

## “Qual Inglês você ensina? Americano ou Britânico?” Propostas Pedagógicas para a Formação Inicial

### “Which English do you teach? American or British? Pedagogical Proposals for Pre-Service Teachers

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite<sup>1</sup>

Universidade Federal de São João del-Rei

Adriana Viana Postigo Paravisine<sup>2</sup>

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**Resumo:** O principal objetivo deste artigo é a proposição de atividades pedagógicas para a formação inicial de professores(as) de Letras Língua Inglesa a partir da perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, 2017; MIGNOLO; WALSH, 2018), a fim de situar as temáticas de (de)colonialidade no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, a partir dos conceitos estudados, desejamos repensar alguns aspectos da formação inicial de professores(as) em prol da construção de pedagogias decoloniais no curso de Letras Língua Inglesa. Concluímos que, para que haja o desenvolvimento da cidadania e criticidade do(a) aluno(a) no âmbito escolar, é necessário que se formem professores(as) capazes de ensinar a língua inglesa para além da gramática e vocabulário. Desse modo, a formação inicial de professores(as) de línguas precisa oferecer meios para que o(a) futuro(a) docente repense o modo como a língua inglesa é representada por ele(a), pelos(as) alunos(as), pelo mundo, tomando seu ensino como algo político que contribua para o reconhecimento e respeito da diversidade epistemológica.

**Palavras-chave:** Colonialidade; Decolonialidade; Ensino e aprendizagem; Língua inglesa.

**Abstract:** The main purpose of this article is to propose activities for pre-service teacher education in English language programs based on the perspective of Latin-American postcolonial studies (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, 2017; MIGNOLO; WALSH, 2018) in order to investigate the coloniality and decoloniality within the teaching and the learning of English. In addition, we seek to rethink some aspects of pre-service teacher education in English language programs aiming at the construction of Decolonial Pedagogies. We conclude that to develop student's citizenship and criticism at school it is mandatory to prepare the future teachers to teach English beyond linguistic barriers. All in all, the pre-service teacher education language programs should offer grounds for the future teacher to rethink the ways the English language is represented by themselves, by the students and in general, understanding that

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa, com ênfase na formação de professores. E-mail: [patriciacostaleite@ufsj.edu.br](mailto:patriciacostaleite@ufsj.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014). Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Línguas Indígenas. E-mail: [viana.postigo@ufms.br](mailto:viana.postigo@ufms.br).

teaching is a political act that caters for the recognition and respect of epistemological diversity.  
**Keywords:** Coloniality; Decoloniality; Teaching and learning; English language.

**Submetido em 14 de dezembro de 2021**

**Aprovado em 26 de maio de 2022.**

## **Introdução**

Durante os nossos muitos anos na qualidade de professora de língua portuguesa e inglesa, nos deparamos com alunos(as) que desejavam aprender a língua do nativo, falar “perfeitamente” e falar sem gaguejar entre outros. Esse discurso sempre nos intrigou e motivou uma das autoras a fazer sua pesquisa de mestrado (COSTA LEITE, 2018), quando investigou como os enunciados de publicações midiáticas representavam a língua inglesa e como isso ecoava em sala de aula. Uma das representações que apareciam, repetidas vezes, nas diversas mídias, versava sobre o ensino e a aprendizagem da língua do nativo dos Estados Unidos da América (EUA) e da Inglaterra, posicionando-os como donos da língua perfeita, sem falhas e sem erros.

A partir desta representação, de que os estadunidenses<sup>3</sup> e os ingleses são “donos” da língua e que há um nativo ideal a ser imitado como símbolo de sucesso, pude experienciar a frustração de muitos(as) alunos(as), que, por não alcançarem a fluência desse nativo ideal (inexistente), sentiam-se incapazes de se expressar na língua inglesa da maneira como imaginavam e, por vezes, desistiam de aprendê-la por se sentirem incapazes de tal feito.

Infelizmente, em 2021, ainda é notável o discurso midiático ancorado no(a) professor(a) nativo(a), como fator de qualidade e distinção, entre um curso e outro: “Vídeoaulas com professores nativos”, lançado em janeiro de 2020, em que a frase ocupa quase toda a publicidade; na escola “X”, a resposta à pergunta: “Por que o método da escola ‘X’ funciona?” A primeira resposta é: “Pronúncia perfeita. Na escola X, não abrimos mão da qualidade de ensino. Seus professores são americanos e vão te ensinar inglês com a pronúncia correta”. Além disso, é aparente o encantamento de muitos(as) alunos(as) e professores(as) pelos EUA e pela Inglaterra, muitas vezes,

---

<sup>3</sup> Duas das maneiras de nos posicionarmos neste trabalho se referem, a saber: ao invés de nos referirmos ao povo dos EUA como “americanos”, nós os chamaremos de “estadunidenses”, já que americanos somos todos nós das Américas do Sul, Central e do Norte; e usaremos vocábulos como professores e alunos no feminino também: professoras(as) e alunas(as).

fomentado pelo próprio material didático, pelas escolas em que se estuda ou trabalha e pelo discurso das mídias.

Desse modo, após a participação de uma das autoras em um projeto de extensão que agregou professores(as) e alunos(as) de várias universidades federais de Minas Gerais, cujo tema era “Colonizador, jesuíta ou ditador? A influência da memória e pós-memória na formação identitária dos professores de língua inglesa no Brasil”<sup>4</sup>, nos motivamos a trabalhar com os conceitos de colonialidade e decolonialidade, a fim de desconstruir representações, quase cristalizadas, da língua inglesa, tal como ela ser propriedade dos EUA e Inglaterra. Para tanto, recorreremos aos estudos pós-coloniais latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008, 2017; MIGNOLO; WALSH, 2018, dentre outros), com o objetivo de situar as temáticas de (de)colonialidade no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Trabalhar com a (de)colonialidade no âmbito educacional faz ainda mais sentido no Brasil de hoje, que tenta implementar um projeto neoliberal, em que “a presença colonial se mantém de uma forma ou de outra, seja pela dependência econômica de nações mais ‘desenvolvidas’, seja pela importação de padrões socioculturais considerados de maior prestígio” (PARDO, 2019, p. 203).

Nesse ínterim, objetivamos, neste estudo, elaborar atividades pedagógicas para acadêmicos(as) de cursos de Letras Língua Inglesa em formação inicial, com o intuito de fomentar sua criticidade, baseadas nos conceitos de colonialidade e decolonialidade. O embasamento de atividades em pedagogias decoloniais se volta, então, para as necessidades apresentadas por um ensino que busca implantar o desenvolvimento da reflexividade e expansão de perspectivas dos(as) alunos(as), rompendo com padrões já estabelecidos<sup>5</sup> de se entender e conceber a língua inglesa ainda enraizados no processo de ensino e aprendizagem.

## **1. Referencial teórico**

### **1.1. Colonialismo, colonialidade e de(s)colonialidade: sinônimos?**

---

<sup>4</sup> Tal projeto de pesquisa resultou na publicação de um livro, cujo segundo capítulo foi escrito por uma das autoras e por seu estagiário de docência à época (COSTA LEITE, OLIVEIRA., 2021).

<sup>5</sup> Os padrões referem-se aqui às concepções errôneas da língua inglesa como a língua dos EUA e Inglaterra somente; como a língua que abre portas; que funciona como uma panaceia; ou seja, um remédio para todos os males (COSTA LEITE, 2018) dentre outros.

Ao trabalharmos com as perspectivas decoloniais, faz-se necessário, em um primeiro momento, definir e diferenciar termos que ainda são comumente entendidos como sinônimos, a saber: colonialismo, colonialidade e de(s)colonialidade. O colonialismo, de acordo com Maldonado-Torres (2007, p. 131, tradução nossa), “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que torna a tal nação um império”<sup>6</sup>. Em outros termos, colonialismo ou colonização se refere ao ato exploratório em si, no Brasil, o seu “descobrimento” e conseqüente subjugo dos povos indígenas aos colonizadores portugueses, por exemplo.

Já a colonialidade “equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). A colonialidade se refere a uma mentalidade colonial em que se defende que existam raças e povos superiores, culturas melhores e piores, na tentativa de se supervalorizarem algumas nações em detrimento de outras e utilizar tal hierarquização como justificativa para exploração e para toda a sorte de violência. Queiroz (2020, p. 19) complementa que, “na roupagem contemporânea do sistema moderno (cuja contraparte é a colonialidade), a máscara que o reveste está disfarçada em narrativas como Estado de bem-estar social, Estado democrático de direito, igualdade ou globalização”.

A decolonialidade, por sua vez, “é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como a violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). A ideia de decolonialidade parte da análise de que o mundo atual é formado por padrões coloniais que precisam ser superados. Esses padrões têm as suas bases na ideia de raça como hierarquia e se estruturam nas questões econômicas, sociais, culturais, educacionais/de saberes e subjetivas. Em cada uma dessas áreas, é determinado por esses padrões o que é certo e o que é errado, o que tem valor e o que não vale nada, tomando como base a cultura e os modos de vida dos povos brancos europeus.

Castro Gómez e Grosfoguel (2007) diferenciam o decolonial do descolonial contrapondo o primeiro à “colonialidade”, enquanto que o descolonial seria uma

---

<sup>6</sup> Tradução nossa do espanhol: “denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

contraposição ao “colonialismo”, já que o termo *descolonización* é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais como o fazem.

Há, também, diferentes formas de colonialidade: do poder, saber e ser (QUIJANO, 2005), de gênero (LUGONES, 2014) e da linguagem (VERONELLI, 2021). Resumidamente, a colonialidade do poder se ancora na noção de raça e se manifesta no controle da autonomia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, por exemplo. A colonialidade do ser “se manifesta no processo de definição do ser do/a colonizado/a pelos/as colonizadores/as” (QUIJANO, 2005, p. 110). Falar em colonialidade do saber, por sua vez, implica valorizar, legitimar um determinado tipo de saber, branco e eurocêntrico, em detrimento dos demais; ao que Grosfoguel (2008, p. 120) questiona: “Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental?”

A colonialidade do gênero, segundo Lugones (2014), se refere à imposição de gêneros binários, na qual os homens assumem o modelo patriarcal, destruindo estruturas tribais que vivenciavam outros modelos, como os matriarcais, visto que, antes da chegada dos colonizadores nas Américas, havia outras posições de gênero que não essas hierarquizadas e dicotômicas inventadas pelos colonizadores. Finalmente, a colonialidade da linguagem, consoante Veronelli (2021, p. 80),

[...] refere-se a um processo de racialização de populações colonizadas como agentes comunicativos (ou seja, possíveis interlocutores), que começa com a conquista da América e que continua até hoje. A pesquisa foi focada na desumanização das populações colonizadas e escravizadas, e o concomitante desprezo das suas linguagens e maneiras sociais de dar sentido, interpretadas como expressões de ‘natureza’ inferior. Os resultados são uma contribuição original ao debate sobre a relação histórica entre colonialismo, raça, etnicidade e linguagem na América.

Os diferentes tipos de colonialidade elencados funcionam de modo interligado. Assim, as atividades pedagógicas, que serão construídas neste trabalho, levam todos esses tipos em consideração, “a fim de problematizá-los e promover uma reflexão que possa deslocá-los para a virada decolonial, em que a história é protagonizada pelos povos antes colonizados” (FAGUNDES; AMADO, 2020, p. 4-5). A partir dessas considerações, no próximo tópico, abordaremos as relações do ensino e aprendizagem da língua inglesa bem como a formação de professores na área com a colonialidade.

## 1.2. A língua inglesa e a colonialidade

A língua tem sido um instrumento de dominação desde os primórdios do colonialismo no mundo. Os colonizadores, ao invadirem os territórios dos falantes colonizados, impunham não só seus costumes, crenças, modos de viver, ser e ver o mundo, como também sua língua. Nos dias atuais, muitas línguas “subalternas” desaparecem em prol de línguas que a maioria naquela localidade utiliza. Garcés (2007, p. 227, tradução nossa) aponta:

por um lado, a modernidade subalternizou determinadas línguas em favor de outras, mas, por outro lado, colonizou a palavra do falantes dessas línguas. Assim, não somente se subalternizaram determinadas línguas, mas também a própria palavra e o dizer dos falantes colonizados<sup>7</sup>.

Ao que Siqueira (2018, p. 205) aquiesce:

[...] nunca é demais lembrar que língua e poder são elementos que andam de mãos dadas, embora a prática em um grande número de sala de aulas mundo afora seja exatamente dissimular tal relação em prol de um aprendizado estruturalista, supostamente neutro, descomprometido com questões sociais, em que, não raramente, se procura mimetizar comportamentos, emular valores estrangeiros e aspirar a ser o outro de forma atabalhoada e inconsequente.

Desse apagamento, dessa susposta neutralidade ao se ensinar a língua, derivam muitas concepções errôneas de língua, tanto materna quanto estrangeira, a saber: que há como hierarquizar línguas e, conseqüentemente, povos, raças...; que, no Brasil, por exemplo, somente uma língua é falada; e que há um falante nativo, notadamente dos EUA e Inglaterra, que deve ser almejado como modelo ao se aprender e ensinar a língua inglesa. Monte-Mór (2021, s/p) complementa que a colonialidade transparece no ensino de língua inglesa “quando hierarquizamos o mundo socialmente, culturalmente, educacionalmente e economicamente”.

Mignolo e Walsh (2018, p. 20, tradução nossa), por sua vez, explicitam que “a modernidade/colonialidade tem trabalhado e continua a trabalhar para negar, repudiar, distorcer e rejeitar conhecimentos, subjetividades, sentidos de mundo e versões de

---

<sup>7</sup> Tradução nossa do espanhol: “por un lado, la modernidad subalternizó determinadas lenguas en favor de otras, pero, por otro lado, además, colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas. Es decir, no sólo se subalternizaron determinadas lenguas, sino también la propia palabra y el decir de los hablantes colonizados” (GARCÉS, 2007, p. 227).

vida”<sup>8</sup> em prol de um conhecimento eurocêntrico, legitimado como único e verdadeiro. No caso de nosso trabalho, por meio da negação de todos os países que têm a língua inglesa como oficial, em prol de dois países e da criação de discursos que os endeusam e os colocam como melhores, mais “civilizados” e avançados, rejeitando-se, por vezes, nossa própria cultura.

Monte-Mór (2021) explicita algumas falas de alunos(as) de língua inglesa, da escola e do curso de Letras Língua Inglesa, derivadas de suas pesquisas ao longo dos anos, que indicam o quanto a filosofia colonial se apresenta por meio das concepções apontadas a seguir: “Eu queria falar inglês como um nativo; Adoro inglês; saber falar inglês tem um certo glamour; Inglês é o idioma da comunicação universal. Acho certo que ele seja o escolhido para a Educação Básica” (MONTE-MÓR, 2021, s/p). A pesquisa de mestrado, mencionada na introdução (COSTA LEITE, 2018), corrobora as assertivas apontadas pela autora, posto que, ao elencar várias concepções de língua inglesa, presentes em textos publicitários e midiáticos, indica que ainda parece haver um senso comum em relação ao inglês que o exalta, que o torna imprescindível para uma vida de sucesso e de *glamour* dentre outros.

Essas concepções coloniais enfatizam que a ação dos sujeitos deve ser de acordo com o pensamento dito “universal”, em que a sociedade é hierarquizada, no qual há um centro natural que é desenvolvido, é melhor, com mais riquezas e oportunidades: “As pessoas têm interesse em participar desse centro, desse mundo ‘desenvolvido’ [...] há um trabalho para despertar o interesse dessas pessoas a quererem participar desse grupo seletivo” (MONTE-MÓR, 2021, s/p). Como mencionado anteriormente, textos publicitários de cursos que ensinam inglês, por exemplo, trabalham para que essas concepções quase cristalizadas da língua se mantenham, visto que, ao colocá-la como necessária, urgente e melhor, conseguem atrair mais pessoas que desejam possuí-la e dominá-la, a fim de obter todas as suas benesses.

Para se questionar e combater a colonialidade, há a proposição das pedagogias decoloniais, ou seja, pedagogias que almejam o decolonizar, que “significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder [...]; e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais” (MIGNOLO, 2008, p. 313). Quijano (2005, p. 126) acrescenta

---

<sup>8</sup> Tradução nossa do inglês: “how modernity/coloniality has worked and continues to work to negate, disavow, distort and deny knowledges, subjectivities, world senses, and life visions (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 20).

que o pensamento decolonial desvela outros tempos, um “tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que nós somos” e parar de reproduzir “as lógicas [...] forjadas no período colonial” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 10). Isso implica pensar o ensino e a aprendizagem de inglês por outros prismas, por outros países, por um sotaque brasileiro e pela valorização de nossa cultura, por exemplo.

Entretanto, como promover a decolonialidade, por meio das pedagogias decoloniais, no ensino de língua inglesa na escola, por exemplo, se “a escolarização é uma experiência cultural, política e ideológica de adotar e assimilar-se a uma língua, cultura e ideologias de um outro dominante”? (HERNANDEZ-ZAMORA, 2010 *apud* MONTE-MÓR, 2021, s/p) Versaremos sobre isso nos próximos tópicos.

### **1.3. Pedagogia(s) Decolonial(ias)**

Para início de conversa, de um ponto de vista decolonial, a pedagogia é entendida de um modo amplo, estendido, que vai além dos contextos formais de educação, como a escola, por exemplo. Souza (2021, s/p) acrescenta que a pedagogia, nesse caso, é empregada “não só no sentido de querer ensinar um conteúdo em um ambiente escolar ou acadêmico. Pedagogia no sentido de ensinar sobre, pensar sobre a problemática decolonial”.

Walsh (2016, p. 66) destaca algumas características que compõem as pedagogias decoloniais situando o papel do(a) professor(a) como mediador(a) ao invés daquele(a) que transmite conhecimentos; “como alguém que se esforça em provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e fazer”. Ao passo que o(a) aluno(a) deixa de ser uma tábula rasa, que recebe todo o conhecimento do(a) professor(a), denominado de Educação Bancária por Freire (1987), e passa a ser um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, construindo, junto ao(à) professor(a) e colegas, uma diversidade de saberes.

O fazer decolonial busca contribuir para que outros saberes, que não os eurocêntricos, brancos, do norte, sejam visibilizados, em que outros mundos sejam possíveis (SOUZA, 2021). O autor, também, elenca possíveis etapas de pedagogias



decoloniais, a saber: “identificar a colonialidade (ser/estar); interrogar/problematizar/desnaturalizar a colonialidade (ser/estar); interromper a colonialidade (fazer/ação)” (SOUZA, 2021, s/p).

Walsh (2013) entende que as pedagogias decoloniais vão além da libertação de identidades culturais a partir de práticas que intervenham, interrompam e transgridam classificações de raça, gênero e identidade em geral. São “pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar/ver, escutar e saber de outro modo, pedagogias direcionadas para e arraigadas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial”<sup>9</sup> (WALSH, 2013, p. 28, tradução nossa).

É importante ressaltarmos que compreendemos que a colonialidade não pode, simplesmente, ser interrompida de modo automático ou instantâneo, posto que é parte de nossa sociedade há séculos e se encontra arraigada em modos de ser, saber, pensar, falar e conceber nosso mundo. No entanto, podemos amenizar seus efeitos por meio de um trabalho contínuo (SOUZA, 2021) e, completamos aqui, no caso, na formação inicial de professores de língua inglesa, como veremos a seguir.

### **1.3.1. Por um ensino decolonial de língua inglesa: o que a formação inicial de professores de língua inglesa tem a ver com isso?**

Como já mencionado anteriormente, a escola e os métodos de ensino e aprendizagem ainda são muito influenciados pelo pensamento colonial. Desde o modo como as carteiras são ordenadas até a busca de um método ideal, denotam aspectos coloniais. No caso da língua inglesa, ainda se ouvem relatos de que ela vem sendo ensinada da mesma maneira por décadas; de que só se aprende o verbo *To Be*; e de que a abordagem utilizada é essencialmente estruturalista<sup>10</sup>, para citar alguns. Segundo Jucá (2020, p. 238), há inúmeras razões para que essa mesmice e inércia nas aulas de inglês permaneçam, sendo que “alguma ou algumas dessas razões estarão, certamente, relacionadas, de algum modo, ao trabalho que desenvolvemos na universidade e às formas como realizamos”.

A universidade, por sua vez, é um lócus “historicamente marcado por privilégios

---

<sup>9</sup> Tradução nossa do espanhol: “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (WALSH, 2013, p. 28).

<sup>10</sup> Dois exemplos de pesquisa sobre os tópicos elencados são: Autor (2018), já mencionado, e a outra pode ser encontrada a partir da referência de Batista e Porto (2005).

ao mesmo tempo em que nos vemos desafiados a inventar uma práxis outra comprometida com a decolonização de saberes, dizeres e fazeres nos quais, direta ou indiretamente, estamos inscritos” (DUBOC, 2020, p. 152). Grosfoguel (2016, p. 27-28) ainda enfatiza que,

nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo ‘outras’, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço-temporais, reputados ‘inferiores’ em relação ao conhecimento ‘superior’ produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. [...] As estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo.

Diante dessa forte influência colonial sofrida pelas nossas universidades, em que a segregação de saberes, considerados mais ou menos importantes, ainda acontece, em que se privilegiam determinadas raças e gêneros, é primordial, como expõe Duboc (2020), que nos desafiemos a construir práticas mais inclusivas e críticas baseadas em pedagogias decoloniais.

Monte-Mór (2021, s/p) entende que, enquanto professores(as) formadores(as) da área de línguas, precisamos “perceber que tudo que estamos ensinando de uma maneira conservadora, mais convencional, está ligada a um projeto de modernidade, de colonialidade e, na verdade, isso vai levar à conservação desses poderes e dessa visão via a escolarização que aí está”.

Para que possamos subverter a ordem conservadora e colonial que ainda permeia nossas práticas de ensino e aprendizagem, é preciso que nós, formadores de professores, entendamos, conforme Borelli (2018, p. 145), “nossa atuação como uma prática política que é uma parte importante da formação docente nesse viés” crítico e decolonial. Nesse ínterim, dar visibilidade a diferentes tipos de saber, de conhecimento, acolher e valorizar a diversidade, legitimar saberes outros que não o branco, europeu, problematizar concepções naturalizadas de mundo, baseadas em binarismos e verdades absolutas, fazem-se fundamentais para a construção de uma formação ampla, decolonial e que pretende reinventar e ressignificar práticas excludentes. Como afirma Borelli (2018, p. 142): “A problematização começa com um olhar para a nossa própria prática, para os sentidos construídos sobre nossas ações, para os objetivos que estabelecemos e para as formas de construção de conhecimento que buscamos promover em nossas salas de aulas”.

Assim, as atividades pedagógicas confeccionadas neste trabalho apontam possíveis caminhos para a problematização de questões arraigadas em nossa sociedade e na própria concepção de língua inglesa, que precisam ser examinadas e discutidas, a fim de que haja um ensino mais significativo e abrangente.

A seguir, elencamos nossos procedimentos metodológicos.

## **2. Metodologia**

O primeiro passo da pesquisa englobou a leitura de livros e artigos sobre temas relativos à base teórica de nosso estudo, com o intuito de haver um entendimento geral do campo, a saber: colonialismo e colonialidade, colonialidade do ser, do poder, do saber, do gênero e da linguagem.

Em segundo lugar, buscamos materiais que focassem o estudo sobre Pedagogia(s) Decolonial(is) relacionando-a(a) ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa e que correlacionassem o conceito de decolonialidade a esse processo; materiais confeccionados para se ensinar a língua por meio de perspectivas decoloniais; e textos que relacionassem o desenvolvimento da criticidade ao ensino de línguas de modo a trabalhar a decolonialidade, para citar alguns.

Parte dos livros e artigos estudados compõe a bibliografia do projeto de extensão “Colonizador, jesuíta ou ditador? A influência da memória e pós-memória na formação identitária dos professores de língua inglesa no Brasil”, mencionado na Introdução, que reuniu que reuniu a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), dentre outras universidades. Utilizamos, também, textos que se encontram nas referências da disciplina “Língua, Cultura e Discurso”, da Universidade Federal de São João del-Rei. A participação no “Ciclo Um” do evento da Universidade Federal do Paraná, “DELA – Decolonialidade e Linguística Aplicada”<sup>11</sup>, em setembro de 2021, foi fonte de inspiração e de referências para este trabalho também, dentre outras.

Para a confecção das atividades didáticas, escolhemos duas temáticas baseadas em experiências de sala de aula no ensino superior. A primeira temática se refere ao que foi mencionado neste trabalho no que diz respeito à representação da língua inglesa

---

<sup>11</sup> O “Ciclo Dois” do evento ocorreu em outubro de 2021. Todos os vídeos estão disponíveis no YouTube. Para outras informações, acesse o link <http://dela.de.curitiba.br/>

como a língua do nativo, notadamente dos EUA e da Inglaterra. A segunda trata de uma data comemorativa, o Dia de Ação de Graças, como mote para se refletir sobre quais datas são comemoradas na aula de língua inglesa. Essa ideia partiu de relatos de alunos, que, depois de cursarem a disciplina “Língua, Cultura e Discurso”, já mencionada neste tópico, na universidade, questionaram sobre o como e quais datas comemorativas deveriam ser celebradas com alunos(as) de inglês, já que, frequentemente, se celebram somente alguns delas provenientes, principalmente, dos EUA.

Após a confecção das atividades pedagógicas, ventilamos, em vermelho, ideias para possíveis respostas e encaminhamentos de reflexões diante das perguntas. Não pretendemos que elas sejam consideradas as únicas respostas possíveis ou mesmo que engessem o fazer e pensar do(a) professor(a). Os comentários em vermelho assim como as atividades 1 e 2 devem servir de inspiração ao(à) professor(a) que deseja ensinar a língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial. Elas precisam ser adaptadas de acordo com o contexto em que se leciona, com as necessidades dos alunos e com o olhar do(a) professor(a), para citar alguns. Atividades “receitas de bolo” não são compatíveis com as pedagogias decoloniais. A partir da ideia de suplementação, supressão e apropriação das atividades aos contextos de aula, elas podem ser pensadas para os mais variados cenários de ensino e aprendizagem.

Finalmente, buscaremos meios para a divulgação, disponibilização e compartilhamento das atividades produzidas para outros(as) professores(as) e alunos(as) de Letras/Língua Inglesa. A expectativa é que, com a publicação deste trabalho, outros produtos possam ser gerados a partir de outras iniciativas, que podem ocorrer na formação inicial e continuada, bem como da geração de novas discussões, que podem agregar mais conhecimento ao ensino de língua inglesa.

A seguir, apresentamos duas atividades pedagógicas para a formação inicial de professores(as) de língua inglesa.

### **3. Atividades Pedagógicas**

As atividades didáticas são frutos tanto da experiência com a formação de professores(as), que nos inspiraram na escolha de temas e na confecção do passo a passo, quanto na pedagogia crítica e decolonial, em que se ensina para além de habilidades linguísticas, como gramática e vocabulário. Apesar de as pensarmos para a

formação inicial de professores(as) de língua inglesa, elas podem ser adequadas a outros contextos e níveis inspirando práticas que contribuam para o pensar, fazer e ser decoloniais, como já mencionado.

### 3.1. Atividade 1

A atividade 1, que trata da multiplicidade de ingleses, foi inspirada em uma pergunta recorrente que perpassa o ensino e a aprendizagem de língua inglesa: “Qual inglês você fala? Americano ou britânico?” Essa pergunta é baseada em uma concepção rasa e excludente de língua, com raízes na colonialidade, que contribui para sua manutenção.

Trabalhamos a língua-alvo, mas com foco na expansão de perspectivas do(a) professor(a) em formação, a fim de que ele(a), também, trabalhe com seus(suas) alunos(as) de forma crítica e decolonial.

#### Quadro 1: Atividade 1

**Título da atividade:** Você fala inglês americano ou britânico?

**Tema:** Múltiplos ingleses

**Objetivo:** Discutir sobre quais ingleses conhecemos pela mídia, quais ingleses são falados e quais são ensinados e o porquê.

**Passos:**

1. Antes de mostrar o pôster abaixo (Figura 1), o(a) professor(a) pergunta aos(às) nos(as):

*a. What types of English do you know? Colocar no quadro os tipos de inglês falados pela turma. No final desta atividade, perguntar aos(às) alunos(as) se acrescentariam outros tipos à lista.*

*b. Have you ever heard about Indian English? O(A) professor(a) pode recordar algumas produções indianas que os alunos possam ter assistido: “Quem quer ser um milionário”, filme lançado em 2009 composto por autores indianos. Os alunos podem elencar outras do YouTube e podcasts.*

**Figura 1:** Inglês estadunidense e indiano

		
Creamer		Milk Powder
Candy		Chocolate
Bell Peppers		Capsicum
Cookies		Biscuits
Chilli Pepper		Chillies
Shrimp		Prawns

**Fonte:** <https://www.hrishiblogbuddhi.com/american-english-vs-indian-english-related-to-food/>

2. O(A) professor(a) mostra a Figura 1 e pergunta sobre o que ela trata. Após coletar *feedback* dos alunos, questiona-se:

a. *Have you seen other comparisons like this one (of different types of Englishes)? Which ones? Discutir o protagonismo de certos países nativos em detrimento de outros.*

b. *The differences that you can see in this image occur just in the English language? If not, give us some examples. Why do these differences happen? No Brasil, temos vários sotaques, palavras e expressões diferentes para se referir às mesmas coisas, por exemplo. As diferenças acontecem porque a língua é viva, dinâmica, contextualizada...*

c. *Do you think that all the people in India use the word “biscuits” to say “biscoitos” in English? Why? Think of Brazil to answer the questions. No Brasil, em algumas regiões, usa-se falar bolacha; em outras, biscoito; em regiões do sul, mexerica se chama bergamota, e assim por diante. A Figura 1 mostra uma possibilidade dentre muitas.*

3. O(A) professor(a) pede que os(as) alunos(as) assistam a um vídeo (Figura 2), cujo *link* é <https://www.youtube.com/watch?v=vpcG-xqPgRM>, e, depois, enumerem quais famosos apareceram e quais sotaques.

**Figura 2:** Vídeo sobre sotaques estrangeiros na língua inglesa



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=vpcG-xqPgRM>

4. A partir das respostas às questões acima, o(a) professor(a) pergunta:

a. *All the Brazilians speak the same Portuguese? Why (not)? Retomar as discussões anteriores sobre sotaques diferentes, modos diversos de se expressar em português, demarcando que uma variedade não se sobrepõe à outra, somente são diferentes umas das outras. Discutir sobre a região onde os(as) alunos(as) vivem, como se fala, preconceitos relativos a determinados modos de expressão etc.*

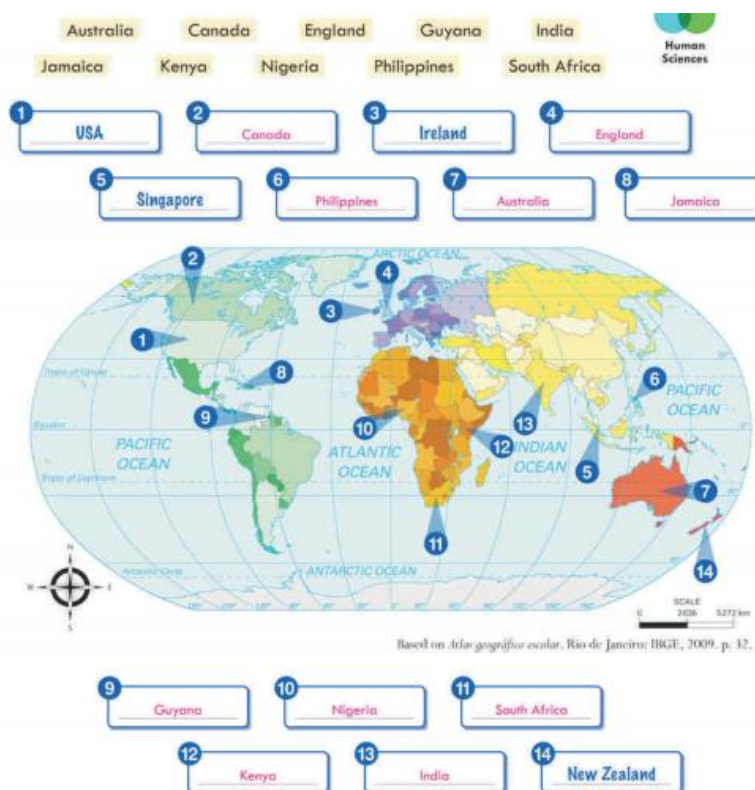
b. *What Portuguese do you speak? What English do you speak? What types of English exist? And Portuguese? Refletir sobre e sugerir denominações, tais como: inglês brasileiro; português brasileiro do sul; português brasileiro de São João del-Rei, destacando que as localidades influenciam o modo como nos apropriamos das línguas e a usamos como meio de comunicação.*

c. *List some words or expressions that are used in different ways in the same language. No site a seguir – <https://pt.babel.com/pt/magazine/os-sotaques-do-brasil-como-falamos-de-norte-a-sul> –, há vídeos e expressões características das várias regiões do Brasil, que podem auxiliar na confecção da lista.*

5. O(A) professor(a) pergunta aos(as) alunos(as): *What Englishes do you see in the general media? Give some examples. A ideia é elencar os ingleses que eles conhecem e ouvem falar, o porquê desses ingleses, especificamente, serem os mais publicizados e o porquê de valorizar tais tipos de inglês em detrimento de outros.*

A partir das respostas acima, mostrar a Figura 3 e pedir que os(as) alunos(as) completem o mapa. Discute-se o que os países têm em comum.

**Figura 3:** Mapa dos países que falam a língua inglesa



**Fonte:** DIAS; JUCÁ; FARIA (2013).

6. Tendo em vista o mapa (Figura 3), o(a) professor(a) pergunta:
- a. *Did you know that all the countries shown in the map speak English? Verificar o conhecimento dos(as) alunos(as) em relação aos países que têm a língua inglesa como oficial.*
  - b. *What English is taught to the students? Why? How? Elencar quais ingleses os(as) alunos(as) aprenderam ou ensinam e por meio de quais meios, métodos e abordagens. O que implica o ensino dessas variações do inglês? O que pode ser feito em relação a isso?*
  - c. *What English(es) should we teach the students? Why? Na sala de aula de língua inglesa, variedades de ingleses devem ser abordadas para que haja contato com sotaques diversos e com várias formas de se ver o mundo. Além disso, deve-se trabalhar para a desconstrução do mito do nativo, de que existe uma pronúncia perfeita ou um jeito melhor de falar/usar/escrever em língua inglesa, por vezes, cerne de frustração para quem aprende e quem ensina a língua.*

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

O(A) professor(a) pode indicar algumas leituras e *sites* que tratem da temática dos múltiplos ingleses aos alunos, tais como: <https://www.elllo.org/>, um *site* que engloba atividades de áudio, vídeo e leitura na língua inglesa, contemplando vários nativos e não nativos se expressando na língua-alvo; <https://localingual.com/> traz um mapa mundi interativo, em que se pode clicar nos países, observar sua língua oficial e escutar o modo como a falam e sotaques dentre outros. No caso, pode-se explorar os países de língua inglesa e o modo como os falantes de cada localidade se apropriam dela e se expressam por meio dela. Um exemplo se encontra no seguinte *link* <https://www.youtube.com/watch?v=QKk1sVru9vc>. Trata-se de um jogo, por meio do *YouTube*, em que se deve identificar o país através do áudio em língua inglesa. Os(as) alunos(as), também, podem compartilhar os materiais que conhecem, com essa temática, derivados das redes sociais e *podcasts* dentre outros.

Tanto a atividade 1 quanto a atividade 2, que se segue, devem ser repensadas a partir do contexto em que se ensina. As respostas esperadas e sugestões em vermelho não servem para promover um engessamento delas, postulando que há, somente, uma resposta certa, mas buscam auxiliar o(a) professor(a) a pensar em possíveis discussões a serem levantadas a partir do que é proposto. Desse modo, o(a) professor(a) deve se sentir à vontade para suprimir perguntas, acrescentar outras, enfim, aplicar a atividade sob a ótica do contexto em que se ensina, das necessidades e objetivos dos alunos.

### 3.2. Atividade 2



A atividade 2, que trata das celebrações que são ensinadas nas salas de aula de língua inglesa de modo geral, se baseou no modo como ainda são ensinadas tais datas comemorativas, de maneira unilateral, em que histórias únicas perduram, e quais datas são escolhidas e o porquê dessa escolha.

## Quadro 2: Atividade 2

### **Título: Celebrações na aula de LI: quais são? De onde vêm?**

**Tema:** *Thanksgiving*

**Objetivo:** Discutir sobre o Dia de Ação de Graças e como/quais datas festivas são celebradas na aula de língua inglesa.

**Passos:**

1. O(A) professor(a) mostra a Figura 4 para os(as) alunos(as) e explora a leitura multimodal do quadrinho, atentando-se a aspectos, tais como: personagens, contexto, temática etc. Algumas perguntas podem ser bem-vindas neste momento:

a. *What can you see in this picture? What do the characters represent? There are three people in the picture. One of them is the pilgrim and the other two are Native American men. Explorar os significados de pilgrim, de Native American; vocabulário e expressões para descrever figuras, tais como: in the background/foreground; there is/are; They seem to be...*

b. *What is the theme of the picture? Discutir com os alunos sobre a celebração de Thanksgiving e sobre quais celebrações seriam parecidas em outras culturas, por exemplo.*

c. *What can you understand by the saying "Thanksgiving dinner? I thought we were on for bingo today"? Explorar diferentes interpretações e trabalhar possíveis dúvidas em relação ao vocabulário. Depois da leitura e interpretação do texto na etapa 3, pode-se retomar essa questão e verificar se os(as) alunos(as) fizeram mais descobertas sobre o assunto.*

**Figura 4:** “Convite” para o Dia de Ação de Graças

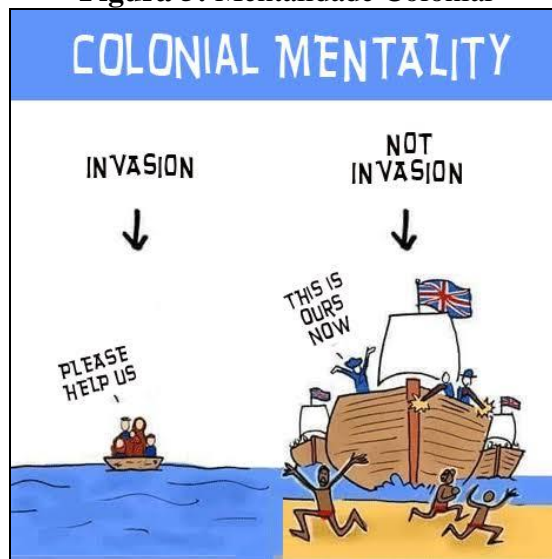


**Fonte:** <https://thecomicscomic.com/>

2. A partir das discussões acima bem como da imagem abaixo (Figura 5), o(a) professor(a) pode perguntar/discutir sobre colonialismo, colonialidade e decolonialidade<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Para que o(a) professor(a) discuta a questão da (de)colonialidade e do colonialismo, ele(a) pode observar os textos indicados nas referências deste trabalho.

**Figura 5: Mentalidade Colonial**



**Fonte:** <https://www.transcend.org/tms/2017/03/colonial-mentality/>

3. Algumas perguntas podem ser utilizadas:

*What can you see? Explorar cores, dimensões, personagens e texto escrito, por exemplo.*

*Is it related to coloniality or colonialism? Why? Ensinar ou relembrar os significados de cada conceito e exemplos sobre eles.*

*Does it bear any relation to our English classes? If there is, why? If not, why not? Contextualizar a partir das colonizações por parte da Inglaterra e do status da língua inglesa dentre outros.*

*Should we talk about it at school? Why (not)? Decolonizar o pensar, o fazer, desconstruir histórias únicas, valorizar e acolher tipos diferentes de ingleses são justificativas para se trabalhar a decolonização em qualquer âmbito educacional. Como isso pode ser feito? Discutir com os(as) alunos(as).*

d. O(A) professor(a) mostra o título do texto a ser lido, cujo link é: <https://www.dosomething.org/us/articles/truthsgiving-the-true-history-of-thanksgiving>:

***TRUTHSGIVING: THE TRUE HISTORY OF THANKSGIVING***

***And how you can support Native communities this holiday and beyond<sup>13</sup>***

A partir do título acima, o(a) professor(a) pode explorar: as expectativas dos(as) alunos(as) em relação ao tema do texto, se eles conhecem a história do “*Thanksgiving*” e como esse texto pode se relacionar aos textos anteriores (Figuras 4 e 5) dentre outros.

4. O(A) professor(a) pode trabalhar algumas questões de interpretação de texto com os(as) alunos(as), tais como:

a. *What is Thanksgiving? Is there a similar holiday in Brazil? Os(as) alunos(as) podem compartilhar o que sabem e, depois, fazerem uma rápida busca no texto sobre o assunto. Na cultura brasileira, talvez o Natal seja uma das celebrações que se aproxima desta pelo clima de solidariedade e de se juntar a família à mesa.*

b. *Is there more than one version of the Thanksgiving story? Which one(s)? Why?*

<sup>13</sup> O texto a ser trabalhado traz alguns vídeos curtos que tratam do ponto de vista de povos nativos dos EUA e auxiliam na compreensão do texto verbal bem como na reflexão sobre os dois lados do Dia de Ação de Graças.

*Os(As) alunos(as) podem compartilhar o que sabem e, depois, fazerem uma rápida busca no texto sobre o assunto.*

*c. Why it is claimed in the text that native people was left behind in the US history? Do you agree with that? Did it happen in Brazil with Indigenous people? Why (not)? Interpretar a partir do texto.*

*d. Is it important to get to know/to teach more versions on Thanksgiving? Why (not)? If so, how can we do it in our English classes? Falar sobre o vídeo “The danger of a single story”, de Chimamanda Adichie, disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript), que ressalta a importância de se conhecerem diferentes versões e concepções do mesmo evento.*

*e. Which public/national holidays are taught in our classrooms? How are they taught? Is there a link between these choices and coloniality? Why? Would you choose others to be celebrated? Why? Elencar as celebrações relatadas pelos(as) alunos(as), tais como: Halloween, Saint Patrick’s Day e Valentine’s Day, para citar alguns.*

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

As perguntas podem ser feitas do modo aqui mencionado ou de várias outras maneiras: pode-se usar o *Kahoot* (<https://kahoot.com>), uma plataforma educacional baseada em jogos, em que há a possibilidade de se gamificar a atividade e se apresentarem as perguntas de outras formas; questões de verdadeiro ou falso podem ser utilizadas; e a técnica de *jigsaw reading*, em que o texto é dividido entre os alunos, que, ao lerem somente uma parte, necessitam de conversar com os demais colegas para entenderem o conteúdo na íntegra e, no caso, responderem às perguntas, pode ser bem-vinda também, dentre outras. Nuttal (1996, p. 209) define tal técnica como “aquela que envolve muita atenção ao texto, permuta oral de informações sobre ele (A precisa da informação que o B tem, e vice-versa)”. Ellis (2001, p. 78) acrescenta que

a estratégia de ‘quebra-cabeça’ [...] é que cada aluno, em um grupo cooperativo de aprendizagem, é responsável por ensinar aos seus colegas uma parte do material que todos necessitam aprender. Assim, cada aluno ensina um terço da informação, habilidades ou qualquer outro, e são ensinados dois terços do conteúdo.

Como mencionado na atividade 1, o propósito aqui é inspirar professores(as) a trabalharem aspectos decoloniais na aula de língua inglesa, adequando as atividades às suas turmas e localidades. Referenciando Duboc (2020, p. 153-154), não se trata de atividades “redentoras, tampouco exemplares. São práticas modestas e imperfeitas [...] carregam a vontade de mudar os termos da conversa e de mudar os rumos das histórias

locais”.

### **Considerações Finais**

Apesar da extinção do colonialismo, a colonialidade permanece habitando os modos de fazer, ser, pensar, existir, entender e interpretar o mundo em prol de culturas e saberes brancos, únicos e excludentes, que, de modo algum, representam a miríade e riqueza de saberes que compõem o nosso globo. Em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa, a colonialidade se apresenta de várias formas, seja pelo tipo de inglês que se deseja aprender e ensinar, seja pela valorização extrema e idealizada da cultura de lá (EUA e Inglaterra, notadamente) em detrimento de nossa própria cultura.

A fim de se fazerem pedagogias decoloniais, é preciso que se comece a trabalhá-las, de modo contínuo e persistente, desde a formação inicial, para que os(as) futuros(as) professores(as) sejam capazes de ensinar a língua inglesa, nos diversos âmbitos educacionais, de forma a entender que: há vários sotaques e povos que a compõem, todos de igual importância; ela será apropriada pelos(as) falantes de outras línguas e expressa por meio das visões de mundo e sotaque desses(as) falantes; e o objetivo de aprender a língua inglesa deve ser muito mais do que mercadológico, deve ser educativo, cujo foco está em “criar oportunidades para o estudante participar da globalização de maneira emancipada” (JORGE, 2009, p. 164). McKay (2003 *apud* SIQUEIRA, 2008, p. 40) acrescenta que “uma das principais razões para se aprender inglês na atualidade é fornecer informações ao outro sobre nossa própria comunidade e cultura”, para citar alguns.

Este trabalho, pois, buscou contribuir e refletir para/sobre a importância de ensinar e aprender a língua inglesa de forma decolonial e como isso se configura em um processo contínuo que deve ter início na formação inicial de professores(as). As atividades pedagógicas procuram fornecer exemplos e inspiração aos(as) professores(as), notadamente do ensino superior, mas podendo ser ampliadas a outros contextos, em prol de um ensino crítico, agregador de saberes e que reconheça e valorize diferentes povos e modos de viver e de ser no mundo.

### **Referências**

BATISTA, M. L.; PORTO, M. A. R. Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: SANTANA, G. *et al. Questões de Línguas Estrangeiras: línguas estrangeiras em questão*. São Cristóvão: Ed. da UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. p. 19 a 32.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. Introdução. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 09-26.

BORELLI, J. D. V. P. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (Org.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 139-148.

CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 9-23.

COSTA LEITE, P. M. C. *Yes, vamos “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em textos midiáticos*. Curitiba: CRV, 2018.

COSTA LEITE, P. M. C. ; OLIVEIRA, F. S. Língua, Cultura e Discurso em debate na formação inicial de professores em Letras/Inglês. In: CAETANO, E. A. (Org.). *Pós-Memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2021. v. 1, p. 67-96.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *High up*. Cotia/SP: Macmillan, 2013.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 237-264.

ELLIS, A. K. *Teaching learning and assessment together: reflective classroom*. New York: Eye on Education, 2001.

FAGUNDES, I. Z. Z.; AMADO, G. T. R. *ELLA – Uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa a distância*. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1476>>. Acesso em: 27 set. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 217-242.

GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008,

GROSGUÉL, R. 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, jan./abr. 2016. p. 25-49.

HIRSCH, M. The generation of postmemory. *Poetics today*, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona*. Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

JUCÁ, L. V. Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente colonial. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 237-264.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n.22, set/dez. 2014.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del sur: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉZ, S.; GROSGUÉL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. London: Duke University Press, 2018.

MONTE-MÓR, W. Sobre (de)colonialidade na formação docente brasileira na área de Línguas e Linguagens. In: MONTE-MÓR, W.; VAZZ, R. *DELA – Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Evento Ciclo 1. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RUsYB9I9ThM>>. Acesso em: 14 de set. 2021.

NUTTAL, C. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1996.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e concepções de língua: Uma crítica linguística e educacional*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 2005. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf)>. Acesso em: 18 de ago. 2021.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (Org.). *Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 201-212.

SOUZA, L. M. T. M. Decolonial: ser, estar ou fazer? In: SOUZA, L. M. T. M.; HAUS, C. DELA – *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Evento Ciclo 1. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UkwfFona7-A>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

VERONELLI, G. Sobre a decolonialidade da linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. tomo I, 553 p.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: Letras, 2016. p. 65-75.