

Praxiologias nas Aulas de Literaturas de Língua Inglesa: Um Olhar sobre *A Tempestade*, de Shakespeare, na Perspectiva Decolonial

Praxiologies in English Language Literature Classes: A Look at Shakespeare's *The Tempest*, from a Decolonial Perspective

Evandro Rosa de Araújo¹

Universidade Federal de Goiás

Fernanda Franco Tiraboschi²

Universidade Federal de Goiás

Francisco José Quaresma de Figueiredo³

Universidade Federal de Goiás

Resumo: Neste artigo, discutimos a proposta de uma professora de Literaturas de Língua Inglesa voltada para a problematização de questões de língua e da construção de subjetividades subalternas na peça *A tempestade*, de William Shakespeare, a partir de perspectivas decoloniais, bem como refletimos sobre como o(a)s aprendizes percebem as questões de língua e de corpos subalternizados na referida obra. Como referencial teórico-epistemológico, nos apoiamos em estudos que envolvem a educação literária (CARBONIERI, 2016; CHINWEIZU, 1987; MACHADO; SOARES, 2021; PEREIRA, 2019, 2020) e em estudos decoloniais (CASTRO-GÓMEZ, 2007; LANDER, 2005; QUIJANO, 2007; WALSH, 2007). Esta pesquisa de caráter qualitativo envolveu uma professora de Literaturas de Língua Inglesa II, três acadêmicas e dois acadêmicos de um curso de Letras de uma instituição privada de Goiás. Utilizamos as discussões realizadas de forma remota sobre a peça *A tempestade* e os textos escritos pelo(a)s aluno(a)s para a construção do material empírico. Em nossas reflexões, pudemos notar a ampliação do olhar do(a)s educando(a)s sobre o texto shakespeariano, expressa na leitura que fizeram das entrelinhas das falas dos personagens a partir de lentes decoloniais. Além disso, nossas discussões apontaram que, ao se utilizarem de praxiologias decoloniais em literaturas de língua inglesa, o(a)s aluno(a)s se mostraram mais críticos e perceberam que, por meio dos textos literários, eles poderiam compreender diversos aspectos relativos a inequidades sociais que não tinham percebido quando os estudavam de forma convencional.

Palavras-chave: Língua. Literatura. Leitura. Decolonialidade.

Abstract: In this paper, we discuss an experience proposed by a professor of English Literatures to problematize language issues and the construction of subaltern subjectivities in William Shakespeare's play *The Tempest*, from decolonial perspectives. We also aim at reflecting on how students perceive the issues of language and subordinate bodies in the aforementioned play. As a

¹ Mestre em Letras e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: evandrorj49@gmail.com.

² Mestra em Letras e Linguística e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: nandafranco87@gmail.com.

³ Doutor em Linguística Aplicada. Professor Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. E-mail: franciscofigueiredo@ufg.br

theoretical-epistemological framework, we rely on studies involving literary education (CARBONIERI, 2016; CHINWEIZU, 1987; MACHADO; SOARES, 2021; PEREIRA, 2019, 2020) and on decolonial studies (CASTRO-GÓMEZ, 2007; LANDER, 2005; QUIJANO, 2007; WALSH, 2007). This qualitative research involved a professor of English Language Literature II, five academics who were majoring in Modern Languages (Portuguese and English) at a private institution in the State of Goiás, Brazil. The empirical material was composed by remotely held discussions about the play *The Tempest*, and texts written by the students. We could notice the broadening of the students' perspectives on the Shakespearean text, expressed in the reading they made of the characters' speeches through decolonial lenses. Furthermore, our discussions pointed out that, by using decolonial praxiologies in English literature classes, the students were more critical and realized that, through literary texts, they could understand several aspects related to social inequities they had not noticed when studying them in a conventional way.

Keywords: Language. Literature. Reading. Decoloniality.

Submetido em 15 de dezembro de 2021.

Aprovado em 25 de maio de 2022.

Introdução

Os currículos de Literaturas de Língua Inglesa, de diversos cursos de Letras de universidades brasileiras, têm privilegiado as produções literárias provenientes da Inglaterra e dos Estados Unidos, sobretudo as obras canônicas. Em vista disso, professore(a)s e pesquisadore(a)s, no âmbito da educação literária em língua inglesa, têm defendido a abertura do currículo para um diálogo intercultural com as vozes literárias que têm sido historicamente silenciadas (CARBONIERI, 2016a, 2016b; CRUZ, 2016; FESTINO, 2014; PEREIRA, 2019, 2020). Adicionalmente, Ashcroft, Griffith e Tiffin (2003) apontam para a necessidade de também questionar e subverter obras canônicas em língua inglesa. Os autores mencionam a peça *A tempestade*, de William Shakespeare, como um exemplo de texto literário de expressão inglesa que tem propiciado diferentes leituras subversivas com foco na experiência colonial.

Nesse sentido, mesmo em face de um currículo engessado imposto pelas colonialidades que ainda imperam nas instituições de educação superior, é possível lançar mão de textos canônicos para proporcionar reflexões e problematizações das relações de poder que permeiam a construção de subjetividades marginalizadas. Para tanto, as perspectivas decoloniais surgem como possibilidades para promover praxiologias⁴, envolvendo textos literários em inglês, visto que nos permitem problematizar a própria noção de cânone, bem como desvelar os aspectos históricos que perpassam os vetores de

⁴ Utilizamos o termo “praxiologia” para evitar a separação entre teoria e prática (PESSOA; SILVA; CONTI, 2021). Em razão disso, apresentaremos as discussões teóricas entrelaçadas com as reflexões sobre o material empírico.

desigualdades sociais que emergem nos textos literários (CARBONIERI, 2016a, 2016b; GOMES, 2019; MACHADO; SOARES, 2021; PEREIRA, 2020; REZENDE; DIAS, 2017).

O foco de análise, neste trabalho, consiste em uma aula ministrada de forma remota por uma professora da disciplina Literaturas de Língua Inglesa II, de um centro universitário de uma cidade do estado de Goiás. Em sua aula, a professora buscou problematizar questões de língua e da construção de subjetividades marginalizadas a partir da peça *A tempestade*, de William Shakespeare.

Com base nisso, este artigo se centra na seguinte questão: quais as potencialidades e limitações da promoção de problematizações de língua e de subjetividades subalternas⁵, em uma perspectiva decolonial, a partir de textos literários considerados canônicos nas aulas de Literaturas de Língua Inglesa? Para responder a essa pergunta, tivemos como objetivos: a) discutir sobre como a professora problematiza questões de língua e da construção de subjetividades subalternas na peça *A tempestade*, de William Shakespeare a partir de lentes decoloniais; e b) refletir sobre como o(a)s aprendizes percebem as questões de língua e de corpos subalternizados na obra *A tempestade*.

O texto divide-se em quatro partes. Primeiramente, apresentaremos, de maneira sucinta, alguns aspectos pertinentes ao enredo da peça em estudo. Em seguida, faremos uma exposição dos aspectos relativos ao contexto de estudo e do material empírico. Na sequência, apresentamos uma discussão sobre como a noção de decolonialidade pode contribuir para o ensino de literaturas de língua inglesa. Finalmente, tecemos algumas discussões sobre as percepções do(a)s aluno(a)s e da reflexão que desenvolveram sobre o material gerado durante a aula, assim como do material escrito que produziram.

1. Breve resumo da peça *A tempestade*, de William Shakespeare

A historiografia literária indica que a peça *A tempestade*, de William Shakespeare, foi escrita entre 1610 e 1611. Alguns críticos das obras do autor, tais como Ford (1980), Harrison (1990), Oliveira (2015) e Silva, A. (2005), chamam nossa atenção para o fato de que provavelmente esse tenha sido seu último trabalho e que, por isso, traz uma linguagem tão intensa e passível de múltiplas interpretações. Nas palavras de Bogusz e

⁵ Tomamos o termo “subalterno” emprestado de Spivak (2010) para fazer referência a um sujeito que é subordinado e inferiorizado em decorrência de classe social, raça, gênero, sexualidade, idade, escolaridade, profissão, língua, território etc.

Wielewicki (2009, p. 780), “[o] momento histórico em que alguns trabalhos são produzidos é importante para entender diversos significados que o autor gostaria que os leitores tivessem”. Por isso, faremos uma retrospectiva breve dos elementos presentes na obra, assim como uma breve sinopse de seu enredo.

O cenário da trama é uma ilha remota, idealizada pelo autor, onde o duque Próspero vive com sua filha Miranda desde que foi expulso de Milão, sob a justificativa de praticar bruxaria. Mas Próspero quer retomar sua posição na realeza e, em posição de senhor dos nativos Caliban e Ariel, inicia seu plano de vingança para atrair seu irmão Antônio, que o traiu, para as dependências da ilha.

A oportunidade para a vingança surge quando Alonso, Ferdinando, Sebastião, Antônio, Gonzalo, Stephano e Trinculo estão a caminho da Itália em uma grande embarcação voltando da África, para onde haviam viajado para assistir ao casamento da filha de Alonso, chamada Caribel, com o príncipe de Túnis. Então, Próspero, com a ajuda de Ariel, arquiteta com seus poderes mágicos uma grande tempestade que causa o naufrágio do navio e coloca todos esses personagens em situação de vulnerabilidade, recolhidos em uma ilha que é repleta de misticismos e armadilhas.

Na verdade, a intenção de Próspero era aproximar sua filha de Ferdinando, pois a união dos dois o levaria novamente à Itália em condição de prestígio. Então, usando toda a sua engenhosidade, Próspero conseguiu tudo que desejava. Mas é importante salientar que, “[...] ainda que inicialmente Próspero buscasse vingança contra o rei e seu irmão, o amor entre Ferdinando e Miranda faz com que ele abandone seus planos e perdoe seu irmão, recuperando seu ducado” (SILVA, A., 2005, p. 6).

2. Algumas considerações sobre o contexto de pesquisa e o material empírico

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Conforme Denzin e Lincoln (2013, p. 7) apontam, tal modalidade metodológica busca “[...] fazer sentido ou interpretar um fenômeno a partir dos significados que as pessoas atribuem a ele”. Dessa maneira, procuramos refletir sobre os sentidos que emergiram a partir das discussões sobre a materialidade empírica.

Para a produção do material empírico, realizamos uma pesquisa com uma turma de Literaturas de Língua Inglesa II do Curso de Letras (Português e Inglês) de um centro universitário privado de uma cidade do estado de Goiás, no segundo semestre de 2020. A turma era composta por 18 acadêmico(a)s. Contudo, apenas cinco deles/delas aceitaram

participar da pesquisa. Todo(a)s assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e escolheram pseudônimos para preservar suas identidades.

Quadro 1 – Características do(a)s aluno(a)s participantes da pesquisa

NOME	SEXO	IDADE	COR	FORMAÇÃO
Kate	Feminino	21	Parda	Graduanda em Letras
Jane	Feminino	32	Branca	Graduanda em Letras
Jennifer	Feminino	21	Parda	Graduanda em Letras
Harry	Masculino	31	Branco	Graduando em Letras
Peter	Masculino	30	Pardo	Graduando em Letras

Fonte: Elaborado pelos autores e pela autora.

A professora que aceitou o desafio de ser observada durante a pesquisa também assinou o TCLE e escolheu um pseudônimo para preservar sua identidade.

Quadro 2 – Características da professora participante da pesquisa

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	COR	FORMAÇÃO	REGIÃO DE ORIGEM
Ypê	Feminino	33	Branca	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação Letras/Inglês • Mestre em Letras e doutoranda em Estudos Linguísticos 	Jataí

Fonte: Elaborado pelos autores e pela autora.

Em termos de repertório linguístico em inglês, a turma caracterizava-se como heterogênea, visto que alguns/algumas aluno(a)s apresentavam um nível intermediário e a maioria, um nível básico. Entre o(a)s participantes da pesquisa, Harry e Jennifer apresentavam nível intermediário, e Kate, Jane e Peter, nível básico. Dessa forma, a leitura da peça *A tempestade*, de Shakespeare, foi feita em língua portuguesa pelo(a)s aprendizes com nível básico e em língua inglesa pelo(a)s aprendizes com nível intermediário, para que se garantisse o completo entendimento dos diálogos.

O material empírico foi composto pela transcrição da gravação de uma aula sobre estratégias de leitura subversiva da peça *A tempestade* e pelos textos escritos, após a aula, pelo(a)s aluno(a)s, nos quais eles/elas foram encorajado(a)s a refletir sobre a obra a partir de perspectivas decoloniais. Desse modo, buscamos, também, apresentar a possibilidade de desconstruir um cânone e, por meio dele, mostrar aos/às aluno(a)s o que muitas vezes é silenciado em classe. Isso costuma ocorrer durante as aulas, nas quais o professor trabalha os textos de forma superficial.

Conforme declara Reis (1992, p. 70),

[...] o conceito de cânon implica um princípio de seleção (e exclusão) e, assim, não pode se desvincular da questão do poder: obviamente, os que selecionam (e excluem) estão investidos da autoridade para fazê-lo e o farão de acordo com os seus interesses (isto é: de sua classe, de sua cultura etc.).

Por isso, trabalhar nessa perspectiva pode ajudar o(a)s aluno(a)s a ser mais críticos em suas leituras. Cabe frisar que entendemos a criticidade como o questionamento e a problematização das relações de poder que permeiam os usos linguísticos nas mais diversas esferas sociais, incluindo a esfera literária (CARBONIEIRI, 2016a; PEREIRA, 2019, 2020; PESSOA; SILVA; CONTI, 2021). Adicionalmente, conforme aponta Carvalhal (2005, p. 178), “cada vez mais se torna indispensável identificar, selecionar, reler com olhos novos e estratégias distintas as questões que nos são propostas e que devemos criticamente enfrentar”. Desse modo, as perspectivas decoloniais nos oferecem novas lentes e estratégias de leitura subversiva que nos permitem questionar e problematizar as estruturas de inequidades sociais que emergem em textos literários.

3. (De)colonialidades nas praxiologias envolvendo as literaturas de língua inglesa

As praxiologias que promovem a reflexão em sala de aula de literaturas de língua inglesa têm sido a preocupação de um singelo número de pesquisadores no Brasil. Embora a disciplina Literaturas de Língua Inglesa faça parte da maioria dos currículos dos cursos de Letras Português/Inglês e Letras/Inglês oferecidos pelas instituições de ensino superior do país, o que se nota é que são poucos os estudos que problematizam o desenvolvimento da disciplina, pontualmente ou de forma diacrônica. Da mesma forma, são também poucos os materiais que divulgam como essas praxiologias têm sido feitas, ou que conjecturem sobre a práxis do professor de literaturas de língua inglesa. Nas palavras de Bandeira de Melo Jr. (2019, p. 223):

Há uma nítida escassez em relação a pesquisas e publicações que se devotam ao Ensino de Literaturas de Língua Inglesa no Brasil, apesar de vários cursos de Letras-Inglês e Letras/Português e Inglês oferecerem, em seus currículos, disciplinas especificamente voltadas ao estudo de literatura em língua inglesa.

Assim, a formação do profissional que futuramente irá assumir a citada disciplina torna-se prejudicada, e a tendência pode ser a de reproduzir aquilo que aprendeu com

seu/sua professor(a) em sala de aula. Ainda mais se for considerado que existem poucos estudos que problematizem ou norteiem o trabalho do(a) professor(a), dentre os quais podemos citar os de Araújo e Bandeira de Melo Jr. (2019), Araújo, Figueiredo e Lago (2020) e Tolentino (1999). Isso não quer dizer que os materiais produzidos sejam receitas a serem seguidas, mas, sim, que eles são importantes para que o(a) docente reflita e construa sua própria práxis no contexto em que vive.

No mesmo sentido, não existem muitas discussões sobre praxiologias de literaturas de língua inglesa pelo viés decolonial. Assim, muito(a)s docentes, por não conhecerem reflexões decoloniais, interculturais, ou praxiologias críticas, tendem a desenvolver aulas que não criticam o *status quo*, que não questionam ou subvertem o cânone. Vale ainda mencionar que é comum que alguns/algumas professor(a)s privilegiem um padrão de língua e de literatura a ser seguido, de maneira a supervalorizar as culturas hegemônicas do Norte Global, em detrimento de outras culturas, vistas como marginalizadas, e de suas próprias culturas. Dessa forma, o(a)s aluno(a)s de literaturas tendem a acreditar que o *Standard English* americano ou britânico são as “línguas inglesas” legítimas, assim como passam a acreditar que “literaturas inglesas” contemplam apenas as literaturas americana e britânica (CARBONIERI, 2016a; PEREIRA, 2019). É importante destacar, no entanto, que as literaturas de língua inglesa podem alcançar contextos de produção localizados em territórios e culturas variadas. Cabe salientar ainda, conforme argumenta Silva, V. (1990, p. 139), que a literatura pode ser entendida como um

veículo de evasão, mas pode também constituir importante instrumento de crítica social; a literatura é instrumento de catarse, de libertação e de apaziguamento íntimos, mas é também instrumento de comunicação, apto a dar a conhecer aos outros a singularidade da nossa situação e capaz de permitir, por conseguinte, que nos comuniquemos através daquilo que nos separa.

O ideal seria, então, que as praxiologias de literaturas de língua inglesa contemplassem o maior número possível de trabalhos literários e artísticos de diferentes partes do mundo, mas a tradição dos cursos de Letras na maioria das instituições brasileiras é ensinar somente as literaturas produzidas na Inglaterra ou nos Estados Unidos da América, de modo a fechar os olhos para uma vasta gama de produções literárias provenientes de diferentes partes do mundo (CARBONIEIRI, 2016; CRUZ, 2016; FESTINO, 2014; PEREIRA, 2020).

A supervalorização da literatura britânica e estadunidense nos currículos de Letras das instituições brasileiras pode ser entendida também como um dos efeitos da colonialidade do saber, que impõe uma hierarquia de saberes, de modo a privilegiar os saberes produzidos por corpos oriundos do Norte Global em detrimento dos saberes que são produzidos por grupos marginalizados (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GOMES, 2019; LANDER, 2005). Assim, o suposto poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos sobre os países em desenvolvimento, como o Brasil, impõe a propagação da cultura que lhes é própria (o “*British way of life*” e o “*American way of life*”) e de um tipo de língua, com particularidades de sotaques que demarcam espaços nos quais ocorrem o ensino de inglês e de suas literaturas. É importante salientar que, conforme postulam Scheyerl, Barros e Santo (2014, p. 152-153), o professor de inglês e de literaturas deveria negar-se a ser um “propagador desse neocolonialismo cultural”, pois isso o levaria a se tornar “uma espécie de novo ‘jesuíta’ que não tem voz, mas catequiza aqueles que estão à procura da terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha”.

Nesse sentido, as ementas dos cursos de Letras, em sua grande maioria, deixam de fora autore(a)s e obras de países não hegemônicos. Mas hoje, com a constante popularização da internet e dos meios de informação como um todo e as discussões em torno das perspectivas decoloniais e críticas, em algumas universidades, o(a)s professore(a)s vêm aos poucos contribuindo para mudar essa realidade, conforme salientam Araújo, Figueiredo e Lago (2020), Bandeira de Melo Jr. (2019), Tolentino (1999), entre outros. Gradativamente, o(a)s docentes, ao terem contato com outras praxiologias e epistemologias, vão questionando a própria forma de atuar em sala de aula, de modo a oportunizar espaços de diálogos com autores e autoras de diferentes nacionalidades, não canônico(a)s, marginalizado(a)s, desterritorializado(a)s etc. Nesse sentido, como salienta Walsh (2007, p. 33), “pensar em uma virada, ou melhor, uma virada decolonial em torno do conhecimento e da educação, requer levar a sério tanto as contribuições quanto as implicações das histórias locais e das epistemologias marginalizadas, subalternizadas e negligenciadas”.

Mesmo quando não é possível haver a inserção de novos autore(a)s ou obras, eles/elas podem lançar mão mesmo da arte literária produzida em países ditos hegemônicos e propor um trabalho a partir de lentes decoloniais e interculturais, no intuito de desestabilizar visões hegemônicas tradicionais e encorajar o(a)s aluno(a)s a refletir criticamente sobre as narrativas de autore(a)s canônico(a)s. Para Thiong’o (1981, p. 15), “a literatura escrita e oral são os principais meios pelos quais uma determinada língua

transmite as imagens da palavra contida na cultura que carrega”. Assim, o(a)s acadêmico(a)s podem ter a oportunidade de perceber que o texto literário não é o espelho da sociedade, mas pode contemplar determinados aspectos da realidade social dos povos e territórios que são representados em tal texto.

Ao levar um texto dito canônico para a sala de aula, o(a) professor(a) tem a opção de realizar um estudo tradicional, de forma a refletir sobre os aspectos convencionais da obra, como a discussão em torno de questões de autoria, forma e sentido. Contudo, ao estudar a obra pela obra, deixará de lado um universo de sentidos e questões que poderiam ser problematizados, criticamente, no intuito de desnudar as relações de poder imbuídas nas produções literárias.

Por outro lado, ao propor praxiologias construídas a partir de perspectivas decoloniais em sala de aula, o(a) docente pode problematizar de forma significativa as questões de subjetividades marginalizadas e de língua e linguagem no texto literário escolhido, aspectos que nem sempre são abordados nas aulas de literaturas. Nesse sentido, Walsh (2008, p. 76, grifo da autora) salienta que

[a] decolonialidade e a interculturalidade são, assim, projetos e verbalidades entrelaçadas. Compreendidas a partir e dentro do contexto das lutas passadas e presentes, elas são apostas, proporções proativas e processos e projetos políticos, econômicos, sociais e epistêmicos, baseados na existência em ação perene e movimento contínuo, que pretendem fissurar, construir, criar e “caminhar” de outra forma.

Assim, por meio das fissuras, o(a) docente, ao usar o material produzido em países do dito “Norte Global”, ou de tradição colonizadora, com conotações de dominadores e propagadores de “saberes”, poderá, por meio das lentes decoloniais, mostrar como a língua tem sido usada como arma ou como importante objeto de dominação dos povos ao longo dos tempos. E, também, pode mostrar que não existe uma “língua universal como produto de um determinado lugar, produzida em um determinado momento, por certas pessoas [...]. [I]sso é uma visão estritamente europeia do mundo” (AMAN, 2018, p. 76).

Nessa mesma linha, ao usar o texto literário a partir de um viés decolonial, o(a) professor(a) terá condições de mostrar como muitos corpos tornaram-se subalternos a outros, justificando ou naturalizando a escravidão ou as situações de subserviência, como tem sido discutido por Maldonado-Torres (2016), Mignolo (2017), Quijano (2007), Walsh (2008), entre outros. Atualmente, por meio de muitas leituras e tentativas para melhor entender as questões ligadas ao processo de colonização, podemos ver que não

foi um projeto executado de forma tão genuína como os vencedores queriam que se acreditasse.

Ao nos engajarmos em leituras por meio da ótica dos vencidos, conseguimos ver o quanto a dita “descoberta” das Américas ou de outras regiões do mundo foi brutal, pois, para consolidar a colonização, aniquilaram-se línguas, povos e culturas, em prol de um desenvolvimento, de uma suposta modernidade que sempre beneficiou o colonizador. Nas palavras de Maldonado-Torres (2016, p. 11), “[a] Europa se tornou moderna no processo de conquista e expansão colonial, um processo que fez do colonialismo, mais que uma prática, uma lógica de organização e uma modalidade de conhecimento, poder, e ser – isto é, colonialidade”.

Nesse sentido, ao lançar mão de obras canônicas a partir de um viés crítico e problematizador, o(a) docente de Língua Inglesa e de suas Literaturas precisa estar preparado para mostrar ao/à educando(a) o que está implícito no discurso de tradição colonizadora. Conforme Mignolo (2018) ressalta, é necessário tentar desconstruir a noção pejorativa de povos selvagens, línguas pagãs, culturas atrasadas ou evoluídas etc. O autor ainda enfatiza que o texto é um monumento, e que é a partir dele que se consegue construir e reconstruir sentidos diversos. Somente assim, portanto, a postura do(a) professor(a) de literaturas contribuirá para o descortinar de significados que estiverem implícitos nas páginas dos textos trabalhados em sala de aula.

Com base nessas reflexões, o próximo tópico terá como base a aula sobre a peça *A tempestade*, de William Shakespeare, ministrada pela professora Ypê, participante da pesquisa. A intenção é refletir sobre como a professora lança mão das perspectivas decoloniais para propor a discussão de aspectos de língua e de subjetividades marginalizadas contidas no texto shakespeariano, bem como sobre as percepções do(a)s discentes sobre essas questões por meio dos textos escritos por eles/elas.

4. Diálogos interculturais: reflexões sobre praxiologias em *A tempestade*, de William Shakespeare

A peça *A tempestade*, como já mencionado, é considerada pelos críticos como a última obra de William Shakespeare. Nesse sentido, Eagleton (2000, p. 19, grifo do autor) destaca que “[d]iferentes períodos históricos construíram um Homero e um Shakespeare ‘diferentes’, de acordo com seus interesses e preocupações próprios, encontrando em seus textos elementos a serem valorizados ou desvalorizados, embora não necessariamente os

mesmos”. É importante levar em consideração que o texto sobreviveu à prova do tempo e ainda hoje é bastante lido e objeto para múltiplas discussões, não somente no âmbito da literatura, mas também de muitas outras áreas que têm-se preocupado em entender e estudar as obras do autor.

No intuito de explorar as características e o enredo da peça *A tempestade*, de William Shakespeare, no dia 04 de outubro de 2021, a professora Ypê propôs a leitura e a elaboração de um infográfico com base na peça, de modo a contemplar os seguintes elementos: personagens; contexto (local e tempo); resumo da trama; principais temas. A professora ainda informou aos/às discentes que eles/elas teriam aproximadamente um mês para ler e produzir o infográfico e que, na aula do dia 9 de dezembro de 2020, eles/elas fariam uma discussão com foco nessa obra. Assim, no dia da discussão, a professora abriu sua sala virtual na plataforma Zoom e, aos poucos, o(a)s aluno(a) da disciplina Literaturas de Língua Inglesa II foram entrando no ambiente virtual. Todo(a)s demonstraram ter lido o texto, e a professora iniciou sua aula:

[1] *Ok, let's start! Eu disse anteriormente que nós [...] faríamos esse trabalho que é um mapa mental ou esquema com foco na peça A tempestade, de William Shakespeare e que hoje faríamos uma discussão [...]. Gostaria que compartilhassem, a partir do trabalho que vocês fizeram e de modo sucinto, uma visão geral da trama. (Ypê – transcrição da aula do dia 9/12/2020)*

A professora iniciou as discussões para encorajar o(a)s aluno(a)s e, gradativamente, eles/elas foram dialogando e reconstruindo o enredo da peça em estudo. O(a)s aluno(a)s demonstraram interesse pela peça e houve muita participação durante essa parte da aula. De forma interativa, o(a)s aluno(a)s discutiram e rememoraram a leitura com a ajuda da professora, que colaborou com certos detalhes esquecidos e acrescentou outros. Assim, o texto foi ganhando contornos e formou-se um tecido construído por várias vozes.

Ao finalizar esse momento de interação entre aluno(a)s e entre aluno(a)s e a professora na tessitura oral da trama da peça, podemos perceber a importância do trabalho em colaboração, pois todos na sala conseguiram sintetizar melhor as partes da peça. Essa atividade veio ao encontro do que diz Figueiredo (2018, p. 25), quando afirma que “a colaboração refere-se a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos”.

Logo em seguida, a professora solicitou aos/às aprendizes que comentassem sobre os temas que eles/elas haviam conseguido perceber a partir da leitura da peça. É

interessante notar que o(a)s discentes mencionaram os seguintes temas: vingança, poder, traição, reconciliação, redenção, amor, ódio e conspirações oportunistas. Vale ainda ressaltar que, nesse momento, o(a)s aprendizes demonstraram considerar Próspero como um personagem que foi injustiçado em decorrência da traição do próprio irmão. Entretanto, não mencionaram as ações colonizadoras que Próspero realiza na ilha, a qual ele invade, domina o território e impõe a sua língua aos personagens Ariel e Caliban. Assim, podemos perceber que o(a)s alunos ainda não tinham despertado para essas questões.

Na sequência, a professora propôs um giro no olhar sobre a peça, no intuito de problematizar aspectos ligados à dominação por meio da língua e explorar questões de subjetividades e subalternidades. Para tanto, a professora apresentou algumas discussões sobre colonialidade do poder e do saber, com base em Lander (2005), Maldonado-Torres (2016), Mignolo (2017), Quijano (2007) e Walsh (2008), para mostrar os aspectos teórico-epistemológicos das concepções decoloniais. A docente discorreu ainda sobre a língua e como ela foi utilizada pelos colonizadores para subjugar e dominar povos nativos ao longo da história. Foi também mostrando o quanto o processo de colonização foi aniquilador e produziu efeitos que, muitas vezes, podem ser considerados irreversíveis. Essa abordagem se coaduna com o que diz Mignolo (2017, p. 115), quando afirma ser importante “entender o passado para falar do presente”.

Com base no referencial teórico que estava utilizando, a professora chamou a atenção dos aprendizes para o fato de que, no processo de dominação ou colonização, o invasor impõe a sua cultura, a sua religião, os seus costumes, a sua língua aos “nativos” e “bárbaros”. Nesse sentido, os dominadores colonizam as mentes, corpos e territórios dos povos colonizados, de maneira a instigar o sentimento de inferioridade e o desejo de ser como os povos “civilizados”. A esse respeito, Maldonado-Torres (2016, p. 17) pontua que “os colonizados são feitos para serem corpos sem território, pessoas sem recursos, e sujeitos sem a capacidade para a autonomia e a autodeterminação cujo desejo constante é o de ser outro diferente de si”.

Depois dessas reflexões, a professora pediu aos alunos que refletissem sobre a peça de Shakespeare, de forma a observar a posição hierárquica dos personagens Próspero, Caliban e Ariel no texto. Em seguida, exibiu um vídeo⁶ do comediante Trevor

⁶ O vídeo está disponível neste link: <https://vimeo.com/134953133>.

Noah (*On British Colonialism*) e, logo após, a aluna Kate fez um comentário bastante interessante:

[2] *Eu faço uma relação do vídeo com a peça, pois, na história, Próspero salienta que ensinou Caliban a falar, mas, na verdade, ele já falava a língua “nativa” dele.* (Kate – transcrição da aula do dia 09/12/2020).

Esse comentário sinaliza que a acadêmica estava se atentando para as experiências coloniais que emergiam a partir da leitura da peça em uma perspectiva decolonial. Então, o(a)s aluno(a)s começaram a fazer interpretações mais críticas e voltaram os olhos para a relação de Próspero com os “nativos”, ou seja, com os habitantes da ilha. O(a)s acadêmico(a)s conseguiram perceber que, por meio da língua, Próspero aprisionou Caliban, colocando-o na condição de servo e escravo. Por meio da força e de chantagens, impôs a sua cultura e, mostrou-se superior, em todos os sentidos, ao Ariel, de modo a relegá-lo à condição de subserviência. Thiong’o (1981, p. 3) afirma que “o efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença de um povo em seus nomes, em suas línguas, em seu ambiente, em sua herança de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, finalmente, em si mesmo”.

A professora apresentou ainda as discussões de Chinweizu (1987), poeta e crítico literário nigeriano, no que tange aos personagens Ariel e Caliban. Em seu livro *Decolonising the African Mind*, Chinweizu (1987) faz uma comparação entre Ariel e Caliban com as subjetividades subalternizadas engendradas no seio do colonialismo. Para o autor, o projeto colonial forjou *Ariels* e *Calibans* nas colônias. Os *Ariels* se referem aos nativos que se aliam aos administradores coloniais, no intuito de obter alguma vantagem, como a possibilidade de assumir posições de lideranças em suas próprias comunidades. Já os *Calibans* são os nativos que buscam resistir e insurgir contra as imposições coloniais.

Por fim, a professora solicitou aos/às acadêmico(a)s que fizessem a leitura do capítulo em que Chinweizu (1987) discute sobre os *Ariels* e *Calibans*, revisitassem a peça e escrevessem uma reflexão sobre a experiência colonial na trama a partir de perspectivas decoloniais. Aos/Às aluno(a)s foi concedido um prazo de uma semana para que eles/elas escrevessem os textos com suas reflexões e os enviassem para o e-mail da professora. Chamaremos os textos escritos pelo(a)s aluno(a)s de “Reflexões sobre a peça” e os utilizaremos para ilustrar as discussões que seguem.

É interessante notar que a aluna Kate sintetiza a relação do dominador com os dominados e ainda faz um paralelo entre o enredo e a ocupação das Américas. Tal fato denota uma ampliação na leitura a partir de um olhar que tenta captar os aspectos do colonialismo que emergem no texto, como podemos perceber no exemplo 3:

[3] *A relação entre Próspero, Caliban e Ariel pode ser comparada à relação entre os colonizadores europeus e os povos nativos da América, pois quem invadiu, escravizou, aproveitou-se, foi violento com quem já estava aqui, fazendo-os se sentirem inferiores. Caliban obedece a Próspero, assim como os nativos obedeciam aos europeus, sem direito à queixa, sem defesa, deixando sequelas para a vida toda, como: influência sobre a língua, a cultura e identidade dessa nação e povo.* (Kate – Reflexões sobre a peça)

A interpretação de Kate mostra que ela compreendeu que “o colonialismo é uma prática de dominação, que envolve a subjugação de um povo por outro” (MIGNOLO, 2017, p. 116). Já na interpretação da aluna Jane, podemos ver que ela também entendeu que a relação entre o colonizador e os colonizados nem sempre é amigável e que certamente os “nativos” serão explorados de alguma forma.

Cabe salientar, conforme afirmam Bogusz e Wielewiczki (2009, p. 778), que “[o] discurso colonial se concentra em construir o colonizado como alguém inferior e uma pessoa que veio de uma raça diferente comparada ao colonizador”. Jane também chamou a atenção para as questões de poder que cada um tenta exercer sobre o território e, com isso, salientou que esses corpos “nativos” assumem o papel de subalternidade, pois é tirada deles qualquer possibilidade de escolha:

[4] *Considera-se o personagem Próspero, o colonizador (pois retira deles a possibilidade de escolha e argumentação, enquanto os personagens Caliban e Ariel representariam os colonizados explorados (servos). Assim, nota-se um paralelo entre a atitude do colonizado para com a chegada de estranhos e as atitudes de Caliban, em especial, para com a chegada de Próspero (que, de certa forma, tentou negar).* (Jane – Reflexões sobre a peça)

Jennifer, ao fazer sua interpretação da peça, buscou mostrar as questões de poder também salientadas por Scarlett, mas indicou as armas que possibilitaram a dominação: imposição linguística e religiosa; e desprezo pela cultura do outro. Em contrapartida, o dominador exalta suas “qualidades” para assim legitimar o completo domínio daquele povo. Ao agir assim, o colonizador não somente se apropria do espaço, como também conquista um suposto direito sobre os corpos dos “nativos”, como pode ser observado na seguinte reflexão de Jennifer:

[5] *Para o colonizador, o colonizado é um ser incapaz de ser educado, desprovido de inteligência e, por consequência, alguém inferior a eles. Suas culturas são profanas e tradições e rituais insignificantes, por isso só serviriam para aquela sociedade se fossem submetidos à escravidão. Os colonizadores não legitimavam os nativos como seres humanos iguais e, por isso, não os viam como donos daquelas terras, mas, sim, como meros habitantes, e por meio de força e violência ou por acordos ilógicos, assim como Próspero (na peça), tornavam os nativos livres em escravos.* (Jennifer – Reflexões sobre a peça)

Harry levantou uma questão bastante interessante, pois problematizou o texto, de modo a considerar os efeitos ideológicos que poderiam ter repercutido em seu contexto de produção. Apontou ainda a possibilidade de o texto de Shakespeare ter servido de apoio para a expansão e a conquista de novas terras naquela época, mas alertou que hoje se pode ser crítico o suficiente para ler essas narrativas em suas entrelinhas:

[6] *A Tempestade, em seu tempo, poderia até ser considerada um panfleto de apoio aos avanços imperiais sobre as Novas Terras, mas, nos dias de hoje, temos suficiente conhecimento sócio-histórico e discernimento crítico para entendermos a importância dessas questões e o quanto foram impostas ao longo do tempo.* (Harry – Reflexões sobre a peça)

Já o aluno Peter mostrou, em suas reflexões, o quanto a língua é importante no processo de colonização. Em sua interpretação, o dito processo de civilização passa pela língua, pois é com ela que o colonizador consegue dominar e inserir a sua cultura, crença, religião e demais aspectos que irão ser armas em suas mãos. Tal ideia vai ao encontro do pensamento de Mignolo (2017, p. 94) ao dizer que “as línguas e sua organização hierárquica sempre integraram parte do projeto civilizador e da ideia de progresso”.

Usando fragmentos da peça, o acadêmico demonstrou seu entendimento ao reproduzir o diálogo de Miranda com Caliban, cujas falas levam a entender que o colonizador busca legitimar suas ações, mostrando que a sua cultura é superior e que, por isso, o “nativo” nasceu para servir:

[7] *A língua é uma importante ferramenta usada pelo colonizador no processo de colonização; ela é imposta ao colonizado como um meio de “civilizar” este. Falar uma língua é expressar os significados inseridos nesta e nos sistemas culturais. Assim, costumes e princípios podem trazer ao colonizado o sentimento de inferioridade. No diálogo com Miranda, Caliban ouve dela: “Tive piedade de ti; não me poupei canseiras para ensinar-te a falar, não se passando uma hora em que não te dissesse o nome disto ou daquilo. Então, como selvagem, não sabias nem mesmo o que querias; emitias apenas murmúrios, tal como os brutos; de palavras várias dotei-te as intenções, para que pudesses torná-las conhecidas”* (ato I, cena II). (Peter – Reflexões sobre a peça)

Podemos notar, na interpretação de Peter, que ele conseguiu fazer uma leitura em consonância com as perspectivas decoloniais apresentados pela professora ao longo de seu trabalho. A peça *A tempestade*, de William Shakespeare, conforme foi visto nas reflexões do(a)s aluno(a)s, é um texto que abrange uma vasta gama de questões e possibilita ao/à acadêmico(a) flagrar questões relativas à relação hierárquica entre colonizador e colonizado, bem como a noção de língua como um instrumento de colonização de mentes. Dessa forma, as praxiologias discutidas, neste estudo, vêm ao encontro de uma perspectiva decolonial para a educação literária em língua inglesa, pois permite tecer reflexões pertinentes em torno das colonialidades emaranhadas nas relações hierárquicas que envolvem povos, culturas, nações, territórios e línguas através de textos literários canônicos.

Considerações finais

Neste artigo, discutimos praxiologias envolvendo a leitura literária em língua inglesa a partir de lentes decoloniais. Por meio de nossas reflexões, pudemos perceber o quanto os estudos literários, realizados em consonância com as teorias decoloniais, podem contribuir para uma maior percepção de questões que foram silenciadas ao longo do tempo. Para Borelli, Silvestre e Pessoa (2020, p. 318), “a decolonialidade é um convite a uma contínua redefinição e ressignificação de nossa práxis pedagógica e de nossas vidas”. Lendo as obras canônicas por um viés decolonial, entendemos de forma mais crítica questões como dominação, hierarquizações sociais, escravidão e subserviências, da mesma forma que também é possível compreender as razões pelas quais narrar a história pelo viés dos vencedores, os colocam como os “civilizados” que levaram a evolução para os povos “atrasados”.

Contar a história apenas pelo ângulo dos vencedores, sem questionamentos e problematizações, é negar as outras narrativas e reforçar a “história única” da qual fala Adichie (2009). Com a peça *A tempestade*, de William Shakespeare, conforme as discussões propostas pela professora, percebemos que as praxiologias decoloniais descortinaram as relações hierárquicas entre colonizadores e colonizados e permitiram ainda desvelar as violências cometidas pelo empreendimento colonial através da trama. Nessa perspectiva, as aulas de literaturas de língua inglesa podem cumprir um papel significativo na desestabilização de estereótipos e “histórias únicas”, pois o(a)s aluno(a)s

aguçarão seu senso crítico e terão condições de ler os textos para além da superficialidade linguística.

Por fim, à esteira de Carbonieri (2016), Machado e Soares (2021) e Pereira (2020), defendemos a importância de propor praxiologias que busquem um trabalho voltado para a formação de leitor(a)s crítico(a)s de literaturas, que tenham sensibilidade para dialogar com as vozes marginalizadas de corpos e territórios outros que emergem nos textos literários, bem como compreender os vetores de desigualdades sociais que perpassam seus próprios corpos, línguas e territórios. Adicionalmente, a língua, a linguagem e a literatura, combinadas com o senso crítico e problematizador das teorias decoloniais, podem promover uma educação para a justiça e a transformação social.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O Perigo da única história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AMAN, R. *Decolonizing intercultural education: Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue*. London: Routledge, 2018.
- ARAÚJO, E. R. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; LAGO, N. A. 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.
- ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., TIFFIN, H. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London: Routledge, 1991.
- BANDEIRA DE MELO JR., O. M. Ensino de literatura em Língua Inglesa: um diálogo com propostas metodológicas com base na Análise Dialógica da Literatura. *Revista Letras Raras*. Campina Grande-PA, v. 8, n. 3, p. 222-246, 2019.
- BOGUSZ, P. N.; WIELEWICKI, V. H. G. The Tempest de William Shakespeare e A Tempestade de Sonia Rodrigues sob uma perspectiva pós-colonial. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 777-788.
- BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIEIRI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramentos críticos: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a. p.121-143.

CARBONIERI, D. Pós-colonialidade e decolonialidade: rumos e trânsitos. *Revista Labirinto*, Porto Velho, v. 24, n. 1, p. 280-300, 2016b.

CARVALHAL, T. F. Encontros na Travessia. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 7, n. 1, p. 169-182, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79- 91.

CHINWEIZU, I. *Decolonising the African mind*. Lagos, Nigeria: Hero Press, 1987.

CRUZ, D. T. *Literatura (pós-colonial) caribenha de língua inglesa*. Salvador: EDUFBA, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. p. 1-45.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K. (ed.). *The landscape of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-4.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: Uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FESTINO, C. G. A Estética da Diferença e o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *Gragoatá*, v. 19, n. 37, p. 312, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2 ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. da UFG, 2018. p. 13-57.

FORD, B. *The age of Shakespeare*. New York: Penguin Books. 1980.

GOMES, N. L. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 223-246.

HARRISON, G. B. *Introducing Shakespeare*. England: Pelican Books, 1990.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005. p. 8-23.

- LIMA, G. F. de. The Tempest: Reafirmação do Colonialismo Inglês. *Sitientibus*. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana: UEFS, n. 14, p. 79-93, 1996.
- MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.
- MALDONADO-TORRES, N. Outline of ten theses on coloniality and decoloniality. *Foundation Franz Fanon*. 2016.
- MIGNOLO, W.; WALSH, C. *On decoloniality*. Durham: Duke University, 2017.
- OLIVEIRA, L. E. *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do Ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Campinas-SP: Pontes, 2015.
- PEREIRA, F. M. Education and literature: reflections on social, racial and gender matters. *Educação e literatura: reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2019.
- PEREIRA, F. M. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*, v. 2, n.1, p. 69-82, 2020.
- PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; CONTI, C. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; CONTI, C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15-24.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana/Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- REIS, R. Canon. In: JOBIM, J. L. (org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- REZENDE, T. F.; DIAS, L. de O. As carolinas e a estética corporal-criativa das ruas: a escrita como lugar de enfrentamento. In: DAMIÃO, C. M.; ALMEIDA, F. F. de (org.). *Estética em Preto e Branco*. Goiânia: CEGRAF, 2017. p. 171-195.
- SCHEYERL, D.; BARROS, K.; SANTO, D. O. do E. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador, n. 50, p. 145-174, 2014.
- SHAKESPEARE, W. *The Tempest*. Org. David Bevington *et al.* Nova York: Bantam Books, 1988.

SILVA, A. M. da. *Literatura Inglesa para Brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2005.

SILVA, V. M. de A. e. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Editora 4, 1990.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THIONG'O, N. *Decolonizing the mind*. London: Harare: Zimbabwe Publishing House, 1981.

TOLENTINO, M. V. F. de. O texto Literário no Ensino de Língua Inglesa. In: PAIVA, V. L. M. de (org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 177-199.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências políticas-epistêmicas de refundar El Estado. *Tábula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín-Colombia, v. XIX, n. 48, p. 25-35, 2007.