

**“EU (NÃO) SABIA QUE A ESCRITA PODERIA SER USADA PARA  
PRATICAR A POLÍTICA E A JUSTIÇA SOCIAL”: CONVERSAS  
CRÍTICO-COLABORATIVAS SOBRE TEXTOS LITERÁRIOS NAS  
AULAS DE INGLÊS**

**“I DID (NOT) KNOW WRITING COULD BE USED TO PRACTICE  
SOCIAL JUSTICE AND POLITICAL ENGAGEMENT”: CRITICAL-  
COLLABORATIVE CONVERSATIONS ON LITERARY TEXTS IN  
ENGLISH CLASSES**

Fernanda Franco Tiraboschi<sup>1</sup>

 0000-0002-3812-7918

Francisco José Quaresma de Figueiredo<sup>2</sup>

 0000-0002-5936-1578

Barbra Sabota<sup>3</sup>

 0000-0002-3100-259

Enviado em: 17/09/2024

Aceito em: 27/11/2024

---

**RESUMO:** Neste artigo, objetivamos discutir sobre como as/os aprendizes de inglês avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais. Para sustentar as nossas discussões, recorreremos a epistemologias plurais, constituídas por perspectivas críticas, colaborativas e decoloniais de educação linguística e literária. Participaram, deste estudo, cinco alunas e um aluno de uma turma de Inglês do curso de Letras Português-Inglês de uma instituição privada no entorno de Goiânia. A geração dos dados se deu ao longo de sete meses e incluiu a aplicação de questionários, entrevistas e gravações em vídeos das aulas. A materialidade empírica é constituída por trechos de conversas literárias e de uma entrevista final. As percepções das/os aprendizes apontaram que essa experiência favoreceu uma postura crítico-reflexiva

---

<sup>1</sup> Pesquisadora de pós-doutorado com bolsa CAPES/PDE no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Goiás, Brasil. Professora de Língua Inglesa e Ensino na Universidade Federal de Jataí, Jataí, Goiás, Brasil. E-mail: [nandafranco87@gmail.com](mailto:nandafranco87@gmail.com).

<sup>2</sup> Professor Titular de Inglês e de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Goiás. Diretor do Instituto Confúcio de Medicina Chinesa na Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Pesquisador do CNPq. E-mail: [fquaresma@terra.com.br](mailto:fquaresma@terra.com.br).

<sup>3</sup> Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Goiás, Brasil. Coordena o Laboratório de Mídias Interativas (LIM) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, UEG, Anápolis, Goiás, Brasil. E-mail: [barbra.sabota@ueg.br](mailto:barbra.sabota@ueg.br).

por parte das/dos aprendizes e a visão da/o professora/professor como agente que pode contribuir para a justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** decolonialidade; colaboração; educação linguística e literária.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss learners' perceptions about a collaborative and intercultural experience of reading literary texts from decolonial praxiologies. We resorted to plural epistemologies constituted by decolonial, critical, and collaborative perspectives on literary and language education to ground our problematizations. Six students majoring in English and Portuguese Languages in a private institution in Goiás, Brazil, participated in this research. Data generation began in November 2020 and ended in June 2021, including the application of questionnaires, interviews, and video recordings of classes. The empirical material comprised excerpts from literary conversations and a final interview. The students' perceptions pointed out that this experience favored a critical reflexive stance by the learners and a view of the English teacher as an agent that may contribute to social justice.

**KEYWORDS:** decoloniality ; collaboration ; language and literary education.

## Introdução

Ao consideramos o contexto da educação linguística em língua inglesa (LI), podemos perceber, frequentemente, a adoção de posturas pedagógicas que têm como foco a língua e as culturas inglesas (normalmente advindas da Inglaterra e dos Estados Unidos) como supremas a outras línguas e culturas. Um dos problemas relacionados a essas escolhas têm a ver com o fato de que nós, professoras/es de LI, podemos assumir um papel de “propagador[as]es desse neocolonialismo cultural”, de maneira a nos tornarmos “uma espécie de novo ‘jesuíta’” (Scheyerl; Barros; Santo, 2014, p. 153-152) empenhados na missão salvacionista de promover o acesso de nossas/nossos aprendizes ao “mundo moderno” vinculado à ideia de Englishness. Nessa linha, podemos reproduzir discursos estereotipados que supervalorizam a cultura e a língua do neocolonizador e que, por conseguinte, suprimem e rejeitam as vozes, as identidades e os aspectos culturais da/o aprendiz ao contribuir para a afirmação de sua posição como subalterna/o. Portanto, 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, p. 158). Por outro lado, é possível utilizar textos literários para questionar e confrontar as opressões intersectadas de raça, gênero, sexualidade, classe social e território (Carbonieri, 2016; Festino, 2008; Collins, 2017; Pereira, 2019).

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

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

intolerância, ódio, falta de empatia e responsabilidade social”. É importante salientar que entendemos a educação linguística e literária como um processo que ocorre por meio da interação social (Figueiredo, 2018, 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 co-construção de conhecimentos e de sentidos (Vygotsky, 1998) acerca de textos literários em inglês. Assim, revisitamos a pesquisa de doutorado da primeira autora, que realizou uma etnografia crítica com estudantes de um curso de Letras Português-Inglês em uma instituição privada de Goiás. O objetivo era investigar como o trabalho com textos literários em inglês, orientado por praxiologias decoloniais e uma interculturalidade crítica – que consideram as interseções de raça, gênero, sexualidade, classe e território –, poderia fomentar reflexões colaborativas. Essa abordagem buscava engajar os estudantes em encontros com a alteridade, ampliando suas perspectivas sobre como essas questões estruturam desigualdades sociais e, assim, formar leitoras/es interculturais críticas/os.

O recorte apresentado aborda as discussões desenvolvidas na pesquisa mencionada, com foco na seguinte questão: como os aprendizes avaliam a experiência de leituras colaborativas e interculturais de textos literários em inglês a partir de praxiologias decoloniais?

O texto está estruturado em cinco seções, além das considerações iniciais e finais. Na primeira seção, apresentamos algumas discussões sobre o uso de textos literários nas aulas de LI a partir de perspectivas críticas e decoloniais, bem como as concepções de leitura e as possibilidades de promover a colaboração e a problematização crítica em aulas de inglês envolvendo textos literários. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa. Por fim, refletimos sobre as percepções das/os aprendizes que participaram desta pesquisa no que se refere às potencialidades das experiências com a leitura literária em inglês vivenciadas neste estudo.

## **1 Perspectivas crítico-colaborativas e decoloniais na leitura literária em língua inglesa**

Com base em Anspach (1998), Paro (1998) e Pereira (2019), argumentamos que a literatura pode ser um recurso valioso nas aulas de inglês, pois oferece oportunidades para promover (des)encontros interculturais, estimulando reflexões e questionamentos sobre as identidades culturais 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” (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). É interessante explicar que, 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 a reprodução da cultura; a dominação linguística; a produção de subjetividades e identidades; entre outros aspectos (Maldonado-Torres, 2016; Quijano, 2007).

Nesse sentido, o controle exercido na dominação de perspectivas cognitivas e nos modos de produção de conhecimento tem sido chamado de colonialidade do saber (Lander, 2005). Ressaltamos que a colonialidade do saber produz um apagamento de saberes, epistemologias e cosmologias de grupos não hegemônicos através do racismo/sexismo epistêmico, visto que determina quais corpos estão autorizados a produzir conhecimento dentro da academia (Freitas, 2020). Para percebermos essa violência epistêmica, podemos questionar quantas autoras e quantos autores negros, indígenas ou LGBTQIA+ estão presentes em nossas produções científicas ou nos currículos acadêmicos e escolares? Gomes (2019, p. 228) responde a essa questão afirmando que “as narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade”. Portanto, nos currículos de línguas e de literaturas predominam as epistemes e as narrativas produzidas, majoritariamente, por homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais, de classe média alta, cristãos, urbanos, letrados etc. (Freitas, 2020; Gomes, 2019; Lander, 2005).

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).

Importa ainda salientar que a educação linguística 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 em instituições, currículos, práticas e formação de professores envolvendo a educação linguística (Pennycook, 2021; Pennycook; Silvestre; Pessoa, 2022; Pessoa; Silva; Conti, 2021; Rosa-da-Silva, 2021). Desse modo, conforme pontua 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 possibilitam diálogos interculturais marcados por tensões e conflitos provenientes de inequidades sociais.

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. Sabota (2017), ao elaborar sobre a leitura colaborativa, reitera que alunas/os se beneficiam muito das oportunidades de trocas de conhecimentos que as/os levam a ampliar seus repertórios e a resolver tarefas que sozinhas/os não seriam capazes de realizar. 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 LI.

Vale mencionar 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 (Vygotsky, 1998), que defende a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como processos que ocorrem por meio da interação mediada entre indivíduos e o meio sócio, histórico e cultural no qual estamos inseridos. Dessa maneira, 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, 2018, 2019, 2022, 2024).

Bajour (2012, p. 25) 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”. Assim, em conversas literárias, conforme destaca a referida autora, 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”. Na tese da primeira autora (Tiraboschi, 2022), houve o desdobramento da noção de “conversa literária”, proposta por Bajour (2012), em “conversas literárias em pares” e “conversas literárias em grupo”. Dessa forma, neste artigo, seguimos com as compreensões de Tiraboschi (2022) para “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 pesquisa, como diálogos e problematizações empreendidas por estudantes e a professora mediadora a partir de suas leituras e interpretações dos textos literários em estudo.

## **2 Etnografia crítica: caminhos teórico-metodológicos trilhados**

Para compreender as potencialidades e as limitações de praxiologias decoloniais envolvendo textos literários em LI no contexto do curso de Letras Português-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 (Denzin; Lincoln, 2018; McCarty; Halle-Erby, 2024;). No âmbito da educação, Mainardes e Marcondes (2011, p. 427) enfatizam 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 as perspectivas 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 (Freitas, 2020).

Importa lembrar que a/o etnógrafa/o crítica/o se preocupa não somente com a descrição de um determinado fenômeno ou da realidade social, 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 (Madison, 2005). Ao considerar a supremacia de paradigmas eurocêntricos/estadunidenses nas agendas pedagógicas voltadas para a educação linguística e literária em LI (Carbonieri, 2016; Festino, 2008), nesta pesquisa, também assumimos uma postura de agência crítica, visto que problematizamos questões de interculturalidade e do entroncamento da raça, gênero, classe social e território por meio de textos literários tidos como não canônicos em LI a partir de vieses pós-coloniais e decoloniais, bem como discutimos 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 inglês produzidos por autoras que falam de perspectivas e vivências distintas e de contextos socioculturais vistos como periféricos, no intuito de investigar as potencialidades e as limitações dessas tentativas de construir praxiologias decoloniais nas aulas de inglês. A pesquisa teve duração de aproximadamente oito meses e contou com a participação de cinco alunas e um aluno de uma turma de Inglês do curso de Letras Português-Inglês de uma instituição privada da região metropolitana da capital de Goiás. As/os participantes da pesquisa cursavam a primeira metade do curso, e, portanto, ainda tinham pouco contato com o inglês no ensino superior. Como este estudo lida com questões de interseccionalidade e interculturalidade, trazemos uma breve narrativa sobre elas/es que são, aqui, identificados por seus pseudônimos:

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 LI começou no início de seu curso superior, Letras.

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. Relata que tem vontade de aprender a

falar inglês, mas acredita que só aprendemos outra língua falando, o que percebe como uma dificuldade para ela.

Hellô tem 18 anos, nasceu em Goiânia e reside na mesma cidade. Identifica-se 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. Hellô diz que o maior contato de aprendizagem com a LI a que teve foi na escola, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, agora, no curso superior.

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 LI desde que era criança.

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 LI está sendo agradável e que, antes das aulas ministradas no curso de Letras, não tinha tido muito contato com a língua.

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 LI está sendo a realização de um sonho.

Na tentativa de construir aulas a partir de praxiologias decoloniais, propusemos seis aulas com foco em quatro textos literários de expressão inglesa. À ocasião, a primeira autora, responsável por ministrar as aulas, optou por selecionar textos de autoras que desafiassem o cânone literário ocidental com suas produções. É interessante ressaltar que “o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento” (Grosfoguel, 2016, p. 28). Na produção literária, a hierarquia de saberes também atinge as mulheres, principalmente as que são atravessadas por outros marcadores, como raça, sexualidade e território, que foram historicamente subalternizados (Collins, 2019; hooks, 2017; Moraga; Anzaldúa, 1983; Rezende; Dias, 2017). Adicionalmente, Rezende e Dias (2017, p. 174) ressaltam 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 (1987), escritora chicana norte-americana; Rita Bouvier (2004), escritora indígena Métis canadense; Kamala Das (1965), escritora indiana; e Flora Nwapa (1992), escritora igbo nigeriana. Neste artigo, o material empírico que fomenta as discussões é constituído por trechos das conversas literárias em pares e em grupo sobre os textos dessas autoras.

Entretanto, nosso enfoque aqui não é no que falaram sobre os textos, mas em como se apoiaram e se relacionaram ao longo das conversas. Adicionalmente, utilizamos trechos de uma entrevista, a qual nomeamos “conversa final”, feita, individualmente, com cada participante ao final da pesquisa. Nas seções seguintes, 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).

### **3 A colaboração como facilitadora da construção de sentidos sobre textos literários em inglês**

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; Araújo; Tiraboschi; Figueiredo, 2022; Figueiredo; Sabota, 2002; Sabota; Steckelberg, 2022), 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 co-construção de sentidos, como podemos ver nos exemplos 1 e 2.

No exemplo 1, 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 1:

[1] **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.

(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 2, que tanto sua parceira quanto os colegas, durante as conversas literárias, 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 2:

[2] **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. [...] 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 2, Gon 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 das 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 a língua e sobre o mundo. Em outras palavras, a leitura literária colaborativa em aulas de inglês, para além das discussões sobre os textos literários e sobre a língua em si, como debatido em Tiraboschi (2022), ainda favoreceu a ampliação de repertórios de aprendizagem, de autoconhecimento, de socialização, elementos tão importantes nos dias atuais.

#### **4 A interculturalidade e a interseccionalidade como favorecedoras de uma postura crítico-reflexiva por parte das/os estudantes**

Ao final da Aula 5, que teve como foco a discussão sobre o conto “Wives at war”, de Flora Nwapa (1992), 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 3 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 realizadas contribuíram para ampliar seus conhecimentos e sua visão de mundo e provocaram nelas rupturas no tocante a preconceitos relativos à raça, ao gênero, à sexualidade e à língua. Vejamos o exemplo 3:

[3] **Mylla:** Professora, 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, questões 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 entraram essas ideias, começaram a 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 a 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.

(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”. 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. Mylla sabe do poder da responsabilidade sobre os ombros de educadoras/es e por isso reconhece e agradece a iniciativa da docente de trazer essas questões na aula de inglês. A aluna percebe que tais problematizações entram nas salas de aulas de profissionais cientes de que a educação transforma. 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, 2021; Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018; 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 que passou a exercitar a reflexão crítica e a problematizar questões sociais. A percepção de transformação pessoal na fala da aluna denota o quanto as aulas foram representativas de algo com que ela pode se identificar.

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. Ao afirmar: “[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, questões de preconceitos raciais, de gênero e sexualidade”, a participante Mylla demonstra compreender o potencial transformador de uma educação literária comprometida com a análise crítica das representações de raça, gênero, sexualidade, classe social e território presentes nas narrativas literárias. Ela destaca a necessidade de incluir não apenas os textos já presentes nos currículos da educação básica e superior, mas também aqueles marginalizados pela colonialidade do saber, que frequentemente são excluídos dos currículos tradicionais, exigindo, assim, ruptura e transgressão.

Tal relato corrobora o pensamento de Pereira (2019, p. 161, grifo da 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”. As/os alunas/os conseguiram se ler nos textos em que liam e na medida em que os faziam se entrelaçavam nos sentidos e se fortaleciam como cidadãs/cidadãos.

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”. Essa criticidade sobre os produtos culturais de que falam o autor e a autora pode ser notado na fala de Bruna ao dizer que não sabia que “a escrita poderia ser usada para praticar a política e a justiça social”. A participante reconhece como o mercado literário marginaliza corpos associados a identidades raciais consideradas inferiores, evidenciando uma postura crítico-reflexiva sobre como as desigualdades sociais também moldam hierarquias. Essas hierarquias determinam quais autoras e autores têm legitimidade para produzir e acessar o mercado editorial (Dalcastagné, 2012; Machado; Soares, 2021; Rezende; Dias, 2017). O texto literário não deve ser visto apenas como um meio para que as/os estudantes aprendam a língua adicional em estudo, mas como um espaço-tempo de interação, onde podem translinguar, transgredir e encontrar forças para seguir em frente. Por isso, sua utilização é especialmente relevante em cursos de licenciatura, que formam nossas/os futuras/os educadoras/es.

## **5 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., emaranhadas nas práticas sociais que envolvem o uso da língua, assim como na atuação docente em aulas de línguas (Kumaravadivelu, 2016; Pennycook, 2021; Pessoa; Silva; Conti, 2021). Essas preocupações apontam para a necessidade de ampliarmos nossa compreensão das práticas em 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 uma/um agente que provoca mudanças sociais por meio de uma atuação ética, consciente e comprometida com a justiça social (Borelli; Pessoa, 2019).

Durante uma conversa ao final da Aula 5, Bruna, Mylla e a professora discutiram 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 6, em que podemos observar que as percepções das participantes Bruna e Mylla e da professora apontaram para a postura da/o professora/professor de línguas como agente de transformação social. Vejamos o exemplo:

[4] **Professora:** 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 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 vêm 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?

(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 6, colocamo-nos ao lado de pesquisadoras/es professoras/es, como Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), Pessoa, Silva e Conti (2021), entre outras/os, que defendem a educação linguística e literária como uma prática política que busca problematizar e questionar as inequidades sociais e que está comprometida com a justiça cognitiva e social (Freire, 1996; Pennycook, 1990). A percepção de Bruna e Mylla de que a formação docente a partir da perspectiva de letramentos literários críticos assumida intencionalmente pela docente nas aulas de inglês é uma escolha assertiva e política mostra que a intenção da professora foi bem acolhida. O fato de ambas perceberem que essa educação transforma vidas e que pode se ampliar em rede, mostrando-se inspiradas em juntar-se a essa rede move o esperar freireano de ver a educação mudar as pessoas para que pessoas mudem o mundo.

Se nossas ações pedagógicas têm o poder de perpetuar as desigualdades sociais ou de questionar e desestabilizar as estruturas que as sustentam, dependendo de como escolhemos atuar em sala de aula (Borelli; Pessoa, 2011; Rosa-da-Silva, 2021), podemos afirmar que nossas escolhas pedagógicas desempenham um papel crucial em promover ou não mudanças sociais que visem melhorar a vida das pessoas. Essa percepção também parece ser compartilhada pela participante Bruna ao dizer que “o professor consegue, sim, ter esse papel de agente transformador quando ele se propõe a isso”.

Pereira (2019) salienta que, “entre os textos literários que podem ser abordados em prol da conscientização e da 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). Semelhante à educação linguística crítica, a educação literária intercultural crítica também considera a/o professora/professor como uma/um agente de transformação, capaz de gerar mudanças não apenas em seu contexto de atuação, mas também na sociedade como um todo, já que as/os aprendizes irão atuar em diferentes áreas da vida social (Machado; Soares, 2021; Pereira, 2019). 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.

Nesta seção, 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.

### **Considerações finais**

As percepções das/os participantes apontaram para as potencialidades e os desafios das praxiologias envolvendo textos literários em inglês propostos neste estudo. No que se refere às potencialidades das experiências de tarefas crítico-colaborativas de leitura literária em LI, por meio de nossas 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 desestabilizam as bases que sustentam as desigualdades sociais.

Podemos, então, afirmar que as praxiologias decorrentes da proposta de educação literária intercultural crítica se mostraram como possibilidades potencializadoras do trabalho crítico-colaborativo com a leitura literária nas aulas de inglês e de literaturas de LI. Não é nossa intenção indicar que essa forma de trabalho substitua outras e/ou apresentar nossa proposta como a panaceia para as aulas de inglês em contexto de língua adicional. Apenas reiteramos que, apesar de algumas limitações e dificuldades, como discutido em Tiraboschi (2022), essa experiência é avaliada por nós como muito bem-sucedida e que vale ser reconduzida em outros contextos e com outros textos a fim de provocar outros deslocamentos e reflexões.

Acreditamos que a proposta de educação literária a partir de perspectivas críticas, colaborativas e decoloniais 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. No caso deste estudo, que envolveu alunas/os licenciandas/os em Letras Português-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 5, 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 (Freire, 1996; hooks, 2017), pois, como afirma Figueiredo (2001, p. 225), ideias são plantas e, “se cultivadas em terreno fértil, certamente germinarão e florescerão”.

Finalmente, acreditamos que o trabalho com o texto literário a partir de perspectivas críticas, colaborativas, interculturais e interseccionais 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.

### **Agradecimentos**

Fernanda Franco Tiraboschi agradece a Capes pelo apoio concedido na forma de Bolsa de Pós-doutorado PDPG, vinculada ao PPG IELT/UEG.

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

### **Referências**

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202067.99-114> Acesso em: 28 jan. 2021.

ARAÚJO, Evandro Rosa de; TIRABOSCHI, Fernanda Franco; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Praxiologias nas Aulas de Literaturas de Língua Inglesa: Um Olhar sobre A Tempestade, de Shakespeare, na Perspectiva Decolonial. *Porto Das Letras*, v. 8, n. 3, p. 34-53, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/sistemas.uft.edu.br.periodicos.index.php.portodasletras.issue.vi> Acesso em: 18 ago. 2022.

ANSPACH, Sílvia Simone. Ensino de literatura é o mesmo que ensino de língua? *Claritas*, v. 4, n. 4, p. 7-15, 1998.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i51.7331> Acesso em: 09 set. 2021.

BOUVIER, Rita. *Nakamowin sa for the seasons*. Saskatoon, SK: Thistledown Press, 2004.  
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, 2016, p.121-143.

COLLINS, Patrícia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>.

Acesso em: 20 out. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. 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.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

DALCASTAGNÉ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, v. 2, n. 2, p. 11-15, 2012.

DAS, Kamala. *Summer in Calcutta*. New Delhi: Everett Press, 1965.

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.

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.

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. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

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. The use of project pedagogy in teletandem sessions: The points of view of Brazilian and Argentine learners. *Revista Domínios de Linguagem*, v. 18, p. 1-38, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DLv18a2024-26> Acesso em: 16 ago. 2024.

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. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7300> Acesso em: 10 ago. 2019.

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.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- 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.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.
- 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.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- 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. High education in Brazil: university students contact with English literature. *Journal of Teaching and Education*, v. 5, n. 1, p. 659-670, 2016.
- 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.
- 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.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960> Acesso em: 16 nov. 2021.
- 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. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/17004> Acesso em: 19 out. 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005> Acesso em: 15 mai. 2019.
- <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

MCCARTY, Teresa L.; HALLE-ERBY, Kyle. Critical Ethnography in Education Research: More than a Method. In: YOUNG, Michelle D.; DIEM, Sarah (Ed.). *Handbook of critical education research: Qualitative, quantitative, and emerging approaches*. New York: Routledge, 2024, p. 260-288.

MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria. *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. New York: Kitchen table – Women of color press, 1983.

NWAPA, Flora. *Wives at war and other stories*. Trenton, N.J.: Africa World Press, 1992.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000200005>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PARO, Maria Clara Bonetti. De volta para o futuro: a literatura na aula de língua. *Claritas*, n. 4, p. 7-15, 1998.

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.

PENNYCOOK, Alastair; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha. Reflections on Critical Applied Linguistics and Decoloniality: a follow-up conversation with Alastair Pennycook. *Calidoscópio*, v. 20, n. 2, p. 564-572, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.12>. Acesso em: 26 jun. 2023.

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.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820158394>. Acesso em: 14 ago. 2020.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>  
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.
- 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.
- 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.
- SABOTA, Babra. Leitura e Compreensão textual. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2017, p. 125-150.
- SABOTA, Barbra; STECKELBERG, Hellen. Ampliação de repertórios no processo de leitura crítica: um movimento de (des/re)territorialização na construção de sentidos. *Revista Coralina*, v. 4, n. 1, p. 138-154, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31668/coralina.v4i1.13357>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2176-4794ell.v0i50.14816>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- TIRABOSCHI, Fernanda Franco. *(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa: construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias interculturais*. 2022. 306 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALSH, Catherine. The politics of naming, (inter) cultural studies in de-colonial code. *Cultural Studies*, v. 26, n. 1, p. 108-126, 2012.