-estadunidense não é garantia de que as/os aprendizes poderão se engajar em problematizações relativas a identidades culturais. É importante promover diálogos críticos que possam engendrar o reconhecimento e a problematização de representações identitárias que emergem das narrativas literárias. Nessa linha, conforme discutimos no Capítulo 4, o trabalho com textos literários, a partir de perspectivas interculturais e interseccionais, pode oportunizar o questionamento e o confronto de opressões intersectadas ao se tratar de raça, gênero, sexualidade, classe social e território, de maneira a favorecer e potencializar a consciência crítica de aprendizes sobre como tais marcadores identitários estão emaranhados nos tecidos narrativos e sobre como seus próprios corpos estão atravessados por tais vetores, de forma a colocá-los em posição de privilégio ou de subalternidade (CARBONIERI, 2016a; FESTINO, 2008, 2014, 2016; HILL COLLINS, 2017; PEREIRA, 2019, 2020). Ao reconhecer suas próprias identidades, as/os aprendizes podem ter maiores oportunidades para pensar estratégias de resistência e de agência, de modo a se engajar na construção de um mundo mais justo e humano.

Finalmente, acreditamos que a proposta de educação intercultural crítica, apresentada neste estudo, pode consistir em uma opção relevante para professoras/es de línguas e de literaturas que desejam: a) proporcionar meios para que as/os aprendizes possam superar suas

dificuldades de compreensão leitora de narrativas literárias em inglês, visto que a colaboração se mostrou como um recurso favorecedor da construção de sentidos; e b) contribuir para a formação de leitoras/es crítico-reflexivas/os, capazes de compreender as relações de poder que engendram hierarquia de identidades culturais representadas nos mais diversos textos literários. Assim, esperamos que as reflexões realizadas, neste estudo, possam também motivar professoras/es de línguas e de literaturas a propor alternativas envolvendo textos literários em inglês, a partir de uma perspectiva intercultural e interseccional de base decolonial, para romper com paradigmas eurocêntricos de educação linguística e literária em LI.

Entre nômades e andantes: movimentos onto-epistemológicos na atuação docente da professora/pesquisadora

Na parte final da tese, discuto ainda algumas questões pertinentes aos meus próprios movimentos onto-epistemológicos (ROSA-DA-SILVA, 2021) decorrentes das vivências como professora e pesquisadora deste estudo. Conforme expus na parte introdutória, esta tese surgiu de um anseio por movimentos que pudessem me possibilitar repensar minhas próprias praxiologias com a educação linguística e literária em língua inglesa. Ressalto que, ao longo dessas andanças e travessias de fronteiras epistêmicas, linguísticas, literárias, políticas, culturais e identitárias (ANZALDÚA, 2000), procurei esvaziar minha “sacola” de práticas pedagógicas, de maneira a tentar me desfazer de concepções de ensino enviesadas em perspectivas tradicionais que, por vezes, deixam escapar o imbricamento das relações de poder e da linguagem (KUMARAVADIVELU, 2016; PENNYCOOK, 1999, 2021; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2015). Em alguns momentos dessa caminhada, procurei, também, abandonar as estratégias de ensino focalizadas na figura da/o professora/professor, de modo a me esforçar para proporcionar espaços de escuta sensível (SILVESTRE, 2017; SANT’ANNA, 2021), nos quais as/os aprendizes pudessem se sentir agentes da construção de conhecimentos linguísticos e literários (FREIRE, 1996; PARO, 1996).

Assim como advoga Nunes (2020, p. 98), defendo também “uma ideia de docência nômade, que transforma e se transforma à medida que sai de si, que se lança à experiência de (se) conhecer e se deixar refazer”. Desse modo, como uma professora nômade, me permiti caminhar em um movimento contínuo de busca por epistemologias outras que fossem capazes de perturbar meus próprios preceitos rígidos do que é ensinar e aprender línguas e literaturas. Esses movimentos me provocaram reflexões que me levaram a duvidar de minhas próprias concepções e práticas docentes. Nesse sentido, considero pertinente destacar que, anteriormente

a esta pesquisa, acreditava que deveria me despir de minhas próprias emoções ao adentrar em uma sala de aula. Aprendi com hooks (2017) e com as/os estudantes que participaram deste estudo, em especial a participante Bruna, que é importante que nós, professoras/es de línguas, tenhamos a capacidade e a coragem de afetar nossas/os aprendizes e nos deixar ser afetadas/os por elas/eles.

Ressalto ainda que, enquanto ensinava sobre questões relativas ao entroncamento de raça, gênero, sexualidade, classe social e território por meio dos textos literários selecionados neste estudo, também aprendia com as experiências, vivências e conhecimentos de minhas/meus alunas/alunos (FREIRE, 1996). As problematizações geradas, durante nossas conversas literárias em grupo, me proporcionaram olhar para meu próprio corpo e perceber meus atravessamentos identitários. Tais discussões me propiciaram o reconhecimento de meus próprios privilégios como uma mulher lida como branca em uma sociedade racista. Possibilitaram-me, ainda, acessar as minhas próprias feridas decorrentes das opressões de gênero e de classe social que me colocam em desvantagem no sistema moderno/colonial/capitalista/cis-hetero-patriarcal. Essa autorreflexão me fez repensar como meus privilégios e as opressões pelas quais passei se refletiam em minhas escolhas pedagógicas e como tais escolhas afetavam as possibilidades de aprendizagem de minhas/meus aprendizes (hooks, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2020).

É importante que, enquanto professoras/es de línguas e de literaturas, estejamos atentas/os à forma como nossos próprios atravessamentos identitários, epistêmicos, políticos e culturais podem afetar nossas praxiologias. Se insistirmos em privilegiar as identidades hegemônicas que permeiam os materiais que levamos para nossas salas de aula, continuaremos garantindo a manutenção das desigualdades sociais. Contudo, podemos também colaborar para perturbar as estruturas que sustentam tais inequidades, de modo a buscar alternativas para as propostas engessadas e rígidas de educação linguística e literária que ainda imperam nas instituições em que atuamos (ROSA-DA-SILVA, 2021). Dessa forma, defendo que nós, professoras/es de línguas e de literaturas, deveríamos nos engajar com uma constituição nômade e nos aventurar em andanças por epistemologias outras que nos impelem a nos envolver em movimentos ontológicos, de maneira a transitar entre perspectivas que possibilitem promover uma educação linguística e literária comprometida com a justiça social. Ao dialogar com as vozes de pesquisadoras/es da educação linguística e literária, escritoras/es de literaturas e das/os participantes desta pesquisa, recolhi suas vozes e ensinamentos e os guardei em minha “sacola” de praxiologias, que levarei para minhas andanças e travessias por outras territorialidades envolvendo a educação linguística e literária. Espero ainda que as palavras andantes das vozes

com quem dialoguei neste estudo possam também encontrar acolhimento na escuta de outras/os professoras/es de línguas e de literaturas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza. **Série antropologia**, n. 174, p. 1-33, 1995.

ALONSO, Kaciana Fernandes. **Clássicos adaptados no ensino de inglês**: um estudo das experiências dos estudantes em sala de aula. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

AMAN, Robert. Why interculturalidad is not interculturality: Colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies. **Cultural Studies**, v. 29, n. 2, p. 205-228, 2015.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Mariana Roque Lins da. O ensino de literaturas na linguística aplicada brasileira. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 163-189, 2020.

ANDERSON, Eric Gary. Situating American Indian poetry: Place, community, and the question of genre. *In*: Eds. RADER, Dean; GOULD, Janice (ed.). **Speak to Me Words**: Essays on contemporary American Indian poetry. Tucson: University of Arizona Press, 2003. p. 34-55.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANSPACH, Sílvia Simone. Ensino de literatura: algumas dificuldades e sugestões. **Claritas**, v. 1, n. 1, p. 49-54, 1994.

ANSPACH, Sílvia Simone. Ensino de literatura é o mesmo que ensino de língua? **Claritas** v. 4, n. 4, p. 7-15, 1998.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera**: The new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. **Interviews**. New York: Routledge, 2000.

APINAJÉ, Júlio Kamêr R. Processo de educação intercultural: possíveis reflexões. *In*: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 74-81.

ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. **Todos maestros todos aprendices**: la literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. Diagnóstico y propuesta de innovación en la Universidade Estadual do Ceará – Brasil. 2006. 552 f. Tese. (Doutorado em Filología Hispánica) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

ARAÚJO, Adriana da Silva. **Literatura inglesa e norte-americana e formação de professores em universidades particulares**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Evandro Rosa de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; LAGO, Neuda Alves do. A colaboração como elemento propulsor da autoestima de aprendizes em aulas de literatura inglesa numa perspectiva da teoria da recepção: um relato de experiência. **Leitura**, n. 67, p. 99-114, 2020.

ARIANSIOLA, Temitope Jane. Mulher negra africana: narrativa autobiográfica das experiências de uma nigeriana e suas relações com o feminismo negro. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 123-135, 2019.

ARMSTRONG, Jeanette; GRAUER, Lally. **Native poetry in Canada**. Peterborough, Canada: Broadview Press, 2001.

ARRIOLA, Elvia R. Desigualdades de Gênero: lésbicas, gays e teoria legal feminista. **Revista Estudos feministas**, v. 2, n. 2, p. 1-4, 1994.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The empire writes back**: Theory and practice in post-colonial literatures. London: Routledge, 1991.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The post-colonial studies reader**. London: Routledge, 2003.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: Ed. UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. **Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.

ATAIDE, Dayse Paulino de. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa**: uma proposta didática para a educação básica. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo; Hucitec, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, n. 1, p. 89-117, 2013.

BAPTISTA, Lívia. Colonialidade da linguagem. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 51-58.

BARBOZA, Cátia Aparecida Vieira. **Reações à leitura literária em português e em inglês**. 2013. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BARRETO, Juliana Jandre. **Leitura literária e emoção: um estudo empírico**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 65-70.

BASTOS, Pedro Augusto de Lima; PESSOA, Rosane Rocha; FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Ensinar para a incerteza da comunicação: o desafio de distanciar a educação linguística e a formação docente das ideologias modernas de língua. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 47-70.

BEDEL, Osman. Collaborative learning through literature circles in EFL. **European Journal of Language and Literature Studies**, v. 2, n. 3, p. 96-99, 2016.

BENITES, Fernando Bruno Antonelli Molina. **A literatura nas aulas de língua inglesa: contribuições para o ensino-aprendizado e para a formação de leitores**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 9-26.

BETTONI, Melissa; RIZZI, Priscilla. Compreensibilidade e percepções de brasileiros sobre o estudo da pronúncia do inglês. **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, p. 363-390, 2020.

BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork: A beginner's guide**. Bristol, UK: Multilingual matters, 2010.

BLOMMAERT, Jan. Supervernaculars and their dialects. **Tilburg Papers in Culture Studies**, v. 9, p. 1-18, 2011.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Paula Almeida de. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. **Periferia**, v. 11, n. 2, p. 404-423, 2019.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2011, p. 15-30.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. O estágio em língua inglesa e o desafio decolonial: problematizações sobre as relações interpessoais de seus/suas agentes. **MOARA**, v. 51, p. 75-96, 2019.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. “Se eu não sei nem pra mim, como eu vou passar isso para os alunos?”: problematizações dos/as agentes do estágio sobre os desafios da formação de professores/as de inglês. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa (org.). **(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 75-102.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Towards a decolonial language teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Oeiras: Celta, 1997.

CANAGARAJAH, Suresh. Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: Addressing learner identities. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 4, p. 415–440, 2015.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 23, n. 23, p. 55-69, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direito Humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012b.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, v. 32, n.1, p. 15-34, 2016.

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *In*: Jesus, Dánie Marcelo de.; CARBONIEIRI, Divanize (org.) **Práticas de multiletramentos e**

letramentos críticos: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a. p.121-143.

CARBONIERI, Divanize. Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos. **Revista Labirinto**, v. 24, n. 1, p. 280-300, 2016b.

CARDOSO, Nathalia. Nos lugares acostumados, o desejo: leitura subjetiva e escrita de si como possibilidades de uma educação literária estética e insubmissa. **Revista EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 103-127, 2020.

CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical ethnography and educational research: A theoretical and practical guide**. London: Routledge, 1996.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, v. 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. *In:* BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-77.

CASSIANO, Tathiana Cristina. História das áfricas e literatura: as mulheres igbos na escrita literária de Flora Nwapa. **Revista Transversos**, n. 21, p. 114-132, 2021.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de Antropologia - Cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *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. 9-24.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *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. 79- 91.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHANDLER, James. **England in 1819: The politics of literary culture and the case of Romantic Historicism**. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

CHARTIER, Roger. From texts to readers: Literary criticism, sociology of practice and cultural history. **Estudos Históricos**, v. 30, n. 62, p. 741-756, 2017.

CLAIR, Robin Patric. The changing story of ethnography. *In:* CLAIR, Robin Patric. **Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods**. New York: State University of New York Press, 2003. p. 3-26.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. **Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COOK, Kay E. Using critical ethnography to explore issues in health promotion. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 1, p. 129-138, 2005.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p.185-209, 1999.

CORCHS, Margaret. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa**. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Paula de Sousa. **Americanah: a literatura africana no ensino de inglês como língua estrangeira**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2017.

COSTA JÚNIOR, José Veranildo da. Reflexões sobre a criação da disciplina "Ensino de literaturas de línguas estrangeiras" nos cursos de Letras da UERN. **Diálogo das Letras**, v. 9, n. 9, p. 1-15, 2020.

COUPER, Graeme. Pronunciation teaching issues: Answering teachers' questions. **RELC Journal**, v. 52, n. 1, p. 128-143, 2021.

CREENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

CREENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Décio Torres. **Literatura (pós-colonial) caribenha de língua inglesa**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DAFERMOS, Manolis. Reconstructing the fundamental ideas of Vygotsky's theory in the contemporary social and scientific context. *In*: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.). **Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020, p. 13-30.

DALCASTAGNÉ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberic@I: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines**, v. 2, n. 2, p. 11-15, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELAMONT, Sara. **Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls e perspectives.** London: The Falmer Press, 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Strategies of qualitative inquiry.*** Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. p. 1-45.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. The discipline and practice of qualitative research. *In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **The landscape of qualitative research.*** 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Paradigms and perspectives in contention. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **The Sage handbook of qualitative research.*** Thousand Oaks, California: The Sage publications, 2018. p. 195-212.

DIAS, Bruno Vinícius Kutelak; CABREIRA, Regina Helena Urias. A imagem da bruxa: da antiguidade histórica às representações fílmicas contemporâneas. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 1, p. 175-197, 2019.

DIETZ, Gunther. Interculturality. *In: CALLAN, Hilary. (ed.). **The international encyclopedia of anthropology.*** New York, Oxford: Wiley, 2018. p. 1–19.

DOECKE, Brenton; YANDELL, John. The English literature classroom as a site of ideological contestation. *In: AL-ISSA, Ali; MIRHOSSEINI, Seyyed-Abdolhamid. (ed.). **Worldwide English language education today.*** Sydney, Australia: Routledge, 2020. p. 1-18.

DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. *In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (ed.). **Vygotskian approaches to second language learning.*** Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994. p. 36-56.

DONATO, Richard; MCCORMICK, Dawn. E. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

DOUCET, Andrea. From her side of the gossamer wall(s): Reflexivity and relational knowing. **Qualitative Sociology**, v. 31, n. 1, p. 73-87, 2008.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação.** São Paulo: Loyola, 1997.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. Waltener Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EAGLETON, Terry. **How to read a poem.** Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

EICKHENBAUM, Boris *et al.* **Teoria da literatura: formalistas russos.** Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, Frederick. A history of qualitative inquiry in social and educational research. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **The sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: The Sage publications, 2018. p. 87-141.

ESCOBAR, Arturo. Culture, practice and politics: Anthropology and the study of social movements. **Critique of Anthropology**, v. 12, n. 4, p. 395–432, 1992.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderlys. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 97-118.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Elnice Albergaria Rocha, Lucy Guimarães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negras, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, p. 117-136, 2017.

FERREIRA, Fernanda Caiado da C.; PESSOA, Rosane Rocha. Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de Inglês. **Linguagem: estudos e pesquisas**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018.

FESTINO, Cielo Griselda. A Estética da diferença e o ensino de literaturas de língua inglesa. **Gragoata**, v. 19, n. 37, p. 312, 2014.

FESTINO, Cielo Griselda. **Prática de ensino de literaturas em língua inglesa**. São Paulo: Editora Sol, 2016.

FESTINO, Cielo Griselda. Rewriting the foreign literature syllabus from the perspective of critical literacy. **Critical Literacy**, v. 2, n. 1, p. 6-15, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2 ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. da UFG, 2018. p. 13-57.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem de línguas adicionais: da colaboração à telecolaboração. *In*: CARREIRA, Rosângela Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, Wéber Félix de; ELIAKIM, Jonatas (org.). **Discurso em perspectiva**. São Paulo: Blucher, 2022. p. 59-92.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SABOTA, Barbra. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. **Signótica**, v. 14, n. 14, p. 27-59, 2002.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive communities. Massachusetts: Harvard University Press, 1980.

FONTANA, Luciana; GOMES, Marília do Amparo Alves; SILVA, Simone Santos da. (In)visibilidade da comunidade LGBTQIA+ na assistência social: proteção social a quem necessitar? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 10, p. 304-319, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Caroline Cotta de Mello. As armadilhas da colonialidade: elaborações de autoras amefricanas e currículo universitário. *In*: Encontro Anual ANPOCS, 44., 2020, online. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2020. p. 1-26.

FREITAS, Ernani Cesar de; FUMAGALLI, Rita de Cássia Dias Verdi. Ethos e estereótipos identitários: a representação do indígena em uma propaganda televisiva da rede de postos de combustíveis Ipiranga. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 250-273, 2018.

FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. Uma reflexão decolonial sobre o método na educação. *In*: Semana Científica da Unilasalle, 13., 2017, Canoas, RS. **Anais [...]** Rio Grande do Sul: Unilasalle, 2017. p.1-4.

FÚNEZ-FLORES, Jairo I.; PHILLION, JoAnn. A political ontological approach to decolonization of ethnographic research in education. *In*: SHARMA, Suniti.; LAZAR, Althier M. (ed.). **Rethinking 21st century diversity in teacher preparation**, K-12 education, and school policy, education, equity, economy. Switzerland: Springer Nature, 2019. p. 39-54.

FÚNEZ-FLORES, Jairo I. **A critical ethnography of university student activism in postcoup honduras**: knowledges, social practices of resistance, and the democratization/decolonization of the university. 2020. 373 f. Tese (Doutorado em Currículo e Ensino) - Purdue University, West Lafayette, Indiana, EUA, 2020.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *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. 217-242.

GARCIA, Isabela Feitosa Lima. **Práticas de leitura literária em língua inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de ensino médio de uma escola pública de Quixadá**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

GOMES, Renata de Souza. **Estudo sobre possíveis ressignificações de *A Streetcar Named Desire* de Tennessee Williams na sala de aula de Literatura dramática em um curso de Letras**. 2014. 162 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 2, p. 223-244, 1984.

GONZÁLEZ, Maria Cristina. An ethics for postcolonial ethnography. *In*: CLAIR, Robin Patric. **Expressions of ethnography: Novel approaches to qualitative methods**. New York: State University of New York Press, 2003. p. 77-86.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos. **Dhnet: direitos humanos**, v.1, n. 1, p. 1-6, 2014a. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindopdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

GRAÚNA, Graça. Literatura: Diversidade étnica e outras questões indígenas. **Todas as Musas**, v. 5, n. 2, p. 52-57, 2014b.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-77.

GUNN ALLEN, Paula. **Spider woman's granddaughters: Traditional tales and contemporary writing by native American women**. New York: Fawcett Books, 1989.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.

HALL, Joan Kelly. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**, n. 41, p.17-39, 2001.

HAMMERSLEY, Martyn. What is ethnography? Can it survive? Should it? **Ethnography and Education**, v. 13, n. 1, p. 1-17, 2018.

HAMMOND, Jennifer; GIBBONS, Pauline. What is scaffolding. *In*: HAMMOND, Jennifer (ed.). **Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education**. Newton, Australia: PETA, 2001. p. 13-26.

HARDMAN, Joanne. Vygotsky's decolonial pedagogical legacy in the 21st century: Back to the future. **Mind, culture, and activity**, v. 28, n. 3, p. 219-233, 2021.

HASAN, Muhammad Istiaque. Teaching English grammar using scaffolding and collaborative approach to 1st year undergraduate students. **NU Journal of Humanities, Social Sciences and Business Studies**, v. 5, n. 2, 2020.

HILL COLLINS, Patrícia. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.

HILL COLLINS, Patrícia. Epistemologia feminista negra. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 139-170.

HILL COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

HYMES, Dell. Introduction: Toward ethnographies of communication. **American Anthropologist**, v. 66, n. 6, p. 1-34, 1964.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Introdução. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 11-34.

HOLZMAN, Lois. Vygotsky on the margins. *In*: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020. p. 31-62.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 2000.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. *In*: JAUSS, Hans Robert *et al.* (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, p. 157-181, 2006.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

JONES, Peter E. Vygotsky, signs and language: Critical observations. *In: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice.* New York: Peter Lang, 2020. p. 147-85.

JOVANOVIĆ, Gordana. The Challenges of the reception of Vygotsky's theory in view of missing revolutionary changes. *In: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice.* New York: Peter Lang, 2020. p. 261-279.

KACHRU, Braj B. World Englishes 2000: Resources for research and teaching. *In: SMITH, Larry E.; FORMAN, Michael L. (ed.). World Englishes 2000.* Honolulu: University of Hawaii Press, 1997. p. 209-251.

KARAJÁ, Paulo César Beti. Minhas experiências pedagógicas no curso de educação intercultural/UFG. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 2, n. 1, p. 72-80, 2017.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter; STEINBERG, Shirley R.; MONZÓ, Lilia D. Critical pedagogy and qualitative research: Advancing the bricolage. *In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). The sage handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, California: The Sage publications, 2018. p. 418-465.

KLEN-ALVES, Viviane; TIRABOSCHI, Fernanda Franco. Experiencing Teletandem: A collaborative project to encourage students in tandem interactions. *Revista do GEL*, v. 15, n. 1, p.109-130, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.* Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil.* São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUBOTA, Ryoko. Critical multicultural education and second/foreign language teaching. *In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (ed.). Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 20-48.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. The decolonial option in English Teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LAGO, Neuda Alves do. *A auto-estima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos.* 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

LAGO, Neuda Alves do. High education in Brazil: university students contact with English literature. *Journal of Teaching and Education*, v. 5, n. 1, p. 659-670, 2016.

LAGO, Neuda Alves do. Understanding metaphorical texts in foreign literature. *Humanities and Social Sciences Review*, v. 7, n. 1, p. 297-308, 2017.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LAMMING, George. The occasion for speaking. *In*: ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (ed.). **The post-colonial studies reader**. London: Routledge, 2003. p. 12-17.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-23.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 95-94.

LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. *In*: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L.; POEHNER, Matthew. Sociocultural theory and second language development. *In*: VAN PATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (ed.). **Theories in second language acquisition**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LENDVAY, Greg. Reciprocal sympathy in the thought of Lev Vygotsky and the indigenous American metaphor of the heart: Generating a unifying learning climate with students from diverse cultures. **Journal of School and Society**, v. 7, n. 1, p. 57-70, 2021.

LEROY, Henrique Rodrigues. Corazonar. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 83-90.

LEVIN, Tamar; WADMANY, Rivka. Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 39, n. 2, p. 159–180, 2006.

LI, Guofang. Principles for developing learner agency in language learning in a new eduscape with COVID-19. **Special Report**, v. 5, p. 33-43, 2020.

LIBERALI, Fernanda C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

LIBERALI, Fernanda C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

LIBERALI, Fernanda C. Building agency for social change. *In: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice.** New York: Peter Lang, 2020. p. 63-85.*

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned.** Hong Kong: Oxford University Press, 1993.

LIMA, Adria Kezia Campos. **Literatura no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: formação da consciência linguística e crítica.** 2020. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, n. 22, v.3, p. 935-952, 2014.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 51-83.*

MACEDO, Alzira Verthein Tavares de. Funcionalismo. **Veredas**, v. 1, n. 2, p. 71-88, 1998.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. *In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora.** São Paulo: Parábola, 2021. p. 45-57.*

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.

MADELLA, Thayse. Experiência e família na literatura de Ana Castillo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, p.1-4, 2020.

MADISON, D. Soyini. **Critical ethnography: Method, ethics and performance.** Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Etnografia crítica na pesquisa em educação: entrevista com o professor Jefferson Mainardes. [Entrevista concedida a] Camila Bourguignon de Lima, Angelo Eduardo Rocha e Jussara Ayres Bourguignon. **Linhas Críticas**, v. 26, n. 1, p. 1-10, 2020.

MAKONI, Sinfree. PENNYCOOK, Alastair. **Disinventing and reconstituting languages.** Ontario: Multilingual Matters, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *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. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 9-26.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonauts of the western pacific**: An account of native enterprise and adventure in the archipelagos of Melanesian New Guinea. London: G. Routledge and E. P. Dutton, 1922.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARQUES, Priscila Nascimento. O jogo dos sentidos: estruturas duplas da arte e a categoria do sentido em Vigotski. **Cadernos Cedex**, v. 40, n. 111, p.165-175, 2020.

MASSON, Gisele. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-17, 2022.

MATEUS, Samuel. A etnografia da comunicação. **Antropológicas**, v. 20, n. 13, 2015.

MATOS, Ana. Gonçalves. **Literary texts and intercultural learning**: Exploring new directions. Oxford: Peter Lang, 2012.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 25-47.

MAY, Stephen. Critical ethnography. *In*: HORNBERGER, Nancy (ed.). **Research methods and education**: The encyclopedia of language and education. Dordrecht: Kluwer, 1997. p. 197-206.

MCLEOD, Neal. **Indigenous poetics in Canada**. Waterloo, Canada: Wilfred Laurier Press, 2014.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 123-94.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingualism and literacies*. **Multilingual Margins: A Journal of Multilingualism from the Periphery**, v. 6, p. 1-15, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Pedagogia crítica da esperança: uma possibilidade em tempos críticos? **Teaching in Critical Times**, podcast, 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario; MONTE MÓR, Walkyria. Reflexões para pensar o mundo ou algo assim. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla (org.). **Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 9-14.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua inglesa. *In*: PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. São Paulo: Pontes, 2007. p.31-50.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 123, p. 77-96, 2020.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Culture & Society**, v. 26, n. 8, p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, Walter D. **The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options**. Durham: Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p.1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. **Calle 14: Revista de Investigación en el Campo del Arte**, v. 14, n. 25, p. 14-32, 2019.

MINOR, Michael. **Decolonizing through poetry in the indigenous prairie context**. 2016. 270 f. Tese (Doutorado em Literaturas em Língua Inglesa) – Programa de Pós-Graduação em Inglês, Filme e Teatro. Universidade de Manitoba, Winnipeg, Canadá, 2016.

MIRANDA, Josely Iris Fernandes; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. O diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa. **Revista Intercâmbio**, v. 26, p. 129-153, 2012.

MOITA LOPES, Luís Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

- MOHANTY, Chandra Talpate. **Feminism without border**: Decolonizing theory, practicing solidarity. Durham: Duke University Press, 2003.
- MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria. **This bridge called my back**: Writings by radical women of color. New York: Kitchen table – Women of color press, 1983.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-35, 2020.
- MOREIRA, Lilian Fontes. Estética da periferia: uma reflexão sobre o contexto político e social. **Intercom – RBCC**, v.36, n.2, p. 356-358, 2013.
- MORENO, Celenis Rodríguez. La dote Wayúu y el largo proceso de desmantelamiento de un mundo outro. **Revista Lüvo**, v. 7, n. 2, p. 10-12, 2020.
- MURPHY, John M. Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching. **System**, v. 42, p. 258-269, 2014.
- NASCIMENTO, Gabriel. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021.
- NASCIMENTO, Tatiana Quem nomeou essas mulheres “de cor”? políticas feministas de tradução que mal dão conta das sujeitas negras traduzidas. **Translatio**, n. 13, p. 127-142, 2017.
- NEVES, Danilo Pereira. **O uso de contos em sala de língua inglesa**: um estudo de leituras interculturais. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) –Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- NEVES, Ivania; NEVES CORRÊA, Maurício; TOCANTINS, Raimundo de Araújo. A invenção do índio na mídia: silenciamentos, estereótipos e pluralidades. **Revista Moara**, n. 40, p. 5-21, 2016.
- NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. Decoloniality in Africa: A continuing search for new world order. **ARAS**, v. 36, n. 2, p. 22-50, 2015.
- NNAEMEKA, Obioma. Feminism, rebellious women, and cultural boundaries: Rereading Flora Nwapa and her compatriots. **Research in African Literatures**, v. 26, n. 2, p. 80-113, 1995.
- NUNES, Aline. Docência nômade – narrativas e deslocamentos na formação de professores em Artes Visuais. **Revista Digital do LAV**, v. 13, n. 1, p. 95-105, 2020.
- OLIVEIRA, Ana Flávia de Moraes Faria. Claire of the sea light, de Edwidge Danticat: uma proposta descolonizada para o ensino de literaturas de língua inglesa. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n. 1, p. 66-75, 2018.

OLIVEIRA, Eliane Carolina. Oportunidades de aprendizagem em aulas de Língua Estrangeira. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora UFG, 2017. p. 43-57.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n.1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. Percepções de alunos de LE sobre tarefas de enfoque gramatical realizadas on-line. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 2, p. 97-114, 2003.

OLIVEIRA, Raquel Martin de; LAGO, Neuda Alves do. Literatura nas aulas de inglês: língua estrangeira no contexto educacional brasileiro. **Revista Terceira Margem**, v. 24, n. 44, p. 223-240, 2020.

OLIVEIRA, Raquel Martins de. **Ensino de inglês e (des)estímulo à leitura literária: um estudo de caso sobre os discursos oficiais e a prática de ensino médio**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

OLIVEIRA NETO, José da Silva; VASCONCELOS, Francileuda Farrapo Portela; MOURA JÚNIOR, James Ferreira. A categoria “sentido” em L. S. Vigotski: um caminho para práxis decolonial. *In*: ROCHA, Paulo Henrique Borges da; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de; OLIVEIRA, Patrícia Miranda Pereira de (org.). **Decolonialidade a partir do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. p. 349-375.

ORTIZ, Renato. **A diversidade de sotaques: o inglês e as ciências sociais**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

OXFORD. Rebecca L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 139-170.

OZKAZANC-PAN, Banu. Postcolonial feminist research: Challenges and complexities. Equality. **Diversity and Inclusion: An International Journal**, v. 31, n. 6, p. 573–591, 2012.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PARO, Maria Clara Bonetti. De volta para o futuro: a literatura na aula de língua. **Claritas**, n. 4, p. 7-15, 1998.

PARO, Maria Clara Bonetti. O ensino de literatura estrangeira na universidade: uma experiência pedagógica. **Revista Contexturas**, n. 3, p. 29-28, 1996.

PATEL, Leigh. Research as relational. *In*: Patel, Leigh (ed.). **Decolonizing educational research: from ownership to answerability**. New York, NY: Routledge, 2015. p. 48-70.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

PENNYCOOK, Alaister. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. **Issues in Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p.8-28, 1990.

PENNYCOOK, Alaister. Introduction: Critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, Alaister. **Decolonizing critical applied linguistics**. New York, NY: Routledge, 2021.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizonte Antropológico**, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.

PEREIRA, Fernanda Mota. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. **Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios**, v. 2, n.1, p. 69-82, 2020.

PEREIRA, Fernanda Mota. **Education and literature: Reflections on social, racial, and gender matters/Educação e literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Tamires Maia Gonçalves; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; NAZARENO, Elias. Transdisciplinaridade e interculturalidade: experiências vividas e compartilhadas no curso de educação intercultural indígena – UFG (2018). **Roteiro**, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

PÉREZ SERRANO, Gloria. Técnicas de investigación en educación social: perspectiva etnográfica. *In*: PÉREZ SERRANO, Gloria (org.). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II. técnicas y análisis de datos**. Madrid: La Muralla, 1998. p. 13-70.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15-24.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro Pimentel; HERBETTA, Alexandre Ferraz. Educação intercultural e interepistêmica: desafios políticos para (e a partir) da escola indígena. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 116-147.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **O texto literário em aula de FLE**. 2008. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008.

PINTO, Joana Plaza. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, São Paulo, 2002.

PINTO, Simone Rodrigues. **Pensamento (teoria) social e político latino-americano e caribenho**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. 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. 93-126.

RAMIRO, Caio Henrique Lopes. Civilização e barbárie: sobre resistência e desobediência na América Latina. **Amazônia Revista Antropológica**, v. 10, n. 1, p. 268-294, 2018.

REES, Dilys Karen. **O deslocar de horizontes**: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa. 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, 2011.

REES, Dilys Karen; PEREIRA, Danilo Neves; MELLO, Layssa G. A. Silva. The use of children's literature in ELT in Brazil. **Children's Literature in English Language Education Journal**, v. 6, n. 1, p. 45-62, 2018.

REZENDE, Tânia Ferreira; DIAS, Luciana de Oliveira. As carolinas e a estética corporal-criativa das ruas: a escrita como lugar de enfrentamento. *In*: DAMIÃO, Carla Milani; ALMEIDA, Fábio Ferreira de (org.). **Estética em Preto e Branco**, 2017. p. 171-195.

REZENDE, Tânia Ferreira. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. **Revista Plurais**, v. 8, n. 1, p. 131-159, 2018.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; ROSA-DA-SILVA, Valéria; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

REZENDE, Tânia Ferreira. Geo-ontopistemologia decolonial. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 191-94.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodor S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Gilmar. Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. *In*: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira.; ROCHA, Gilmar (org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 41-68.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. O campo, o museu e a escola: antropologia e pedagogia em Franz Boas. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 61-88, 2017.

RODRIGUES, Priscilla Lopes Béda; DERING, Renato de Oliveira. Aportes críticos para um letramento literário na educação básica. **Revista Água Viva**, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. Etnografia e ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 2, p. 527-552, 2007.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. Ethnography: method only or logic of inquiry in EFL research in Brazil? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 51, p. 35-49, 2012.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. Cossignificações para a relação escola-universidade: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês. *In*: Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (ENFOPLE), 2019, Inhumas. **Anais [...]**. Anápolis: UEG, 2019. p. 1-8.

ROSA-DA-SILVA, Valéria. Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; CONTI, Carla (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 47-70.

ROSA, Leandro Amorim; SILVA, Ana Paula Soares da. Práxis política no MST: uma leitura a partir de Vigotski e Gramsci. **Psicologia: Teoria e Prática**. v. 18 n. 1, p. 75-86, 2016.

SABOTA, Barbra. **Leitura em língua inglesa**: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SABOTA, Barbra. Aprendizagem colaborativa em aulas de leitura: uma alternativa para a resolução de exercícios de compreensão textual. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 7., 2004, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2004. p. 1-12.

SABOTA, Barbra. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 81-109.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward. Reconsiderar a teoria itinerante. Trad. Manuela Ribeiro Sanches. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org.). **Descolonizar a Europa**: antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade. Lisboa: Edições Cotovia, 2005. p. 25- 42.

SALAMI-BOUKARI, Safoura. **African literature**: Gender discourse, religious values, and the african worldview. Lagos, Nigeria: African Heritage Press, 2012.

SALISH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANT'ANNA, Fernanda Vieira. Decolonizar multiplicidades: literaturas indígenas de expressão inglesa. In: SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade; HARRIS, Leila Assumpção (org.). **Escritos discentes em literaturas de língua inglesa**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 43-53.

SANT'ANNA, Fernanda Vieira. Espaços de escuta: fazer ouvir as epistemologias de Abya Yala. **Revista Igarapé**, v. 14, n. 12, p. 7-15, 2021.

SANTORO, Elisabetta. **Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura**: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira. 2016. 355 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Juliana Ormastroni Carvalho. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygotsky. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 32, n. 62, p. 75-86, 2014.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The ethnography of communication**. Oxford: Blakwell Publishing, 2003.

SAWAIA, Bader Burihan; MAGIOLINO, Lavínia L. S.; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Imagination and emotion as the basis of social transformation. In: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change**: Bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020. p. 241-191.

SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca L. **The tapestry of language learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, p. 145-174, 2014.

SILVA, Samantha Nero Santos Machado da. **Foregrounding e emoção: um estudo empírico**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SMITH, Linda Tahuwai. **Decolonizing methodologies research and indigenous peoples**. Dunedin, New Zealand: Zed Books Ltda, 2008.

SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. *In*: LeCOMPTE, Margaret Diane; MILLROY, Wendy L.; PREISSELE, Judith (ed.). **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, Harcourt Brace & Company, 1992. p. 53-92.

SPRADLEY, James. **Participant observation**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

SOLERA, Danilo da Silva. **Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras: possibilidades e desafios**. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação, linguagem e psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, v. 79, p. 71-74, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South**. Durham: Duke University Press, 2018.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Humans, nonhuman others, matter and language: A discussion from posthumanist and decolonial perspectives. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 2, p. 520-548, 2019.

SOUZA, Laura de Melo e. **Inferno Atlântico: demonologia e colonização, séculos XVI-XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

STETSENKO, Anna. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Frontiers in Education**, v. 4, n. 148, p. 1-13, 2019.

STETSENKO, Anna. Radical-transformative agency: Developing a transformative activist stance on a marxist-vygotskian foundation. *In*: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020. p. 31-62.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbra (ed.). **Principle and practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

TEENGS, Doris O'Brien. Two spirit women. **2-Spirited People of the 1st Nations**, v. 2, n.1, p. 9-29, 2008.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco. **Instruções de estratégias de leitura hipertextual em língua inglesa**: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; SOUSA, Laryssa Paulino Queiroz; FIGUEIFREDO, Francisco José Quaresma de; LAGO, Neuda Alves. Experiências de aprendizes de inglês da educação superior com o *Kahoot*: a colaboração e a multimodalidade em jogo. **Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 4, p. 1089-1113, 2019.

TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; ARAÚJO, Marco André Franco de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao Instagram. **Revista Intercâmbio**, v. 15, n. 1, p. 01-27, 2020.

THOMPSON, Ewa Majewska. **Russian formalism and Anglo-American new criticism**. Mouton: The Hague, 1971.

TOSTA, Antônio Luciano. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. *In*: MOTA, Kátia.; SCHEYERL, Denise. (org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 107-141.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Letramentos *queer* na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

VÁZQUEZ, Rolando; BARRERA. Miriam Contreras. Aesthesis decolonial y los tempos relacionales. Entrevista a Rolando Vázquez. **Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte**, v. 11, n. 8, p. 76-93, 2016.

VERESOV, Nikolai. Identity as a sociocultural phenomenon: The dialectics of belonging, being and becoming. *In*: TANZI NETO, Adolfo; DAFERMOS, Manolis; LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change: Bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020. p. 175-191.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, p. 31-49, 2018.

VASSALLO, Maria Luisa; TELLES, João Antônio. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, p. 23-59, 2006.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolingüismo como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 01-163, 2019.

VILLAMIL, Olga S.; GUERRERO, Miriam C. de. Peer revision in the L2 classroom: Social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998b. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 1, p. 7-97, 2004.

VISWANATHAN, Gauri. The beginnings of English literary study in British India. *In*: ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen (ed.). **The post-colonial studies reader**. London: Routledge, 2003. p. 431-437.

WALSH, Catherine. The politics of naming, (inter) cultural studies in de-colonial code. **Cultural Studies**, v. 26, n. 1, p. 108-126, 2012.

WARDE, Miriam Jorge. Stanley Hall e o child study - Estados Unidos de fins de século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 243-270, 2014.

WATSON-GECEO, Karen Ann. Ethnography in ESL: Defining the essentials. **TESOL QUARTELY**, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WA THIONG'O, Ngũgĩ. **Decolonising the mind**: The politics of language in African literature. London: James Currey, 1986.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

WELSH, Christine. Voices of our grandmothers: Reclaiming a Metis heritage. **Canadian Literature**, v. 131, n. 1, p. 15-24, 1991.

WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. *In*: WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo. del; ALVAREZ, Amelia (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 11-37.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

WOOD, Karen D.; ROSER, Nancy L.; MARTINEZ, Miriam. Collaborative literacy: Lessons learned from literature. **The Reading Teacher**, v. 55, n. 2, p. 102-111, 2001.

WONG, Ruth Ming Har. Non-native EFL teachers' perception of English accent in teaching and learning: Any preference? **Theory and Practice in Language Studies**, v. 8, n. 2, p. 177-183, 2018.

YAN, Hengbin; LI, Yinghui. A blended learning approach to EFL pronunciation training. *In*: International Symposium on Educational Technology (ISET), 1., 2019, Hradec Králové. **Anais [...]**. Hradec Králové, Czech Republic: University of Hradec Králové, 2019. p. 105-108.

ZAPPONE, Miriam Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Osana (org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: EDUEM, 2003. p. 189-199.

ZDRADEK, Ana Carolina Sampaio; OLIVEIRA, Aléxsandre de. A demonização dos pajés guarani nas reduções jesuíticas – ensino de história, decolonialidade e educação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021.

ZILBERMAN Regina. **Fim do livro: fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

ZINCHENKO, Vladimir. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. *In*: WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo. del; ALVAREZ, Amelia (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 41-55.

ZYNGIER, Sonia. No “playground” da linguagem. **Revista Contexturas**, n. 3, p. 11-20, 1996.

ZYNGIER, Sonia. Ensino de literaturas de língua inglesa. *In*: RIBEIRO, Fernanda (org.). **Práticas de ensino de inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 311-330.

APÊNDICES

APÊNDICE A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Interculturalidade crítica no ensino de literaturas de língua inglesa: trilhando caminhos decoloniais”. Meu nome é Fernanda Franco Tiraboschi, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail (nandafranco@gmail.com ou nandafranco87@yahoo.com.br), através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (064999170161), inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética** em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar as potencialidades e os desafios de práticas decoloniais (práticas que problematizam eixos de subordinação, tais como raça, gênero, classe e território), envolvendo textos literários em língua inglesa, voltadas para acadêmicos do Curso de Letras Português e Inglês. A pesquisa se configura como uma oportunidade para que você possa refletir, de maneira colaborativa, sobre questões interculturais e desenvolver a criticidade na leitura de textos literários em língua inglesa. Você será solicitado(a) a responder um questionário inicial com suas informações pessoais (nome, idade, sexo, cor/raça, renda familiar média, grau de escolaridade, nível de proficiência em inglês, entre outras questões). Serão propostas atividades com foco na leitura de textos literários canônicos e não canônicos em inglês. Essas atividades serão realizadas como parte das disciplinas Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa e terá como propósito promover reflexões, de modo colaborativo, em torno de questões interculturais, sociais e raciais a partir de textos literários em língua inglesa. As discussões durante as atividades serão gravadas em áudio, com a utilização de gravadores fornecidos pela pesquisadora. Após cada aula com foco nas atividades propostas, você será solicitado(a) a escrever um diário reflexivo, no qual você relatará suas percepções em relação à experiência realizada. Você será orientado(a) sobre como o diário deve ser escrito. Ao final da experiência, você será entrevistado(a) pela pesquisadora. As entrevistas terão como objetivo obter informações sobre como você avalia a experiência de leituras interculturais de textos literários em inglês a partir de práticas decoloniais. As entrevistas serão, também, gravadas em áudio, com a utilização de gravadores fornecidos pela pesquisadora. Para isso, você deverá

reservar um período em torno de 2 horas por semana (com exceção do tempo reservado às aulas) durante os meses de novembro e dezembro de 2020, bem como nos meses de fevereiro a junho de 2021. Caso você aceite participar, fornecendo consentimento abaixo, os dias para a aplicação do questionário inicial e as entrevistas serão negociados entre a pesquisadora responsável e os participantes. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, tais como desconforto e/ou constrangimento durante as discussões nas aulas que serão gravadas em áudio. Contudo, a pesquisadora se esforçará para aliviar qualquer desconforto que você possa experimentar durante essas discussões. Além disso, no questionário, na entrevista e nos diários, precisará expressar suas percepções em relação à experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de práticas decoloniais. A sua participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo a você. Poderá se recusar a responder as perguntas dos instrumentos supracitados a qualquer momento, bem como se retirar da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para a gravação das aulas, será necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante as aulas com práticas decoloniais.
 () Não permito a utilização de gravador durante as aulas com práticas decoloniais.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
 () Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
 () Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 () Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 () Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Interculturalidade crítica no ensino de literaturas de língua inglesa: trilhando caminhos decoloniais”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Fernanda Franco Tiraboschi sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG

Questionário Inicial

Pesquisador responsável: Fernanda Franco Tiraboschi

Pesquisador orientador: Francisco José Quaresma de Figueiredo

Caro aluno,

Peço sua colaboração para responder este questionário, que é extremamente importante para a pesquisa que está sendo realizada e ajudará a observar as potencialidades e limitações de propostas de práticas interculturais e decoloniais, envolvendo a leitura de textos literários em língua inglesa. Informações pessoais como nome, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes. Obrigado por sua participação!

1. Nome:
2. Escolha um codinome (nome fictício para resguardar a sua identidade):
3. Idade:
4. Raça/Etnia:
5. Local de nascimento:
6. Cidade onde mora:
7. Tem religião? Qual?
8. Sexo biológico (feminino, masculino ou intersexo):
9. Expressão de gênero (homem, mulher, não binário):
10. Orientação sexual (heterossexual, bissexual, assexuado etc.):
11. Essa é a primeira graduação?
12. É casado(a)?
13. Tem filhos?
14. Como você descreveria a sua personalidade?

15. Faça um breve comentário sobre sua experiência prévia com a língua inglesa, incluindo contextos de aprendizagem ou uso da língua.

16. Qual a sua motivação para estudar inglês? E literaturas de língua inglesa?

17. Quais as suas dificuldades em relação à aprendizagem de língua inglesa e suas literaturas?

18. O que significa literaturas de língua inglesa para você?

19. Quais gêneros literários em inglês você prefere ler? Marque com um X nas opções que indicam sua preferência:

() poemas

() contos

() romances

() crônicas

() drama (peças de teatro)

20. Quais autore(a)s que produzem literatura em língua inglesa você conhece ou já ouviu falar?

21. Quais autore(a)s que produzem literatura em língua inglesa você já leu? Liste o(a)s autore(a)s e suas nacionalidades.

22. Quais autore(a)s negro(a)s de literaturas de língua inglesa você já leu?

23. Quais autore(a)s negro(a)s de literaturas de língua portuguesa você já leu?

24. Quais autore(a)s indígenas de literaturas de língua inglesa você já leu?

25. Quais autore(a)s indígenas de literaturas de língua portuguesa você já leu?

26. Quais autore(a)s LGBTQI+ de literaturas de língua inglesa você já leu?

27. Quais autore(a)s LGBTQI+ de literaturas de língua portuguesa você já leu?

APÊNDICE C

Roteiro para conversa final

Apresentamos algumas questões que orientaram a entrevista/conversa com os agentes de pesquisa. É importante esclarecer que durante a realização da entrevista, outras perguntas surgiram a partir das respostas dos participantes.

1. Como você entende a noção de literaturas de língua inglesa? Você percebeu alguma mudança em sua concepção de literaturas em inglês em relação a noção que você tinha no início do semestre? Se sim, de que modo e por que mudou?
2. Como você entende a noção de interculturalidade?
3. Como a interculturalidade se apresenta nas literaturas de língua inglesa?
4. Como você entende a noção de raça, gênero, etnia e território?
5. Como esses vetores podem produzir desigualdades sociais?
6. Como questões de raça, gênero, classe social e território permeiam as literaturas de língua inglesa? Ao responder essa pergunta, procure considerar como essas questões influenciam a promoção ou não de autoras e autores no mercado editorial ou nos currículos, bem como na representatividade das identidades sociais de raça, gênero, classe e território na construção de personagens dentro das narrativas literárias?
7. Quais são suas percepções em relação à experiência com atividades colaborativas que problematizam questões interculturais e interseccionais (pensando no entrelaçamento das identidades sociais de raça, gênero, classe social e território no inferiorização de determinadas pessoas dentro da literatura)?
8. Qual a importância de trabalhar com textos literários em inglês que são produzidos por autoras e autores que possuem diferentes identidades raciais, de gênero, de classe social e que falam de diferentes contextos socioculturais e nacionalidades?

APÊNDICE D

Slides da Aula 1 – “To be in borderlands means you” de Glória Anzaldúa

Cultural borderlands in poetry

Fernanda Franco
Tiraboschi



Warm-up

What do you know about these terms?

IDENTITY

BORDERLANDS

RACE

MESTIZA

GENDER

CHICANO

PRE-READING

1. What does it mean to be Brazilian for you? Is there a national identity?
2. Do you relate the English language to any identity? Which would be?

Gloria Evangelina Anzaldúa

- She was a scholar, poet, writer and activist for chicano rights, born in the Rio Grande Valley in southern Texas (1942-2004);
- *Borderlands - La Frontera: The New Mestiza* (1987);
- Her work was crucial in advancing, and takes a prominent place, in Chicana feminist theory because she argues for multiple subject positions – race, class, gender, sexuality, immigration, language, religion and nationality.



READING

1. What is a borderland as defined by Anzaldúa in the poem? Give an example of a borderland associated with a physical border, as well as a more abstract one.
2. What does 'vivir sin fronteras' mean?
3. How does the interconnection of gender, race, social class and nation affects the speaker's life?
4. Why did the author use the expressions 'a new race' and 'a new gender'?
5. In what way does the use of Spanish (without translation) show questions of identity?



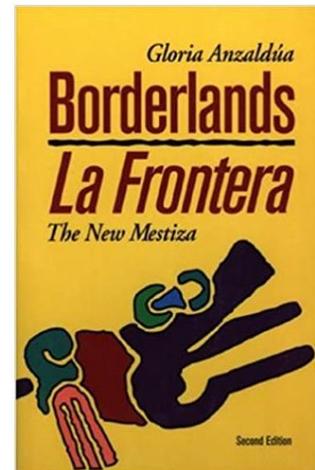
Borderlands (Frontera)

The V.S.-Mexican border es una herida abierta where the Third World grates against the first and bleeds. And before a scab forms it hemorrhages again, the lifeblood of two worlds merging to form a third country – a border culture. Borders are set up to define the places that are safe and unsafe, to distinguish *us* from *them*. A border is a dividing line, a narrow strip along a steep edge. A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition. The prohibited and forbidden are its inhabitants. *Los atravesados* live here: the squint-eyed, the perverse, the queer, the troublesome, the mongrel, the mulato, the half-breed, the half dead; in short, those who cross over, pass over, or go through the confines of the "normal" Gringos in the U.S. Southwest consider the inhabitants of the borderlands transgressors, aliens – whether they possess documents or not, whether they're Chicanos, Indians or Blacks (ANZALDÚA, 1987, p. 3).



Borderlands (Frontera)

- Territory (external borderlands);
- Identities (internal borderlands);
 - Intersectionality
 - nation
 - race
 - gender
 - sexuality
 - social class



Mestiza consciousness

I began to think, “Yes, I’m a chicana but that’s not all I am. Yes, I’m a woman but that’s not all I am. Yes, I’m a dyke but that doesn’t define all of me. Yes, I come from working class origins, but I’m no longer working class. Yes, I come from a mestizaje, but which parts of that mestizaje get privileged? Only the Spanish, not the Indian or black.” I started to think in terms of mestiza consciousness. What happens to people like me who are in between all of these different categories? What does that do to one’s concept of nationalism, of race, ethnicity, and even gender? I was trying to articulate and create a theory of a Borderlands existence. ... I had to, for myself, figure out some other term that would describe a more porous nationalism, opened up to other categories of identity.

Gloria Anzaldúa. *Interviews*. 2000

Nepantilism - Nahuatl 'Napanla'(torn between two ways)

As a mestiza I have no country, my homeland cast me out; yet all countries are mine because I am every woman's sister or potential lover. (As a lesbian I have no race, my own people disclaim me; but I am all races because there is the queer of me in all races. I am cultureless because, as a feminist, I challenge the collective cultural religious male-derived beliefs of Indo-Hispanic and Anglos; yet I am cultured because I am participating in the creation of yet another culture, a new story to explain the world and our participation in it, a new value system with images and symbols that connect us to each other and to the planet. *Soy un amasamiento*, I am an act of kneading, of uniting and joining that not only has produced both a creature of darkness and a creature of light, but also a creature that questions the definitions of light and dark and gives them new meanings.

POST-READING

1. Considering the different cultural groups you identify yourself with and the linguistic varieties you use, do you think you live on linguistic and cultural borderlands?

Referências bibliográficas

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ANZALDÚA, Gloria. *Interviews*. New York: Routledge, 2000.

APÊNDICE E

Slides da Aula 2 – “All about roses and Mary” de Rita Bouvier

Before the video:

- 1) What do you know about Brazilian indigenous peoples?
- 2) Do you think indigenous cultures have influence on you? In what ways?



After the video:

- 1) What did you find most interesting in this video?
- 1) What do you know about indigenous peoples who still lives throughout America?



Warm-up: vocabulary

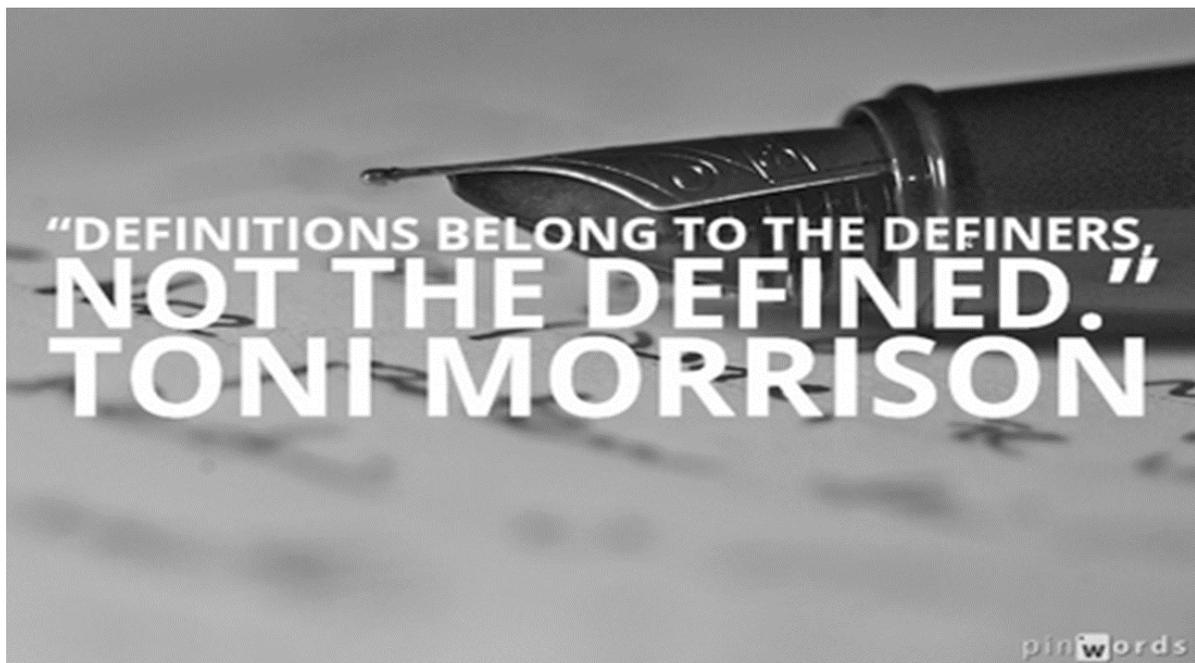
- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Nakamowin'sa | () Rezar |
| 2. Return to the fold | () Padres |
| 3. Come back to life | () Estar vestido(a) em suas melhores roupas |
| 4. Shrine | () remar em direção a seu caminho |
| 5. Grey nuns | () Canções de palavras ou pequenas canções |
| 7. To be dressed in his/her finest | () Santuário |
| 8. Prayer | () Irmãs da caridade de Montreal (Freiras cinzentas) |
| 9. Priests | () bispo |
| 10. Bishop | () começar a participar, pertencer a, ou apoiar algum grupo, atividade ou campo que deixou por um período de tempo no passado. |
| 11. Kitchiwâ Marri | () Sagrada Maria |
| 12. To paddle his/her way | |

APÊNDICE F

Slides da Aula 3 – “All about roses and Mary” de Rita Bouvier

All about roses and Mary

Rita Bouvier



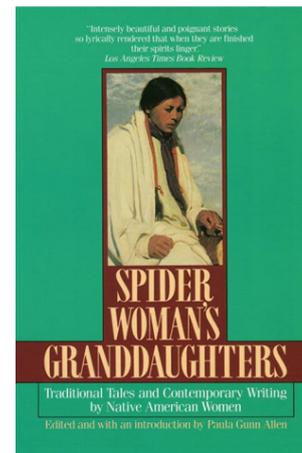
Replacing terms

Tribes/village	→	Communities/Peoples
Indians	→	Indigenous/First Nations

(BIRD, 1999) What We Want to Be Called: Indigenous Peoples' Perspectives on Racial and Ethnic Identity Labels.

Canadian Indigenous History

- **First Nations:** Métis (descendants of Cree, Ojibwe, Algonquin, Saulteaux, Menominee, Mi'kmaq, Maliseet) and Inuit (artic circle).
- **Religious and spirituality:**
 - Elements and forces of nature;
 - Some canadian indigenous peoples believe the first force of the universe is feminine (Spider woman in Ojibwe; Corn mother in Abenaki; woman who fell from the sky, etc.).
- **Matrilineal societies:**
 - Women could be administrators and leaders of their communities.



Indigenous peoples after colonization

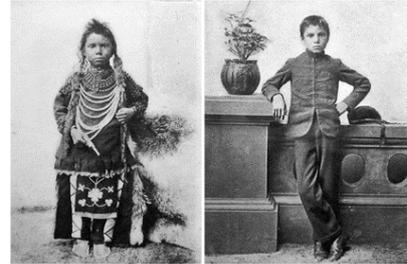
- **Religious imposition:**

- Christianization (reformatting religious beliefs);
- The primacy of the feminine as a creator is deprived and replaced by male creators;
- The clan structure is replaced by the nuclear family.
- Women become subordinated to men.

- **Cultural genocide:**

- Residential schools.

- **Truth and Reconciliation Commission**

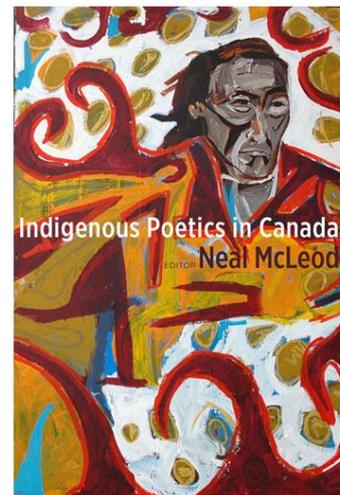


Indigenous Poetry

“art [is] a part of life and not separated. The act of living is art” (ANDERSON, 2003).

Some important characteristics:

- Poetry as medicine/therapy (to reconnect with ancestors spirituality, culture, language, values and land);
- Poetry as stories (translation of oral traditions);
- Poetry as resistance and protest.



Rita Bouvier

- **Rita Bouvier** is a Métis educator and poet.
- She was born in 1950, Île-à-la-Crosse (Sakitawak), Saskatchewan, until she moved to Saskatoon, Saskatchewan.
- Her poetry mixes English with Cree and Michif words and phrases.
- Published works:
 - Blueberry Clouds (1999)
 - Resting Lightly on Mother Earth: The Aboriginal Experience in Urban Educational Settings (2001)
 - papîyâhtak (2004)
 - nakamowin'sa (2015)
 - Keetsahnak / Our Missing and Murdered Indigenous Sisters (2018)



Peer discussion

- Read the poem again and discuss with your classmates the following questions:
 - 1) Which story is being told in the poem “all about roses and Mary” by Rita Bouvier? Try to mention some elements to support your answers.
 - 2) How does the speaker portray her experience with Christian beliefs?
 - 3) What can you infer from stanza 9th (once there, we perched [...] their weeping songs)?
 - 4) How does the speaker rescue her ancestors’ spirituality in this poem?
 - 5) Is it possible to say this poem works as therapy and/or resistance for the author? If so, in which ways?

References

- ALLEN, Paula Gunn. **Spider Woman's Granddaughters: Traditional Tales and Contemporary Writing by Native American Women.** Toronto: Random House publishing, 1990.
- Armstrong, Jeanette; GRAUER, Lally. **Native Poetry in Canada.** Peterborough, ON: Broadview Press, 2001.
- Bird, Michael Yellow. "What We Want to Be Called: Indigenous Peoples' Perspectives on Racial and Ethnic Identity Labels." **American Indian Quarterly**, vol. 23, no. 2, 1999, pp. 1–21. JSTOR, www.jstor.org/stable/1185964. Accessed 6 Apr. 2021.
- FRIESEN, John W. **Aboriginal Spirituality and Biblical Theology: Closer Than You Think**, 2000.
- MCLEOD, Neal. **Indigenous Poetics in Canada.** Waterloo, ON: Wilfred Laurier Press, 2014. 1-14.
- Map: https://br.freepik.com/vectores-gratis/eua-e-do-canada-mapa_792507.htm

APÊNDICE G

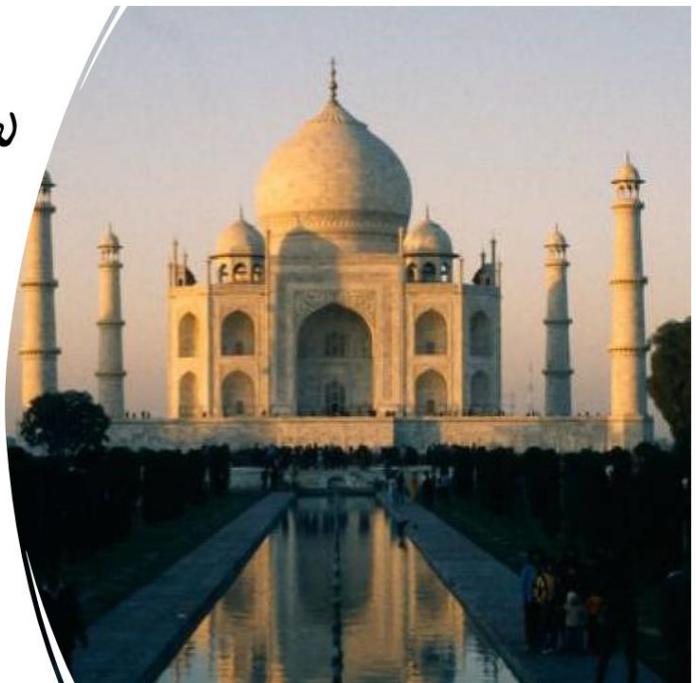
Slides da Aula 4 – “An introduction” de Kamala Das



KAMALA DAS

Indian poetry

*What do you know
about India?*

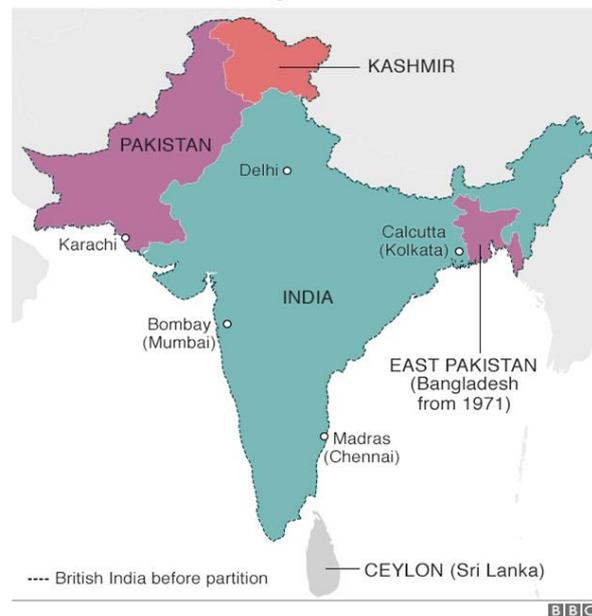


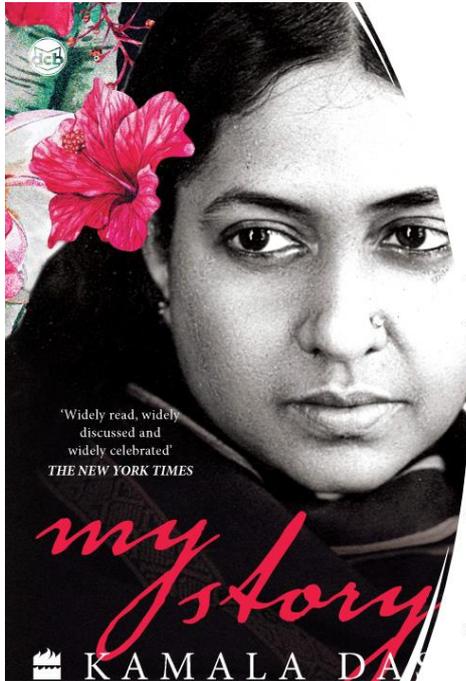
Imperialism in India

- Firstly, India was first operated by a corporation (The East India Company (19th Century);
- The Sepoy Rebellion in 1857;
- Later it was taken over by the British government (1858);
- Independence movement (20th Century):
 - Civil disobedience proposed by Mahatma Gandhi.
 - Jawaharlal Nehru (became the first Indian prime minister)
- India independence took place in 1947:
 - India was divided into India, Pakistan and Bangladesh.



Partition of India in August 1947





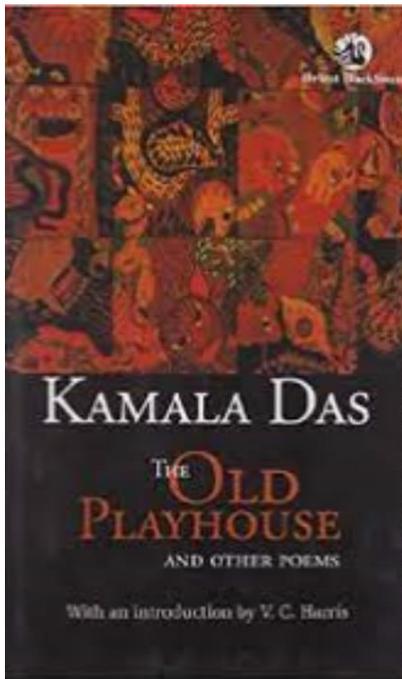
Kamala Das

- Her Malayalam pen name is **Madhavikutty**;
- She was born on March 31, 1934, at Thrissur, Malabar Coast. Died on May 31, 2009, Pune, India.
- Her mother, **Nalapat Balamani Amma**, was a well-known poet, and her father, **V.M. Nair**, was an automobile company executive and a journalist.
- When she was 15 years old, she married **Madhava Das**, a banking executive many years her senior, and they moved to Bombay (now Mumbai).
- In 1999, Kamala Das converts to Islam and renames herself **Kamala Surayya**.

Kamala Das' literary work

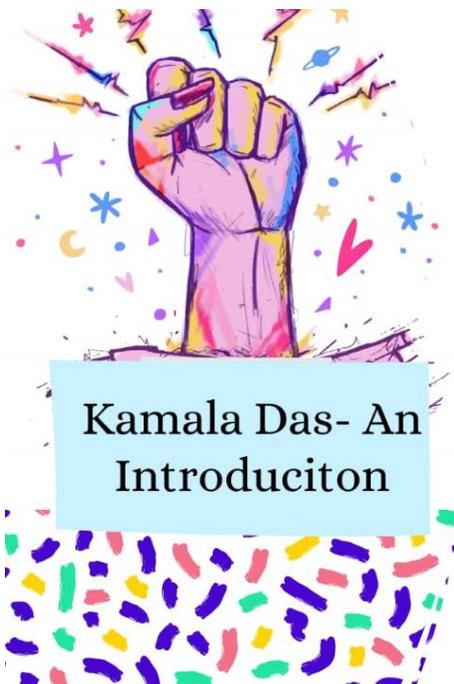
- She received some famous awards for her contribution to Malayalam as well as English Literature.
- She was awarded with the **Poetry Award for the Asian PEN Anthology** in 1964, the **Kerala Sahitya Akademi Award** for the best collection of short stories in Malayalam, and the **Chaman Lal Award** for fearless journalism.
- Some of her work in English includes the novel *Alphabet of Lust* (1977), a collection of short stories, *Padmavati the Harlot and Other Stories* (1992), five books of poetry, *Summer in Calcutta* (1965), *The Descendants* (1967), *The Old Playhouse and Poems* (1973), *The Anamalai Poems* (1985), and *Only the Soul Knows How to Sing* (1996).
- She was considered as a bilingual Indian English post-independent and post-colonial poet.





Time for Reading...

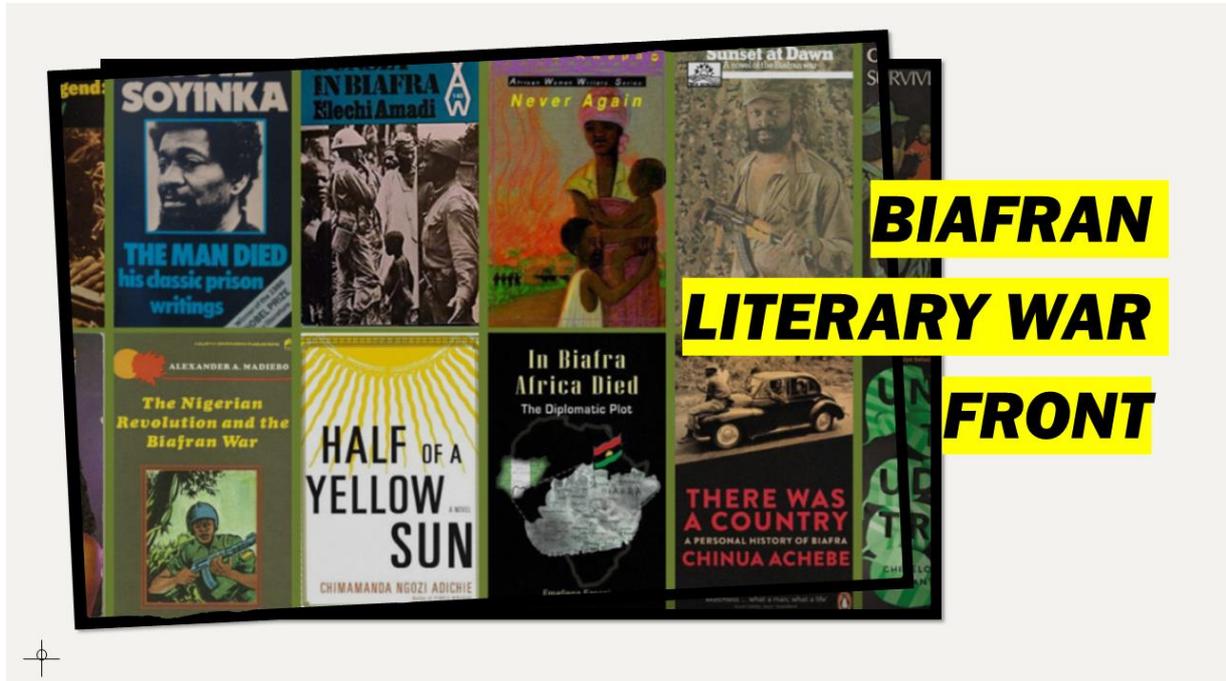
- 'An Introduction' is the poem which is included as an opening poem in her collection *Old Playhouse and other Poems*.



Let's talk
about the
poem!

APÊNDICE H

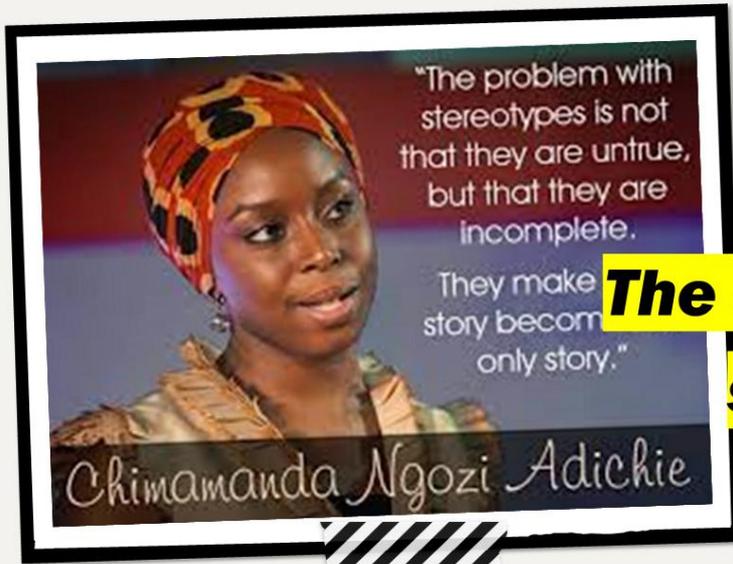
Slides Aula 5 – “Wives at war” de Flora Nwapa



Initial discussions



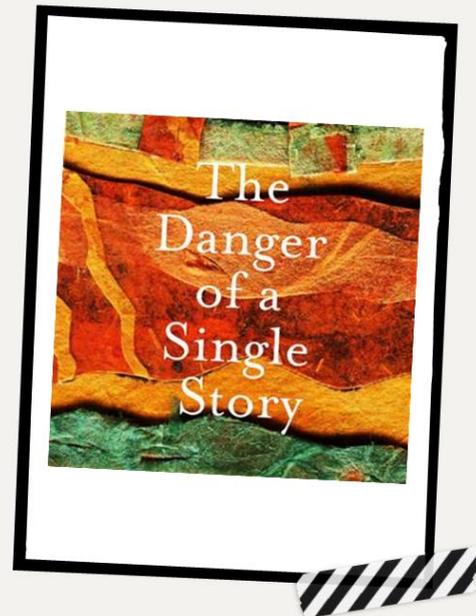
- 1) What cultural and historical aspects did you learn from your reading?
- 2) Did you research or read about the author's life or historical context? If your answer is positive, what did you find?



The danger of a single story

Let's think about Chimamanda's talk

- 1) What are the most interesting aspects about this lecture for you?
- 2) Can you think of common stereotypes we hold about Nigeria and other countries in Africa?
- 3) How did the stereotypes you had influence in 'Wives at war' reading?
- 4) How does Nkali (Igbo word for 'feeling greater than others') impact the way we see and read the world?
- 5) How is a 'single story' created? And how can we deconstruct it?





Flora Nwapa

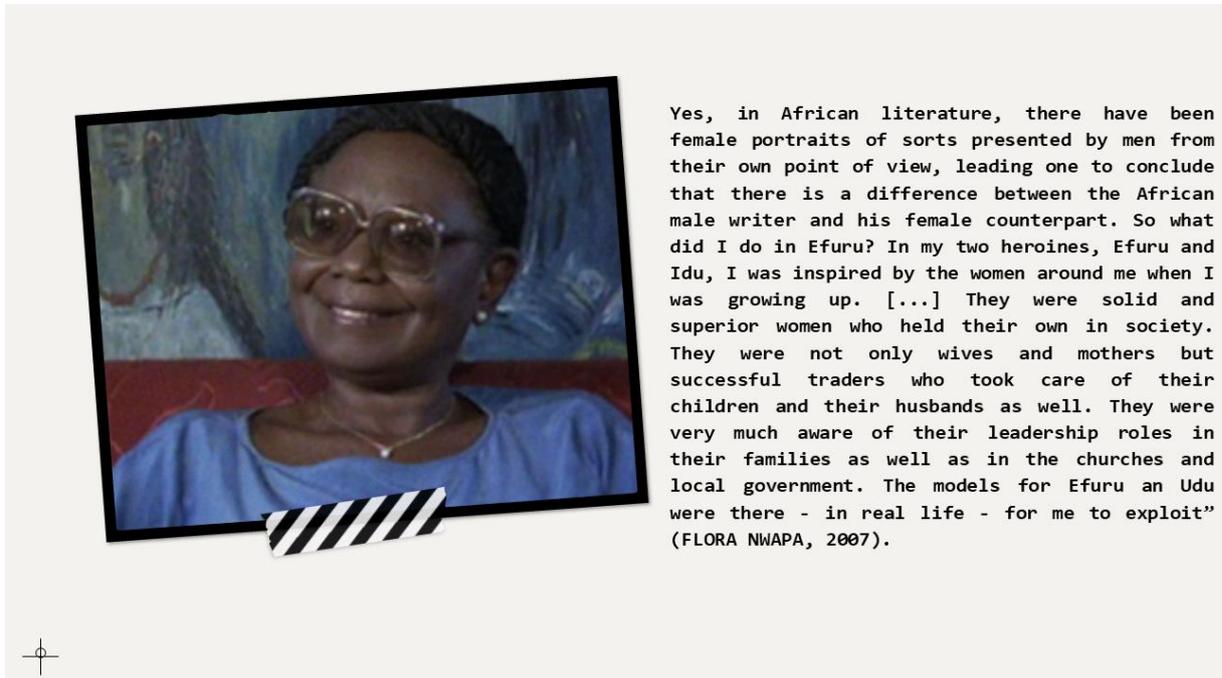
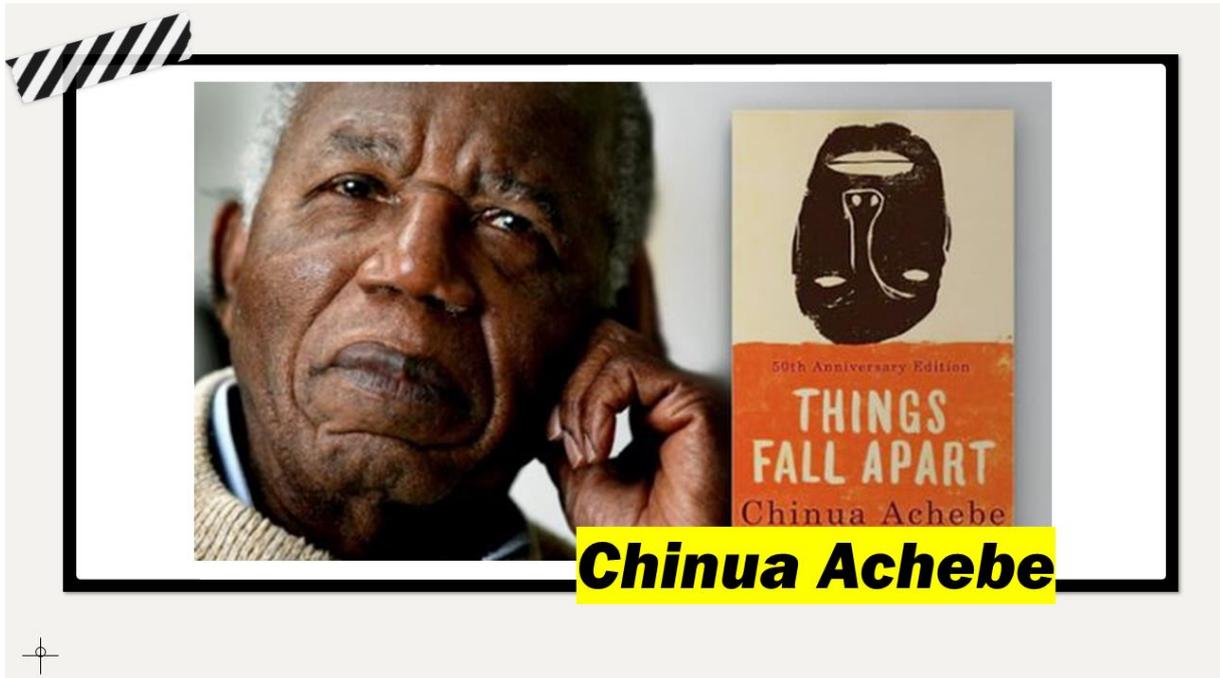
- Florence Nwanzuruahu Nkiru Nwapa was born Jan. 13th, 1931, Oguta, Nigeria;
- Died Oct. 16, 1993, Enugu;
- Nwapa was educated in Ogula, Port Harcourt, and Lagos before attending University College in Ibadan, Nigeria (1953-57), and the University of Edinburgh;
- She worked as a teacher and administrator in Nigeria from 1959 until the Biafran civil war erupted in 1967;
- After the war she was commissioner for health and social welfare in East Central state before she formed Tana Press/Flora Nwapa Company to publish African books.



Flora Nwapa's literary career

- Flora Nwapa is known as the Mother of modern African literature (postcolonial writers);
- She was the first internationally published African Woman writer in English and the first African female publisher.
- *Efuru* (1966) and *Idu* (1970) were published in Heinemann African Writer Series.





Yes, in African literature, there have been female portraits of sorts presented by men from their own point of view, leading one to conclude that there is a difference between the African male writer and his female counterpart. So what did I do in *Efuru*? In my two heroines, *Efuru* and *Idu*, I was inspired by the women around me when I was growing up. [...] They were solid and superior women who held their own in society. They were not only wives and mothers but successful traders who took care of their children and their husbands as well. They were very much aware of their leadership roles in their families as well as in the churches and local government. The models for *Efuru* and *Udu* were there - in real life - for me to exploit" (FLORA NWAPA, 2007).

Published books

• Novels

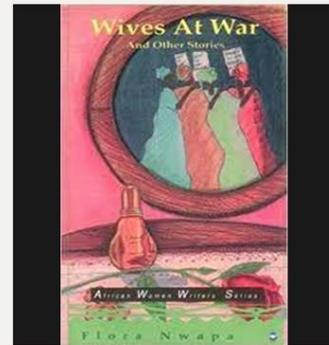
- Efuru, Heinemann Educational Books, 1966;
- Idu, Heinemann African Writers Series, 1970;
- Never Again, Enugu: Tana Press, 1975;
- One Is Enough, Enugu: Flora Nwapa Co., 1981;
- Women are Different, Enugu: Tana Press, 1986;

• Short stories

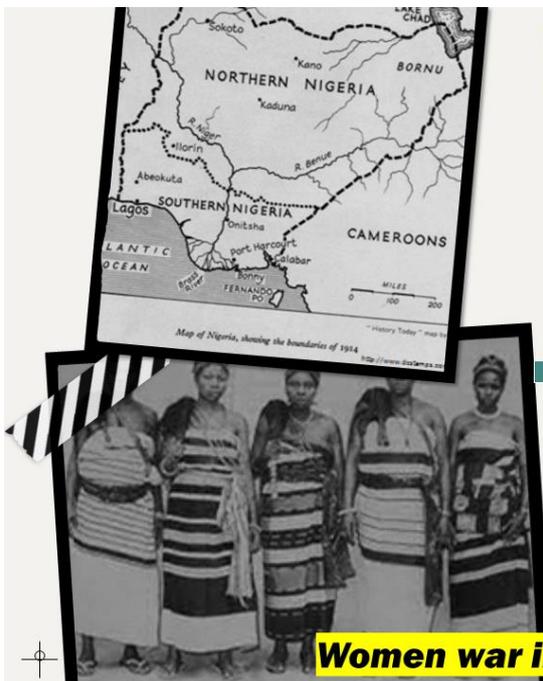
- This Is Lagos and Other Stories, Enugu: Nwamife, 1971;
- Cassava Song and Rice Song, Enugu: Tana Press, 1986
- Wives at War and Other Stories, Enugu: Nwamife, 1980; Flora Nwapa Co./Tana Press, 1984;

• Books for children

- Emeka, Driver's Guard, London: University of London Press, 1972;
- Mammywater, 1979; Enugu: Flora Nwapa Company, 1984
- Journey to Space, Enugu: Flora Nwapa Company, 1980
- The Miracle Kittens, Enugu: Flora Nwapa Company, 1980
- The Adventures of Deke, Enugu: Flora Nwapa Co., 1980



Nigeria: a brief overview



Colonialism - Direct and indirect rules

Nigeria became independent on 1 October 1960;

1900

1885 (Berlin Conference

1 Oct. 1960

In 1900, the Southern Nigeria Protectorate and Northern Nigeria Protectorate passed from company hands to the Crown;

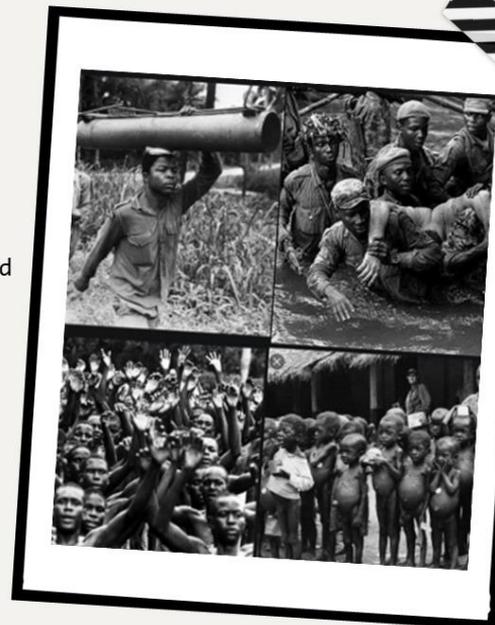
Women war in 1929



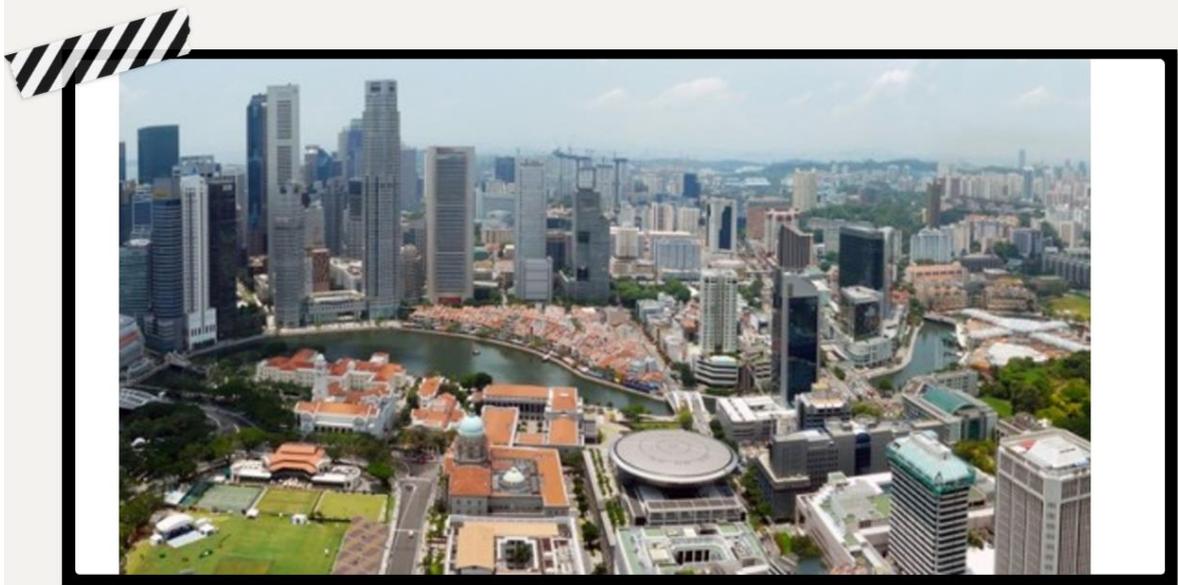


- Nigeria adopted a federal system in which power is shared between state governments and a central authority;
- In 1966, a group of Igbo army officers seized power in the Western capital city of Lagos;
- Immediate causes of the war in 1966 included ethno-religious violence and anti-Igbo pogroms in Northern Nigeria;
- Biafra surrendered in 1970 and Nigeria was reunited.

Biafran war

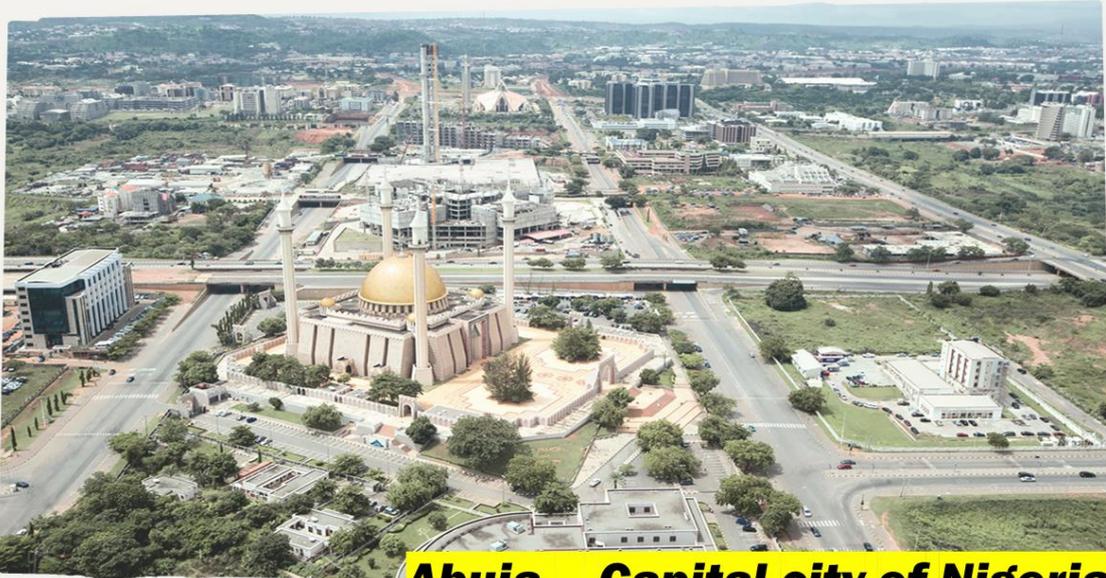


Yoruba Chewa
Haussa Kikongo Kikuyu Bamanankan
Tigrinya Kinyarwanda
Chi Malti Lingala Xitsonga OAmharic
Fulfulde Kirundi
Kiswahili Soomaali Setswana Wolof Sesotho Agbor
ChiShona Xhosa ChiTumbuka Gky
Twi Igboro Malagasy Akan Ika
isiZulu



Lagos

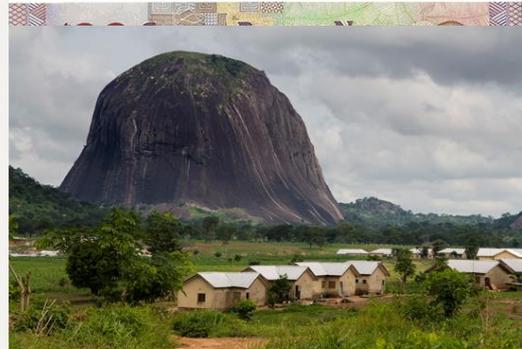




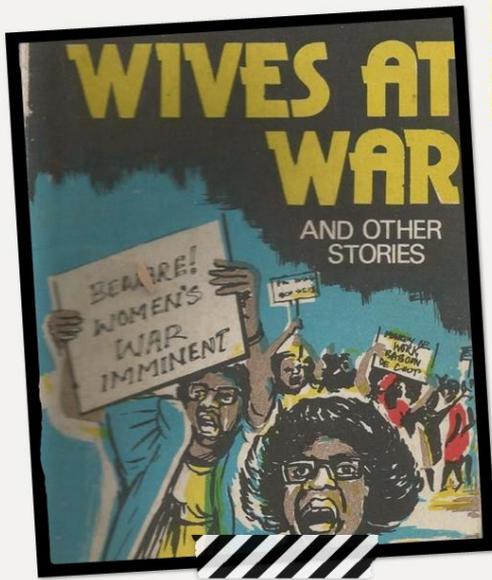
Abuja – Capital city of Nigeria

Nigeria Today

- The Giant of Africa;
- More than 200 million people live here, which makes Nigeria one of the most populous countries in the world;
- One of the most industrialized African countries;
- Nigeria is a large producer of Crude oil with an average of 2,5 million barrels a day.
- Nollywood is the nickname for the Nigerian Movie Industry.
- Nigeria has a wide variety of different habitats, ranging from mangrove swamps and tropical rainforest to savanna with scattered clumps of trees.



Indare Hill



In pairs, discuss the following questions:

- 1) What are the main issues/themes portrayed in 'Wives at War' by Flora Nwapa?
- 1) From whose point of view is the story told?

References and credits

CASSIANO, Tathiana Cristina. História das áfricas e literatura: as mulheres Igbos na escrita literária de Flora Nwapa. Revista Transversos. n. 21, abr. 2021.

CHUKU, Gloria. Flora Nwapa, Igbo Culture and Women's Studies. In: CHUKU, Gloria (Ed.). The Igbo Intellectual Tradition. Nova Yorque: Palgrave Macmillan, 2013, p. 267-294.

NNAEMEKA, Obioma. Feminism, Rebellious Women, and Cultural Boundaries: Rereading Flora Nwapa and Her Compatriots. Research in African Literatures, v. 26, n. 2, p. 80-113, 1995.

SALAMI-BOUKARI, Safoura. African Literature: Gender Discourse, Religious Values, and the African Worldview. Lagos, Nigeria: African Heritage Press, 2012.

<https://www.britannica.com/biography/Flora-Nwapa>

APÊNDICE I

Questões para reflexão na Aula 6 – “Wives at war” de Flora Nwapa

THINKING ABOUT THE PLOT

In pairs, discuss and reflect on the short story ‘Wives at war’ by Flora Nwapa. Consider the following questions to do so.

1) Read the following passages about Bisi:

[...] Bisi was a devoted wife, who was determined to prove that an intertribal marriage could and would work.

[...] Bisi had never visited Onitsha before. Their children spoke only English and Yorubá, but no Igbo. But Bisi was determined, like all the other Igbos in Lagos, to make her home in Onitsha, when she saw that her husband was bent on going back home.

[...] There was na awkward silence, then Bisi emerged from the room and summoned her husband to follow her. Soon he came out again and demanded five Nigerian pounds in coins. Eze agreed to pay one. Then Bisi came out again and shouted at her husband, ‘Ebo, enough of this. Eze, you pay nothing. Here you are,’ and she handed Eze a uniform and identity card duly signed. ‘Eze, you are Ebo’s friend. War or no war, we must remembre our friends. So go into the room and put on the uniform’, she said.

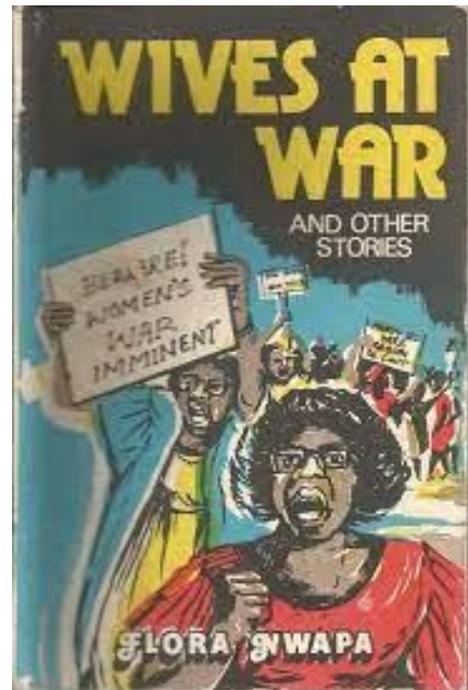
Based on the passages above, how can you describe Bisi as a woman, mother and a wife?

2) Read the following passages about Ebo:

[...] Ebo was also a good husband who did all in his power to see that his Family was well provided for. They lived happily, until the coup of January 15th, 1966, that changed everything.

[...] Ebo soon discovered that the people were being prepared for a long-drawn war and became apprehensive. He decided it was safer to move his Family to Port Harcourt where he got a good bungalow in the Shell camp.

[...] But the war was not going well for Biafra, and Ebo was determined to keep his Family safe and intact.



[...] Ebo was worried after his incidente. He was determined that he and his Family would survive the war. He owed it as a duty to his wife, and his children.

Based on the passages above, how can you describe Ebo as a man, father and a husband?

3) Consider these passages:

[...] But the war was not going well for Biafra, and Ebo was determined to keep his family safe and intact. What was he going to tell Bisi's mother if Bisi died or something dreadful happened to her?

[...] I am from Ijebu Ode, but my parents live in Lagos. (Bisi)

Why is Ebo worried about telling Bisi's mother instead of telling Bisi's father if something bad happen to her?

4) Read these passages again:

[...] 'None of your madam here, Sir. We are ladies and must be addressed as such. You wait until the end of this war. There is going to be another war, the war of the women. You have fooled us enough. You have used us enough. You have exploited us enough. When this war has ended we will show you that we are a force to be reckoned with. You wait and see.

[...] 'Your offence is that you bypassed us. Without us, the Nigerian vandals would have overrun Biafra; without the women, our gallant Biafran soldiers would have died of hunger in the war fronts. Without the women, the Biafran Red Cross would have collapsed. It was my organisation that organised the kitchens and transport for the Biafran forces. You men went to the office every day doing nothing, busy, but doing nothing. (Busy Bee Women's Club leader)

Considering those passages, how are women's roles in Biafran War depicted in this narrative?

5) Consider the following passages:

[...] Ebo then travelled to Enugu to see what job he could do to help 'win the war' for Biafra. He a got a place in the Ministry of Information in the propaganda section.

[...] Ebo then moved to the Department of Military Intelligence, known as D.M.I., and was transferred to Port Harcourt.

[...] Ebo's Family had been in Okporo village for a month when his childhood friend, Eze, visited them with his wife, Adamma. Eze's home had been evacuated and the prospect of being refugees was irksome to Eze and his wife, because a refugee was more likely to be conscripted into the army.

Is it possible to notice social class issues in this plot? How are they portrayed?

6) The oneiric episode (Bisi's dream) may be perceived as an extended metaphor with a lot of important symbols. Considering colonialism and the Biafran war in Nigeria, try to discuss these specific symbols that appear in Bisi's dream:

- **Wedding party;**
- **The three cakes;**
- **Priest;**
- **Football pitch;**
- **Two teams;**
- **Lake Ogwata.**

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: TRILHANDO CAMINHOS DECOLONIAIS

Pesquisador: Fernanda Franco Tiraboschi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37042820.1.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.251.846

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: TRILHANDO CAMINHOS DECOLONIAIS. **Pesquisador Responsável:** Fernanda Franco Tiraboschi. **N. CAAE:** 37042820.1.0000.5083. **Instituição Proponente:** Faculdade de Letras.

Esta pesquisa buscará investigar "as potencialidades e os desafios de práticas decoloniais (práticas que problematizam eixos de subordinação, tais como raça, gênero, classe e nação), envolvendo textos literários em língua inglesa, voltadas para acadêmicos do Curso de Letras Português e Inglês de uma instituição privada do estado de Goiás". **Membro da Equipe de Pesquisa:** Francisco José Quaresma de Figueiredo

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa visa "investigar as potencialidades e os desafios de propostas direcionadas à construção de praxiologias decoloniais, envolvendo textos literários em língua inglesa, voltadas para acadêmicos do curso de Letras Português e Inglês de uma instituição privada do estado de Goiás".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No documento informações básicas da pesquisa, e no TCLE, a pesquisadora apresenta os riscos e benefícios da pesquisa. A privacidade dos participantes é garantida para aqueles que assim o

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.ppi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.251.846

desejarem, além de poderem desistir da participação em qualquer etapa sem penalização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é pertinente e está adequada para a área de Linguística, especificamente, ensino de línguas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído devidamente com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Folha de rosto (termo de compromisso assinado pela proponente);
- 3) Cronograma;
- 4) TCLE/maiores de 18 anos;
- 5) Termo de compromisso assinado pela pesquisadora e seu orientador;
- 6) Anuência Faculdade Alfredo Nasser;
- 7) Questões norteadoras da pesquisa.

Início previsto para a coleta de dados: 21/11/2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora seguiu o modelo de TCLE sugerido no site do CEP e o procolo foi instruído corretamente.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/CEPUFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para abril de 2022.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep_prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.251.846

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1613316.pdf	26/08/2020 22:27:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleparticipantes2.pdf	26/08/2020 22:26:43	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	20/08/2020 22:18:51	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Outros	questionario.pdf	20/08/2020 22:18:21	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoanuencia.pdf	20/08/2020 22:14:43	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedetalhado.pdf	20/08/2020 22:13:44	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromisso.pdf	20/08/2020 22:12:07	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	20/08/2020 22:11:33	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 01 de Setembro de 2020

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.pipi@ufg.br

ANEXO B

FACULDADE ALFREDO
NASSER



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: TRILHANDO CAMINHOS DECOLONIAIS

Pesquisador: Fernanda Franco Tiraboschi

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37042820.1.3001.8011

Instituição Proponente: FACULDADE ALFREDO NASSER LTDA - ME

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.292.005

Apresentação do Projeto:

A autora faz uma descrição pormenorizada do estudo pretendido.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos geral e específicos são explanados satisfatoriamente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora apresenta os riscos/benefícios e esclarece que serão feitos esforços para minimizar quaisquer danos aos participantes como: orientação, opção de desistência, ressarcimento de despesas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem caráter relevante para a área de ensino de língua inglesa e literatura de língua inglesa e para a área de Educação na formação de leitores/sujeitos críticos que se dedicarão à docência na Educação Básica. Portanto, a pesquisa se encaixa nos objetivos formativos de um Curso de Letras. Ressalta-se também a temática da decolonialidade como importante na consciência crítica das relações entre culturas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto contempla os documentos obrigatórios. O TCLE reproduz diversas informações do projeto com transparência deixando claro os riscos, benefícios, oferta de orientação, compromisso da pesquisadora em minimizar os danos, opção de desistência e procedimentos de ressarcimento

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas

Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020

UF: GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA

Telefone: (62)3094-9494

E-mail: cep@unifan.edu.br

FACULDADE ALFREDO
NASSER



Continuação do Parecer: 4.292.005

de prejuízos e despesas. Apresenta também os dados de contato da pesquisadora. Além disso, o TCLE apresenta questões específicas e separadas sobre a autorização dos participantes ao uso das informações de cada um dos instrumentos de coleta de dados usado pela pesquisadora: questionário, observação, diário, uso de imagem etc.

Recomendações:

Fazer menção a um serviço de ajuda e acompanhamento para participantes que se sintam prejudicados, tais como o NATPSI/Unifan ou similar na Instituição proponente ou à escolha da pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Apenas uma sugestão: incluir no TCLE o NATPSI (Unifan) para os participantes que necessitarem de atendimento psicoterapêutico.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleparticipantes2.pdf	26/08/2020 22:26:43	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	20/08/2020 22:18:51	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Outros	questionario.pdf	20/08/2020 22:18:21	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	20/08/2020 22:13:44	Fernanda Franco Tiraboschi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas
 Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS CEP: 74.905-020
 UF: GO Município: APARECIDA DE GOIANIA
 Telefone: (62)3094-9494 E-mail: cep@unifan.edu.br

FACULDADE ALFREDO
NASSER



Continuação do Parecer: 4.292.005

APARECIDA DE GOIANIA, 22 de Setembro de 2020

Assinado por:
Paulo Reis Esselin de Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas
Bairro: JARDIM DAS ESMERALDAS CEP: 74.905-020
UF: GO Município: APARECIDA DE GOIANIA
Telefone: (62)3094-9494 E-mail: cep@unfan.edu.br

ANEXO C

Diário reflexivo – aula de Inglês (LN3) do dia 30/03/2021

Discente: Bruna

A professora Ms. Fernanda Franco Tiraboschi iniciou a aula 19:00hs. Nós assistimos um vídeo sobre Culturas Indígenas, Tradições e Valores Morais.

A partir desse vídeo, refletimos sobre a importância que as tradições e culturas indígenas tem na nossa sociedade e principalmente na nossa vida como indivíduo.

Minha reflexão sobre esse vídeo é que:

Vivemos em uma sociedade capitalista que cada vez mais se despreza e ignora a tradição, a cultura e os valores morais e éticos em detrimento dos seus próprios interesses. Outro elemento importante na tribo indígena é “a dualidade da alma guarani, uma parte animal e a outra humana, onde a parte humana deve prevalecer sobre a animal, jamais se aproveitando e se apropriando da miséria de outro ser humano”, essa parte específica me tocou bastante porque na sociedade em que vivemos, o que prevalece é a lei do mais forte, onde passar por cima do outro, tirar vantagem das fragilidades alheias é visto como qualidade. Na tribo também há um ritual que eles podem se expressar, dançar e até mesmo denunciar algo sem serem punidos por isso. Em nossa sociedade, somos julgados o tempo inteiro, seja por nossas características físicas, pela nossa personalidade ou por nossas escolhas, sejam elas consideradas certas ou erradas, nunca somos o suficiente.

Outro ponto importante é que TODOS, independente da idade, têm um papel importante na tribo, seja criança, jovem ou adulto, pois eles aprendem vendo, vivenciando a partir do momento que nascem e cada um é livre para viver plenamente a sua idade, sua fase. Isso também me trouxe bastante reflexões, pois nós como capitalista que somos, e me incluo nesse grupo com muita consciência disso, já começamos a cobrar dos nossos filhos assim que nascem, para que eles aprendam mais, se destaquem mais, se esforcem mais. Para nós que somos pais, nunca é o suficiente, queremos e esperamos sempre mais deles e de nós mesmos. Isso me trouxe uma reflexão profunda do quanto prejudicial essa cobrança e cobiça excessiva podem ser à particularidade e humanidade não só deles (os nossos filhos) quanto a nossa própria humanidade como “Ser Humano” na totalidade da palavra.

Vimos que em algumas tribos, aos pais cabem a educação através das brincadeiras, do corpo e das conversas e os avós educam a alma através do conhecimento antigo. Em nossa sociedade, cada vez mais essa cultura e tradição dos nossos antepassados é desprezada, pois quanto mais temos acesso ao conhecimento científico, menos damos importância às narrativas e ensinamentos de nossos avós e antepassados. Para as tribos indígenas, as tradições e os valores morais que vem dos antepassados servem para nos dizer quem somos e os mitos são bases para vários elementos morais e cívicos.

Em outras palavras, estamos na contramão dos ensinamentos indígenas que como descritos acima se mostram muito mais dignos e humanos do que o que nós, como sociedade branca/capitalista, temos praticado em nome do “sucesso, da modernização e da evolução”. Mas me pergunto, o verdadeiro sucesso consiste em TER MAIS (dinheiro, status, coisas) ou

SER MAIS HUMANO no sentido de (Compreender, Acolher, Aceitar e Amar nos sentidos plenos dessas palavras)?

Seguimos a aula lendo o poema indígena “All about roses and Mary”

Nesse poema, vimos um relato em primeira pessoa de uma autora indígena sobre a virgem maria em uma tribo indígena no Canadá.

A autora descreve que o primeiro contato que teve com a virgem foi através de um livro, no início ela era cética, depois passou a crer. Ela relata também sobre a aparição da virgem em algum lugar e sobre a visita que sua aldeia recebeu de alguns religiosos da igreja católica. No poema, ela descreve que apesar da igreja ser cautelosa a respeito de aparições de divindades, no final, o que realmente importava é que as igrejas estivessem cheias e que os índios se convertessem dando a entender que, para que os índios tivessem a proteção da santa, eles precisariam fazer parte da igreja. Percebemos uma crítica da autora a esse respeito, pois, para ela, a santa sempre esteve presente para eles e com eles em todos os lugares, nos bons e maus momentos desde a época de seus antepassados.

Finalizamos a aula com um outro vídeo onde a indígena Raial Orutu Puri (Andréia Baia Prestes) relata todas as agressões físicas, psicológicas e de identidade que o seu povo vem sofrendo ao longo dos séculos que nos trouxe muita reflexão também a respeito do que a humanidade foi e é capaz de fazer em nome da evolução (que eu particularmente chamo de involução) e do progresso (decadência) da humanidade. Outro ponto levantado também por ela foi a violência sexual que mulheres indígenas (principalmente as mulheres Puri) sofreram e continuam sofrendo dentro dessa sociedade machista e desumana da qual fazemos parte.

Por fim, encerro esse diário agradecendo imensamente a teacher Fernanda Franco Tiraboschi por contribuir tanto para o meu crescimento como pessoa através dos conteúdos e assuntos abordados em suas aulas da qual faço parte.

ANEXO D

Poema “To live in the borderlands means you” de Gloria Anzaldúa

To live in the borderlands means you

are neither hispana india negra espanola

ni gabacha, eres mestiza, mulata, half-breed
caught in the crossfire between camps
while carrying all five races on your back
not knowing which side to turn to, run from;

To live in the Borderlands means knowing

that the india in you, betrayed for 500 years,
is no longer speaking to you,
the mexicanas call you rajetas,
that denying the Anglo inside you
is as bad as having denied the Indian or Black;

Cuando vives en la frontera

people walk through you, the wind steals your voice,
you're a burra, buey, scapegoat,
forerunner of a new race,
half and half-both woman and man, neither –
a new gender;

To live in the Borderlands means to

put chile in the borscht,
eat whole wheat tortillas,
speak Tex-Mex with a Brooklyn accent;
be stopped by la migra at the border checkpoints;

Living in the Borderlands means you fight hard to
resist the gold elixir beckoning from the bottle,
the pull of the gun barrel,
the rope crushing the hollow of your throat;

In the Borderlands

you are the battleground
where enemies are kin to each other;
are at home, a stranger,
the border disputes have been settled
the volley of shots have scattered the truce
you are wounded, lost in action
dead, fighting back;

To live in the Borderlands means

the mill with the razor white teeth wants to shred off
your olive-red skin, crush out the kernel, your heart
pound you pinch you roll you out
smelling like white bread but dead;

To survive the Borderlands

you must live sin fronteras
be a crossroads.

ANEXO E

Poema "All about roses and Mary" de Rita Bouvier

Rita Bouvier
(Metus)



all about roses and Mary
(for believers)

she came to me, unadorned ^{born adorned}
on the cover of a book, *Mary of Canada*,
her visits to northwest Saskatchewan unrecorded.
I took her visitation as a sign —

a promise of something better.
what I cannot say. I am sceptical.
my grandmother would be so proud
I had returned to the fold.

that little shrine ^{sanctuary} to Mary that my cousins and I
would carry from house to house (as our duty)
came back to life. we were so happy then
just to be asked to be together.

the first apparition was September 8, 2002
the day of her birth. according to the records
she appeared in a tiny greenhouse
at the edge of the forest in le Bethlehem du Nord;
site of earliest Catholic missionary activity.
the grey ^{hairs} nuns of Montreal in their habits
the Oblates of Mary Immaculate in their dark robes,
a familiar sight on the peninsula long ago.

body of
Bethlehem
Caroline
Norte

I remember the grandeur of the bishop's visit,
his royal robes, his gold amethyst ring I never kissed.
many others did, and I wonder now
if I might have missed out on something.

Stanza
blank
note

Grey nun → the sisters of charity
- 55 - of Montreal

Oblates, dedicated to God

pipon — Winter

I recall followers arriving from surrounding villages
to the shores of Ile à la Crosse. they came
dressed in their finest, in brightly coloured
boats of red, turquoise, purple and canoe-blue.

Reserva
Indigena

we were little girl angels then, dressed in white —
making a path of wild rose petals
for the bishop, his priests, the sisters and followers
to the grotto among pine trees built in devotion to Mary of Lourdes.

once there, we perched on our bare knees
on hot rocks in the hot sun of a endless blue sky,
mosquitoes eating us alive, while old Indigenous
Dene and Cree women sang their weeping songs.

France

∞

in the year 2002, the news of her apparition
in the humble greenhouse spread like fireweed,
hundreds of followers pouring in from beyond
the borders of Saskatchewan, even Canada.

plant

Jishna Castwell
a student of our lady

one evening as people gathered for prayer
it is told that kichitwá Marri appeared again
in a flash of light, as a sign of the cross lit the sky
above the heads of believers.

Kichitwá
sagrada
Cree
impressionante

all they could do was fall on their knees
as a strong scent of roses filled the air.
her beauty striking and radiant, a ghost glow
delivering all to a place of peace.

after the first apparition, others followed
like a plough wind across the whole of northern Saskatchewan.
bible-driven
Joshua of the *Brabant Lake Times*
believed it was a sign from distraction of worldly cares.

pipon — Winter

the sun, the moon and the sky are her kin ^{kin}
 the company she keeps while we dream —
 our heads turned to the garden of songs
 where roses and bluebells are always in full bloom
 and white butterflies ^{plum} are shimmering stars in flight
 alighting from bloom to bloom.
 she's waiting there for you and me
 in the sacred mist of time — space eternal
 in that ever so delicate balance, amen.

ANEXO F

Poema "An introduction" de Kamala Das

I don't know politics but I know the names
Of those in power, and can repeat them like
Days of week, or names of months, beginning with Nehru.
I am Indian, very brown, born in Malabar,
I speak three languages, write in
Two, dream in one.
Don't write in English, they said, English is
Not your mother-tongue. Why not leave
Me alone, critics, friends, visiting cousins,
Every one of you? Why not let me speak in
Any language I like? The language I speak,
Becomes mine, its distortions, its queernesses
All mine, mine alone.
It is half English, Half Indian, funny perhaps, but it is honest,
It is as human as I am human, don't
You see? It voices my joys, my longings, my
Hopes, and it is useful to me as cawing
Is to crows or roaring to the lions, it
Is human speech, the speech of the mind that is
Here and not there, a mind that sees and hears and
Is aware. Not the deaf, blind speech
Of trees in storm or of monsoon clouds or of rain or the
Incoherent mutterings of the blazing
Funeral pyre. I was child, and later they
Told me I grew, for I became tall, my limbs
Swelled and one or two places sprouted hair.
When I asked for love, not knowing what else to ask

For, he drew a youth of sixteen into the
 Bedroom and closed the door, He did not beat me
 But my sad woman-body felt so beaten.
 The weight of my breasts and womb crushed me.
 I shrank Pitifully.
 Then ... I wore a shirt and my
 Brother's trousers, cut my hair short and ignored
 My womanliness. Dress in sarees, be girl
 Be wife, they said. Be embroiderer, be cook,
 Be a quarreller with servants. Fit in. Oh,
 Belong, cried the categorizers. Don't sit
 On walls or peep in through our lace-draped windows.
 Be Amy, or be Kamala. Or, better
 Still, be Madhavikutty. It is time to
 Choose a name, a role. Don't play pretending games.
 Don't play at schizophrenia or be a
 Nympho. Don't cry embarrassingly loud when
 Jilted in love ... I met a man, loved him. Call
 Him not by any name, he is every man
 Who wants. a woman, just as I am every
 Woman who seeks love. In him . . . the hungry haste
 Of rivers, in me . . . the oceans' tireless
 Waiting. Who are you, I ask each and everyone,
 The answer is, it is I. Anywhere and,
 Everywhere, I see the one who calls himself I
 In this world, he is tightly packed like the
 Sword in its sheath. It is I who drink lonely
 Drinks at twelve, midnight, in hotels of strange towns,
 It is I who laugh, it is I who make love
 And then, feel shame, it is I who lie dying

With a rattle in my throat. I am sinner,
I am saint. I am the beloved and the
Betrayed. I have no joys that are not yours, no
Aches which are not yours. I too call myself I.

Source: <https://www.poemhunter.com/poem/an-introduction-2/>

ANEXO G

Conto “Wives at war” de Flora Nwapa

WIVES AT WAR

Ebo and Bisi met at their workplace in Lagos. Ebo was the personnel officer in a large multi-national company and Bisi, the secretary to the managing director of the company. Ebo was Igbo and Bisi, Yoruba. They saw each other for two years and decided to get married. There was opposition from both their families, so they married quietly at the Registry Office.

The marriage was blessed by three sons in quick succession. Bisi was a devoted wife, who was determined to prove that an inter-tribal marriage could and would work. Ebo was also a good husband who did all in his power to see that his family was well provided for. They lived happily, until the coup of January 15th, 1966, that changed everything.

Ebo and his family were obliged to leave Lagos for his home town, Onitsha. Bisi had never visited Onitsha before. Their children spoke only English

and Yoruba, but no Igbo. But Bisi was determined, like all the other Igbos in Lagos, to make her home in Onitsha, when she saw that her husband was bent on going back home.

In Onitsha, Ebo's uncle provided them with a two-bedroom house and a small kitchen. Ebo then travelled to Enugu to see what job he could do to help 'win the war' for Biafra. He got a place in the Ministry of Information in the propaganda section. Ebo soon discovered that the people were being prepared for a long-drawn war and became apprehensive. He decided it was safer to move his family to Port Harcourt where he got a good bungalow in the Shell camp. He travelled to Port Harcourt from Enugu every weekend. Soon Enugu fell, followed quickly by Onitsha and the government moved to Umuahia. Ebo then moved to the Department of Military Intelligence, known as D.M.I., and was transferred to Port Harcourt.

But the war was not going well for Biafra, and Ebo was determined to keep his family safe and intact. What was he going to tell Bisi's mother if Bisi died or

something dreadful happened to her? So, he got a map of Eastern Nigeria, studied it very carefully, and picked out a village in the Igbo heartland where he would move his family until the end came.

He did not waste time. With the help of his driver, who was from Orlu, at the heart of Igbo land, Ebo got an unfinished concrete house in Okporo village. He offered to roof it with zinc and the landlord readily agreed. But the landlord wondered how a man from the D.M.I. could, in war time, roof a house when millions starved.

Ebo roofed the place and furnished it. Then he brought down some of his army officer friends with their girlfriends for a kind of housewarming party. They had a wonderful time and agreed to repeat the occasion.

But the landlord was worried because the villagers had already started calling him a saboteur. He protested, but the word had stuck to him and there was nothing he could do about it other than go into hiding.

This action convinced the villagers that the landlord was indeed a sabo-

teur, so they organised a show down with the 'saboteur' tenants. The night they chose to burn down the house was the night that Ebo brought another group of army officers in His Excellency's Brigade to make merry after a successful "operation".

The villagers came out with their crude weapons, ignorant of the presence of the officers. They tried to break down the house and the officers retaliated. It was a swift and easy operation; the officers rounded the villagers up, and gave them a thorough beating. Those who "resisted arrest" were detained and later carried off to Umuahia.

A week later, Ebo finally brought his family to Okporo: Bisi was completely shattered because of the shellings in Bonny sector. When she heard of the incident between the officers and the villagers, she refused to live in the house for fear of attack by the villagers when her husband was away. But there was no other place for her to go. Ebo told her so. She flared up.

'You, you are wicked, to bring me to this God-forsaken place. There is no

food here, there is no water either. You and your uncouth army officers, you...'

'Please, Bisi, please see reason. You have to stay here with the children. Nothing will happen to you here. You are well protected, and...'

'Protected? By whom? The people are hostile to us. They will poison us, they will kill us. You and your people, you and your propaganda. You told me the war would end in two weeks. And...'

'I did not say that.'

'Liar, you are a liar and all your people. Liars all.' She sat down. Ebo sat beside her, 'Please Bisi. Trust me, it will be all right. Don't worry, you and the boys will be safe. Please ...'

Ebo was worried after this incident. He was determined that he and his family would survive the war. He owed it as a duty to his wife, and his children. To better support his family, he gave forged passes, which he got as a D.M.I. Officer, to friends and relatives who paid him in cash and kind. He wondered whether Bisi knew how he got the money he gave her for house-keeping. She did not ask questions though,

preoccupied as she was with; the business of surviving.

Ebo's family had been in Okporo village for a month when his childhood friend, Eze, visited them with his wife, Adamma. Eze's home had been evacuated and the prospect of being refugees was irksome to Eze and his wife, because a refugee was more likely to be conscripted into the army. To Adamma's surprise, Ebo demanded ten Nigerian pounds in coins from his friend. Eze said nothing. It was his wife who spoke. 'Ebo,' she said quietly. 'Please have pity on us. We don't have one pound in Nigerian coins. Eze and I were married only a few months ago. We have lost everything. The vandals set our town on fire. Please say something we can afford. We can pay you in Biafran currency, that we can manage.'

There was an awkward silence, then Bisi emerged from the room and summoned her husband to follow her. Soon he came out again and demanded five Nigerian pounds in coins. Eze agreed to pay one. Then Bisi came out again and shouted at her husband, 'Ebo, enough of this. Eze, you pay nothing. Here you

are,' and she handed Eze a uniform and identity card duly signed. 'Eze, you are Ebo's friend. War or no war, we must remember our friends. So go into the room and put on the uniform,' she said.

Ebo stared at his wife in utter disbelief. Was Bisi mad? Eze and his wife stared as well, not knowing what to do next. Then Bisi sat down on the floor, crossed her legs and said, 'Let me tell you about a dream. I dreamt last night I was in Lagos, or was it Ibadan? You see, I am from Ijebu Ode, but my parents live in Lagos. Anyway, in the dream I got married to Ebo in Lagos. It was a gorgeous white wedding. The Prime Minister attended, and twenty top army officers. My husband was a colonel in the army. All my bridesmaids were flown from Paris and my flower girls from Athens. And the wedding cake? That was made in Lisbon. There were three wedding cakes. But the plane did not arrive on time. No, it was not the plane. My husband was arrested on the day of the wedding. Ask me why? Simply because he refused to fly the plane. So, the airport commandant arrested him, and arrested my

three wedding cakes. And I stood at the altar waiting for the bridegroom who had flown to Lisbon to bring in arms that would be used to clear the vandals from the mysterious lake.'

'But people in Owerri were angry. They asked why should my husband fly to Lisbon to bring in arms and ammunition to clear the vandals from Lake Oguta, while Owerri was threatened? So they arrested my husband, and I stood at the altar waiting. Then the priest said, "You beautiful bride without a bridegroom, be my wife." Then I said to the priest, "you good for nothing priest, you were the cause of this war. Your sins caused God's wrath, and God has descended on us. Why should I marry you? Do priests marry? Yes, priests do marry in Biafra. But I won't marry you because I am already married to Ebo." Ebo, my love, isn't that so?'

'So the priest and...'

'Bisi, Bisi, stop it. I say stop it.' Ebo took hold of his wife and shook her vigorously. 'You are with me, we were married in Lagos all right. Come in, my love, come in and have a rest, you are tired. Oh my God, Bisi, it will be perfectly all

right. Take my word for it. We shall overcome. Biafra will win this war and I will take you back to Lagos and Ibadan and God and...'

'Don't get excited, my husband. Don't you ever get excited anymore. I am not mad. I am quite sane. You are my husband. The man over there is your friend, Eze. You told me about him when you were courting me. And you wanted him to pay you five Nigerian pounds in coins. I ask you, will you eat money? You have a hundred pounds in coins. You gave it to me for safe keeping. What are you doing with your friend's coins? Tonight, you will go to the airport. The plane will bring in your worthless Biafran notes. You and your so-called friends will steal a carton each from the plane before lorries convey the money to the Central Bank.'

'But, as I was saying, I told you I had a dream. There were people playing in a football pitch. Two teams. One was from Biafra and the other from Zambia, or was it Tanzania? Then ten MIGs from Egypt descended on the players and bombed them all out of the football field. Yes, it was at the Liberty Stadium,

Ibadan. Not one spectator reached home. They were all killed by the MIGs flown by the wicked Egyptians.'

'God works in a mysterious way. Not one of the players lost his life. Then a huge plane from China landed at Liberty Stadium and air-lifted all the players. The Nigerians were still in confusion. And do you know where the Chinese plane landed? Not at Uli airstrip—it was too small for the plane. Not at Uga airstrip either. It landed on Lake Oguta and the players all swam out to safety.'

'So you see, I lost my father and my mother and my brothers and sisters. They were in the Liberty Stadium on that fateful day. So, Ebo, my husband had brought me here to die at the hands of the villagers. So help me beg Ebo to take me away from this village before I commit suicide. Help me tell Ebo to put me in the Red Cross plane tonight at all costs.'

'He deceived me. He told me the war would be over in two weeks, that the Israelis were on our side. It was one of his friends who lied to the people of Biafra, telling them that all the countries in

the world had recognised Biafra. Now he has brought me here to live and die like a rat. So that...'

Adamma, Eze's wife, got up now and whispered to Ebo's wife who followed her out of the house, 'You are tired, you must sleep. This war is terrible, but please don't let it get you. I married only a few months ago, and I don't want it to get me. I must survive this war. Please don't let it get you. Where are your children?'

'With the priest. They are being baptised for the fourth time since the beginning of this war. I told the priest I did not want his relief. I never could eat stock fish. Egg yolk made me sick. All I wanted from him was milk and sugar and coffee and flour. Then he began to make certain demands, so I stopped going and sent my boys instead.'

Inside the house, Ebo's head was bowed low. This was it. His wife was now mad. He must look for a psychiatrist to treat her. There was only one of note in the whole of Biafra and he had almost worked himself to death. Poor doctor. Why on earth did he take to that kind of specialisation? All sorts of pa-

tients were brought to him: those who suffered from shell-shock and other shocks, those who ran amok in broad daylight, and those wives whose husbands had died in battle fields and those declared missing. All flocked to the good doctor. Was Ebo's wife going to be one of them? No, she must be flown to Lisbon by any means. That night if possible.

Ebo woke up at midnight. He woke his wife and children. He asked his wife to dress and he dressed the children himself.

'Where are we going?' Bisi asked.

'We are going on a long journey. Please don't ask any more questions. Just do as I ask you,' he commanded. Then he called his driver and gave him a message to the commandant of the Uli airstrip. 'Tell the commandant that a very important person and his family are leaving tonight for Lisbon. The airstrip must be well guarded,' the message read.

In half an hour, the driver was back. The message had been delivered. Ebo and his family waited for an hour, then proceeded to the airstrip.

Meanwhile the news had gone around at the airport that Her Excellency was travelling that night. The Queen of England had received the petition sent to her by the National Women's Club, the Busy Bee Women's Club, and the Women's Active Service Club. Her Majesty the Queen, and the Queen's mother, were distressed by the sufferings of the innocent Biafran children. So, Her Majesty the Queen had graciously sent for Her Excellency to have a woman-to-woman discussion on the help Great Britain could give to the suffering and peace-loving people of Biafra.

The security was quite tight on that night. All those who were not supposed to be there disappeared. Nobody was sure whether His Excellency was seeing her off or not. So, the airport officials needed to be quite prepared and be on their best behaviour. The fact that no official letter was received from the Government House made the whole trip more authentic than ever.

Ebo and his family arrived just at the time the relief plane was touching ground. Fatigued men were busy un-

loading the plane. The pilot came down for a rest before taking off again. Ebo went straight to him and spoke to him. The pilot nodded without understanding a word of what Ebo said. He spoke only French and Spanish.

Then shots were heard. Nigerian planes were above and were firing at the relief plane. This was Ebo's chance. The pilot climbed into his plane. Ebo's wife and children followed. The airport commandant was there. He bowed and smiled stupidly as they climbed into the plane. None of the people standing-by had set eyes on the First Lady before. Before the door of the plane was shut, Ebo climbed in and the plane took off. At Umuahia, the following morning, women leaders got together for once to protest to the Foreign Secretary about their non-inclusion in the mission. An inexperienced foreign affairs officer, who had abandoned his post in India and had returned through the Cameroons just before war was declared, was at a loss what to say to the women. 'We demand to see the Foreign Secretary,' the women shouted.

'He has gone to the toilet,' the officer said.

'Rubbish. You civil servants, when will you stop your lies? Haven't you any other excuse to make for your boss other than that? Toilet or no toilet we shall wait for him. It is inconceivable, honestly, I just cannot understand it.'

'You wait until we see him. He must explain. He must tell us who represents the women. You know, my driver came to me early this morning and gave me the news. He was so concerned. A fellow driver had told him that some women had been sent to London to represent the Biafran women. He knew that I represented all the women in Biafra, so he had come to tell me. He felt it was most unfair,' one of the women leaders reported, indignantly.

Unfortunately, for the officer, the door opened and the Foreign Secretary appeared. 'We have come to see you. But we were told you went to the toilet. Tell us, if the Queen of England wanted to have an audience with the representatives of Biafran women, who should be asked to represent them?'

'Please sit down, ladies. I don't quite understand your question.'

'Are you aware, or are you not aware that some woman left Biafra only last night for Britain?'

'I am sorry, ladies, but kindly sit down. You see, there is so much to do and one gets strained and...' 'Please answer a simple question.' It was a young lawyer who spoke.

'I beg your pardon, ladies, but...' The telephone rang. He picked it up. 'Hello, yes, oh. Not now. My hands are full now. I have... Well in ten minutes... a cable, from where? Not a cable... No. I am not aware. Intelligence Officer? With a foreign wife? I'll be over shortly. Bye for now.' He replaced the telephone, and looked grave. Why did he not remain in the United States where he represented Nigeria at the United Nations? His job was not all that easy, but was safe and secure. He had returned home to face Biafra and its women. The women. How could he cope with them? His wife could have helped him, but the women had successfully turned his wife against him, so that he was obliged to send her and his children to

the village. Why could not the women organise themselves in one body and have just one leader? Why must every one of them want to lead? In this world there were leaders as well as followers. But here in Biafra each one of them must form her group and dominate the other. He had to personally intervene in Enugu when two groups almost clashed openly. It needed all his diplomatic manoeuvres to calm them down. He did not see why women should not form groups and affiliate to whomsoever they wanted. He did not see why this could not be done peacefully. He did not see why they should compete with one another since they were all bent on one objective—to make Biafra a great nation.

The Foreign Secretary tried to crack a few jokes; moment had not come for jokes, only war reports! Yes, that could help, that is after he had them calm down.

'I am sorry I cannot serve you coffee. We are at war and anybody who drinks coffee when the gallant Biafran forces are dying to save Biafra must be shot.

So, let's face our problem,' the young lawyer said.

'I drank coffee last in Enugu, and I don't even miss it. Coffee is the product of the imperialists who have bluntly refused to support Biafra. We shall deal with them when we win this war. None of them will be allowed in our land,' another said.

'I have some *kolanuts* here. My wife sent them to me from the village, please eat them before we start our discussion.' He was gradually winning over the women. He broke the *kolanuts* and they ate. Then the leader of the National Women's Club began, but she was soon interrupted by the young lawyer who told her that she had no right to speak first. Her organisation had its origins in Europe and America but Europe and America had bluntly refused to recognise Biafra. The lawyer's own organisation was the genuine one, free from the shackles of imperialism. It was high time Europe and America copied Africa. Biafra should show a good example. We had rejected everything Nigerian, and yet we still clung to

an organisation in which Nigeria was a member.

The National Women's Club leader ignored her completely and continued, 'We are the accredited representatives of three women's organisations: the Busy Bee Club (B.B.C), the Women's Active Service (W.A.S) and the National Women's Club (N.W.C). We have been told that Her Majesty the Queen of England wanted an audience with the representatives of Biafran women. And that the Biafran government sent an unknown group of women to Her Majesty the Queen.'

'When was this?' the Foreign Secretary asked.

'Last night. Only last night. We received the information from a good source. So don't you be clever with us. Who were the women you sent to Britain?'

'Who is your source?'

'We are not here to be asked questions,' the leader of the B.B.C snapped. 'Did you or did you not send a group of women to Britain last night?'

'We did not, madam.'

'None of your madam here, Sir. We are ladies and must be addressed as such. You wait until the end of this war. There is going to be another war, the war of the women. You have fooled us enough. You have used us enough. You have exploited us enough. When this war has ended we will show you that we are a force to be reckoned with. You wait and see.'

'What do you think we are? Instruments to be used and discarded?'

'My lady lawyer, if I must be crucified, at least I must be told my offence,' the Foreign Secretary said. He was now relaxed. He could now deal with the problem. There was absolutely nothing to hide. No such directive came from Her Majesty the Queen. So why worry?

'Your offence is that you bypassed us. Without us, the Nigerian vandals would have overrun Biafra; without the women, our gallant Biafran soldiers would have died of hunger in the war fronts. Without the women, the Biafran Red Cross would have collapsed. It was my organisation that organised the kitchens and transport for the Biafran forces. You men went to the office every

day doing nothing, busy, but doing nothing.'

When the B.B.C leader finished, the young lawyer took over. As for the N.W.C leader, she was calm and collected. 'We are the indigenous group. We have been poised for action ever since war was declared. We are independent. We are not affiliated to any redundant and plan less group. We are the creation of Biafra and our aim is to win the war for Biafra. Right from the word go, we organised the women for a real fight. We asked for guns to fight the enemy. We asked to be taught how to shoot. Did not women and girls fight in Vietnam? We asked to be taught how to take cover and how to evacuate women and children. But those who did not understand mounted strong propaganda against us. They said we were upsetting the women. But we were realistic. We knew Nigeria would fight us, so we must be prepared. Now after all we did in Enugu and are still doing in Umuahia, you had the impudence to send an unknown handful of women to represent Biafran women. It is most un-

fair. I have never seen anything like this before, it is ...'

'Wait and hear from the Foreign Secretary,' the N.W.C's leader said. She was more experienced than the other two. She had been watching the Foreign Secretary, and suspected that they might not be correct after all. If the Foreign Secretary was trying to hide something, she would have known.

'Ladies, you know me very well. I was with you Enugu. I helped you draft a petition to Her Majesty the Queen and to all prominent women of the world. I advised you that the petitions must not be cyclo-styled, but typed separately. I gave you the correct titles and the addresses when you had trouble with the presentation of used clothes to the army. I stepped in and straightened everything. You are all women. I have a wife who is a woman. I have sisters and I have a mother. I swear by my mother that the Biafra government received no such request from Her Majesty the Queen or from any other prominent in the world. What you heard is absolutely untrue.'

'This is terrible,' the militant lawyer said. She had cross-examined criminals so she knew the Foreign Secretary was telling the truth.

'I'd advise you to go home and continue the good work. Soon we are going to have women guests from abroad.'

'But who were the women the driver said he saw he saw boarding the plane last night? I have no reason to disbelieve him. He was always sure of his facts, Sir,' the N.W.C.'s leader continued. 'You must investigate this matter. There must be something going on. I don't but my feminine intuition tells me that the story is not altogether untrue. Mind you, I am not doubting you. But, you know what I mean.'

Of course the Foreign Secretary knew what she meant. Feminine intuition. That was what his wife used to win every argument. He must investigate, of course. Somebody was up to something. He thanked the women and they left. He got up, lit his cigarette and began to smoke. Then he dialed a number, spoke and walked out of the office. There was a sharp pain in his stomach;

it was his ulcer. When the war ended, he would have an operation.