

Professores de inglês em formação inicial trilhando o caminho da decolonialidade

Pre-service English teacher education walking the path to decoloniality

Ana Karina de Oliveira Nascimento¹

Lucas Natan Alves dos Santos²

Maria Amália Vargas Façanha³

Thiago de Melo Cardoso Santos⁴

Resumo: Aspectos relacionados à decolonialidade, especialmente na formação de docentes de inglês, não devem mais ser ignorados. Pensando nisso, desenvolvemos, ao longo de um semestre do curso de Letras/Inglês de uma universidade federal, duas disciplinas do último semestre da graduação, por meio das quais estabelecemos diálogos entre o ensino de línguas e literaturas sob o olhar decolonial. Neste texto, objetivamos compartilhar e analisar dados acerca da experiência, a qual culminou com apresentações de propostas didáticas decoloniais por parte dos graduandos, a serem desenvolvidas em salas de aula de inglês da educação básica. Trata-se de uma análise qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) do desenvolvimento das disciplinas, com foco nas propostas didáticas apresentadas. Nossa discussão, no escopo da linguística aplicada, ancora-se em autores como Grosfoguel (2021), Mignolo (2017), Silva Júnior; Matos (2019), Kumaravadivelu (2014), Monte Mór (2018), Queiroz (2020). Os principais resultados demonstram que, ao terem contato com ideias decoloniais, os docentes em formação inicial conseguiram expandir suas perspectivas acerca do significado de ensinar inglês na escola pública, embasando propostas em suas próprias vivências no ensino superior, bem como nas experiências proporcionadas pelos estágios supervisionados; o que, no caso em análise, culminou com atividades problematizadoras acerca de questões étnico-raciais e de gênero.

Palavras-chave: formação docente; inglês; decolonialidade.

Abstract: Aspects related to decoloniality, especially in pre-service English teacher education, should no longer be ignored. With this in mind, we developed, over a semester of the Languages/English major at a federal university, two courses from the last semester of the undergraduate program, through which we established dialogues between the teaching of languages and literature under the decolonial view. In this text, we aim to share and analyze

¹ Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras e Programa de Pós-graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: akcoliveira@academico.ufs.br.

² Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: lucasnatanpopteen@academico.ufs.br.

³ Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: amaliavargas@academico.ufs.br.

⁴ Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: 99thiagocardoso@gmail.com.

data about the experience, which culminated in the presentation of decolonial class proposals by the undergraduates, to be developed in basic education English classrooms. It is an interpretative qualitative analysis (MOITA LOPES, 1994) on the development of the two courses, focusing on the class proposals presented. Our discussion, in the scope of applied linguistics, is anchored in authors such as Grosfoguel (2021), Mignolo (2017), Silva Júnior; Matos (2019), Kumaravadivelu (2014), Monte Mór (2018), Queiroz (2020). The main results demonstrate that, when having contact with decolonial ideas, pre-service teachers were able to expand their perspectives on the meaning of teaching English in public schools, basing proposals on their own experiences in higher education, as well as on the experiences provided by supervised internships; which, in the case under analysis, culminated in problematizing activities involving ethnic-racial and gender issues.

Keywords: teacher education; English; decoloniality.

Introdução

O interesse pela escrita deste artigo surge após o encerramento das disciplinas obrigatórias: *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa VI*, ofertadas no nono e último período do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública federal localizada no nordeste brasileiro. Antes do início do semestre, as docentes, professoras formadoras que assinam a autoria deste texto, decidiram realizar um trabalho conjunto das disciplinas, de forma que, não apenas o conteúdo dialogasse, mas também a avaliação final fosse um projeto único para ambas.

As disciplinas, com carga horária total de 60 horas, contaram com cerca de 40 alunos matriculados em cada uma, em sua oferta relativa a 2021/1, tendo início em agosto e término em dezembro de 2021. Destes cerca de 40 estudantes matriculados em cada disciplina, por volta de 30 deles pertenciam a ambas. Em virtude da pandemia de COVID-19, as duas disciplinas foram ofertadas no formato remoto, com encontros semanais de 02 horas para cada; e complementação de carga horária (mais 02 horas semanais) por meio de atividades assíncronas desenvolvidas pelos estudantes, sob orientação das professoras. As docentes possuem uma longa trajetória de trabalho conjunto e de parceria em estudos no contexto da linguística aplicada, entendida como área (in/trans)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), por meio da qual é possível estudar a linguagem em suas várias facetas e conexões com a(s) sociedade(s) e o(s) mundo(s) que nos cerca(m).

Como professoras de uma universidade pública, formadoras de professores de inglês compromissadas com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, e levando-se em conta a nossa trajetória de estudos e pesquisas na área de letramentos críticos (MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), decidimos conduzir as disciplinas sob nossas responsabilidades de maneira conjunta, e segundo

um viés decolonial, estabelecendo conexões entre língua e literaturas de língua inglesa. Assim, propusemos aos graduandos a leitura de textos literários, teóricos e multimodais que pudessem permear leituras e discussões críticas, questionadoras e de caráter decolonial. Nesse sentido, autores como Grada Kilomba (2010) e Monte Mór (2018), dentre outros a serem citados posteriormente, foram lidos e seus textos discutidos, assim como diversos vídeos, imagens etc. Ao final das disciplinas, mais precisamente, na penúltima aula, houve a culminância do trabalho desenvolvido por meio da apresentação de propostas didáticas por parte dos alunos das disciplinas, as quais poderiam ser desenvolvidas e conduzidas de forma individual ou em pequenos grupos.

As apresentações finais mostraram-se tão ricas que decidimos pela escrita deste texto, no qual analisamos algumas delas, por meio do olhar, não apenas das docentes das disciplinas, mas também de dois graduandos participantes, os quais são também coautores deste artigo. Vale ressaltar que as seguintes ementas das disciplinas em tela permitiram que esse trabalho pudesse ser realizado. Em *Literatura de Língua Inglesa VI* temos: “A literatura pós-colonial de língua inglesa: perspectivas teóricas e panorama histórico. O discurso das minorias.” (UFS, 2013, p. 14); e na ementa da disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*: “Concepções de linguagem, discurso e ideologia. Interpretação e sentido. Leitura de textos em língua inglesa, entremeada pela reflexão metacrítica sobre processos interpretativos e pressupostos que balizam a construção de sentidos.” (UFS, 2013, p. 14).

Escrevemos este artigo, o qual conta com mais três seções, além desta introdução, partindo da liberdade proporcionada pelas ementas das duas disciplinas; da experiência na condução das práticas desenvolvidas e dos textos lidos/assistidos/debatidos. Na seção que segue, intitulada *Expandindo horizontes na formação de professores de inglês*, apresentamos o nosso referencial teórico, especialmente com base nos autores lidos ao longo das disciplinas, os quais abordam temáticas relacionadas à criticidade, decolonialidade, pós-colonialidade e expansão de perspectivas. O intuito é apresentar um panorama das discussões teóricas realizadas ao longo das duas disciplinas. Na seção seguinte, intitulada *Análise das propostas de atividades didáticas*, analisamos duas propostas apresentadas pelos graduandos, os quais cursaram ambas disciplinas. Na sequência, apresentamos nossas considerações finais.

Expandindo horizontes na formação de professores de inglês

A proposta de desenvolvimento das disciplinas *Literatura de Língua Inglesa VI* e *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa* levou em conta a relevância de um processo de formação de professores que seja significativo, possibilitando ao graduando expandir suas

visões de mundo nas suas diferentes identidades; ou seja, como cidadão, estudante, professor, linguista aplicado. Nesse sentido, buscamos destacar a conexão existente entre o ensino de língua e literatura, problematizando o processo de ensino-aprendizagem de inglês, a cada leitura e a cada tarefa desenvolvidas, com foco no potencial do texto literário na formação de pessoas mais atentas, sensíveis, empáticas e críticas. Afinal, entendemos que:

Há algo poderoso na literatura como expressão artística: a cada leitura, fazemos com a criadora ou o criador um pacto de que, durante o tempo em que estivermos decifrando as histórias, os eventos e os sentimentos humanos de cada texto, viveremos aquelas vidas. [...] Exercitaremos a alteridade e a empatia, comunicaremos o que há de mais profundo em nossa experiência humana. (VIEIRA JUNIOR, 2021, p. 36-37).

Foi levando esses aspectos em consideração que as disciplinas foram desenvolvidas; e é a respeito do que foi trabalhado que versa essa seção, de forma a permitir ao leitor conhecer o referencial teórico de onde partimos para que, então, possa conhecer onde chegamos.

Antes de apresentar o referencial teórico, destacamos que as universidades ainda são um espaço privilegiado no qual os currículos e as decisões que afetam toda a comunidade acadêmica são tomadas, em sua maioria, por homens brancos, cristãos, heterossexuais e cisgêneros, apesar dos avanços consideráveis nos últimos anos, como a política de cotas que possibilitou a entrada de estudantes até então *invisíveis*, a exemplo dos pretos e dos que possuem vulnerabilidade socioeconômica. Assim sendo, o empenho em trazer uma perspectiva decolonial e/ou crítica à formação de professores pode esbarrar, muitas vezes, em posições e decisões que se estabelecem em relações de poder demasiadamente desiguais.

Não foi, porém, o caso das propostas de trabalho das ementas das duas disciplinas acima mencionadas. Os objetivos propostos *no papel*; a bibliografia sugerida colocada *em prática* durante as aulas; e as atividades desenvolvidas se entrelaçaram, uma vez que textos teóricos e literários caminharam (juntos) entre as duas disciplinas, como também o ambiente da sala de aula virtual foi deslocado⁵. Para ambas as disciplinas, foi disponibilizada a plataforma virtual

⁵ O deslocamento da sala de aula é aqui entendido como as possibilidades de aquisição de outros conhecimentos que a ultrapassam. Neste caso, durante duas das aulas da disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*, o espaço foi aberto para que fosse acompanhada a palestra *Raça e Formação de Professoras/es de Línguas* proferida pela Prof^a Dr^a Aparecida Ferreira (UEPG), a qual pode ser acessada no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Al-5lSHTotw>; e outra palestra organizada pelo Prof. Gabriel Nascimento (UFSB) *Blackness, critical justice and language education* - PPGL/UDESC, a qual se encontra disponibilizada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=2X52LPcnllk>. Por causa da simultaneidade da aula e das palestras transmitidas de forma síncrona, foi possível manter a interação no chat do *YouTube*. Outro evento participado foi o *Counselors, Not Cops*, ofertado pelo Prof. Dr. Erik Jacobson (Montclair State University), acontecido no dia 27 de outubro de 2021 através da plataforma Zoom. E, por último, é também importante mencionar a participação no curso *Racismo linguístico e racismo no ensino de línguas*, ofertado pelo Prof. Dr. Gabriel Nascimento (UFSB),

Google Classroom como espaço no qual as professoras e os discentes puderam manter constante contato, bem como fazer uso para postagens que complementassem o conteúdo das disciplinas, por meio de materiais multimodais e críticos que já fizessem parte de suas realidades de cidadãos, discentes, e alguns já na condição de professores em atuação.

Na disciplina *Literatura de Língua Inglesa VI*, sob uma ótica desnorteadora, em busca do *Sul* (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), problematizou-se o ensino que ainda se pauta apenas nos cânones da(s) literatura(s) de língua inglesa (autores e obras). Nesse sentido, foram incentivadas leituras em consonância com o pensamento de Queiroz (2020, p. 72), o qual destaca serem as pedagogias decoloniais “práticas de resistência e metodologias indispensáveis para se construírem ‘novos’ caminhos que promovam a decolonialidade pedagógica, como a decolonialidade dos modelos de ensino dos currículos portadores de visões eurocêntricas.”

Buscando expandir nossas perspectivas (MONTE MÓR, 2018), esta disciplina foi iniciada a partir do(s) diálogo(s) com o escritor nigeriano Chinua Achebe, sobretudo no contato com seu poema *Vultures* e a sua obra precursora *Things Fall Apart*.

Em *Vultures*, Achebe (1972) discorre sobre um substantivo abstrato (ou um sentimento) que intriga as sociedades pós-modernas, o amor, mais especificamente o amor de um homem capaz de cometer as maiores atrocidades em nome de uma raça pura. Em *Vultures*, somos apresentados a um nazista capaz das mais desumanas formas de assassinato em um campo de concentração, mas que demonstra afeto e amor paterno quando retorna para casa, após mais um dia de trabalho marcado pela morte de seres humanos inocentes e indefesos. Os versos que dão (res)significados ao poema nos trazem à mente reflexões pertinentes, não somente para compreender o período sombrio da Segunda Guerra Mundial, mas também para compreender a(s) sociedade(s) na(s) qual(is) estamos inseridos, a exemplo da própria sociedade brasileira, a qual observa (res)surgir o (neo)nazismo nas ruas de suas cidades, em programas transmitidos nos meios de comunicação mais diversos, e até mesmo em discursos de representantes políticos, democraticamente eleitos. No *Google Classroom*, um dos discentes fez menção à história da relação afetuosa entre Hitler e uma menina de origem judia⁶ nos primeiros anos da década de 1930.

Por sua vez, em *Things Fall Apart*, Achebe (1959) nos leva até o vilarejo de Umuofia e nos apresenta o chefe da tribo, Okonkwo, um homem que procura resistir à invasão dos

que se materializou entre setembro e novembro de 2021 de modo remoto. Sobre estes dois últimos eventos, embora não ocorrendo no momento da aula, são aqui mencionados por terem sido apresentados durante as aulas, tendo em vista o interesse dos discentes pelas temáticas e suas importâncias no contexto dos estudos decoloniais.

⁶ A reportagem e imagens marcantes podem ser acessadas no site da BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46146539>. Acesso em: 21 mar. 2022.

missionários europeus à época das Grandes Navegações. Essa obra estiliza o mosaico no qual o colonialismo era refletido como a salvação dos povos nativos, introduzindo-nos à história do ponto de vista dos colonizados, o que desafia a crença de que eles eram selvagens, desaculturados e ignorantes. No ambiente do *Google Classroom*, um dos discentes postou a música *Índios*, da banda *Legião Urbana*, além da carta⁷ de Pero Vaz de Caminha (em inglês), com a finalidade de mostrar como os colonizadores portugueses formaram suas concepções carregadas de preconceitos voltados aos colonizados, os povos aborígenes brasileiros, e as propagaram ao longo dos séculos.

Conforme aponta Mignolo (2017), durante mais de 500 anos, a história colonial foi contada do ponto de vista do cidadão ocidental, do colonizador, ou seja, do Norte Global. O autor refere-se a essa constatação como uma aberração, uma história que tem sido vendida como verdade, como se o olhar do europeu fosse a única perspectiva possível. Ao menos tem sido a única autorizada. Grosfoguel (2021, p. 14), de maneira semelhante, critica o fato de que “a história local da Europa é tida como história mundial”. É em virtude dessas constatações e do entendimento de que ainda que o colonialismo tenha chegado ao fim, a colonialidade resiste e mostra-se cada vez mais forte nas diversas relações que estabelecemos, que buscou-se vivenciar, ao longo das disciplinas, uma ótica *desnorteadora*, em busca do *Sul* (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019). Afinal, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, sendo mantida por diversos mecanismos, por meio de livros (a exemplo da valorização dos cânones literários e dos livros didáticos de ensino de inglês publicados por autores do Norte global), nas aspirações do eu, desejo do professor de inglês de falar como um *nativo* da língua, como se isso fosse possível e não precisasse contar com a eliminação do outro. Assim,

o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade [...], a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias [...]. Escusado será dizer que nenhum livro sobre descolonialidade fará diferença, se nós (intelectuais, estudiosos, jornalistas) não seguirmos a vanguarda da sociedade política global emergente [...]. (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Ainda em *Literatura de Língua Inglesa VI*, foram apresentadas mais duas obras provocativas para fomentar os debates. A primeira delas foi o poema *An Introduction* da poeta

⁷ Disponível em: <<https://jasoncdyck.files.wordpress.com/2014/09/vaz-de-caminha-pero-the-first-letter-from-brazil.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

indiana Kamala Das (1999). No poema, a autora nos conduz a reflexões importantes e necessárias quanto a quatro aspectos de dominação colonial (étnico-racial, linguístico, econômico e epistêmico), dos quais trata Silvestre (2021). Apoiando-se em Mignolo (2017), Silvestre (2021) retoma as formulações do autor acerca da sua apropriação das ideias originais de Quijano sobre a matriz colonial de poder (MCP)⁸, descrita como envolvendo quatro domínios que se inter-relacionam: “controle da economia (do trabalho), da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade” (MIGNOLO, 2017, p. 5).

Em alguns dos versos, Das (1999) aborda acerca da escrita em língua inglesa, apesar de essa não ser sua primeira língua, e acerca do sentimento de posse que envolve as relações que estabelece com esse idioma. A autora ainda discute feminilidade e os papéis sociais atribuídos às mulheres indianas.

Uma outra obra estudada foi *Plantation Memories: episodes of everyday racism*. Nesse escrito, Kilomba (2010) postula acerca dos episódios diários de racismo enfrentados pelas pessoas pretas. Alguns trechos marcantes do capítulo 6, *Hair Politics* (políticas do cabelo, em tradução livre), foram lidos pela professora, em uma das aulas. Destacamos a seguir dois desses trechos: “Ser vista e questionada são formas de controle que, obviamente, materializam o poder. Alicia é vista [...] e questionada porque é esperado que ela justifique sua presença no território branco.” (KILOMBA, 2010, p. 66, grifos originais)⁹. Ainda, “Racismo não é apenas insultar...mas, primeiramente, como as pessoas olham para você... como as pessoas chegam para perguntar: 'De onde você é? Por que você fala alemão tão bem?' Isto é racismo...e estas formas de racismo me perturbam ainda mais.” (KILOMBA, 2010, p. 67).

Já na disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa* houve a preocupação de, diante de uma sociedade que hoje enfrenta os danos causados pelo colonialismo, os quais estão presentes em formas de relações de poder e padrões que definem a maneira como a nossa sociedade funciona (KUMARAVADIVELU, 2014), exercitar a emergente necessidade do desenvolvimento do olhar crítico sobre diferentes questões que afetam nossas vidas diárias como cidadãos, professores de inglês, estudantes universitários, entre tantos outros papéis que desempenhamos. Os exercícios de criticidade foram realizados em forma de atividades por meio das quais os alunos participantes da disciplina eram continuamente

⁸ Ao tratar do conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005, p. 107) destaca que a ideia de raça, a qual é uma “construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial”, constitui-se como um elemento basilar, parte de um projeto capitalista eurocêntrico que visa a classificar a população, socialmente, em âmbito global. Nesse sentido, esse projeto moderno de dominação imprimiu aos povos colonizados a marca de inferioridade.

⁹ Todas as traduções feitas da língua inglesa para a língua portuguesa ao longo deste artigo são de responsabilidade dos autores.

convidados/provocados a refletir sobre situações em suas rotinas, a partir de leituras indicadas pela docente.

Deu-se início aos exercícios com o texto *Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares* (MONTE MÓR, 2013), que introduz conceitos relativos ao letramento crítico e à necessidade do seu desenvolvimento na sociedade. Após a leitura, foi requerido dos alunos que pensassem quais tipos de textos, de suas respectivas rotinas, poderiam ser lidos criticamente, como um exercício da habilidade crítica. Isso para que se pudesse compreender as relações de poder presentes nas diversas formas de expressão por meio da linguagem e as relações de poder que são estabelecidas através desses discursos que são disseminados a todo momento na sociedade globalizada. Havia, ainda, o interesse de levar a reflexões a respeito das interpretações que os discentes já possuíam previamente, as quais poderiam ser desconstruídas, questionadas e reconstruídas (MONTE MÓR, 2013; 2018). Cada contribuição dos alunos foi compartilhada em formato de publicações no mural do *Google Classroom*, proporcionando espaços de debate e troca de experiências, além dos momentos síncronos de interação ocorridos semanalmente.

A disciplina foi desenvolvida contando também com textos multimodais, além dos textos escritos. Nesse sentido, foi levado para discussão o vídeo de uma mesa-redonda realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFES) sobre propostas decoloniais no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por meio da qual Silvestre (2021) relatou as experiências vivenciadas no Pibid Inglês de uma universidade pública brasileira ao implementar ações sob um viés decolonial. Após assistir ao vídeo, os alunos foram estimulados a compartilhar as suas impressões sobre as discussões levantadas e pensar em algum material por meio do qual fosse possível ser trabalhada a decolonialidade em sala de aula de língua inglesa. A atividade revelou que, até mesmo os alunos que já tinham alguma familiaridade com as ideias decoloniais, puderam aprofundar mais o seu conhecimento e refletir sobre as suas ações como futuros docentes de língua inglesa e sobre o papel importante que o ensino de línguas estrangeiras ocupa, tendo em vista a possibilidade de ser um espaço privilegiado para discussões de relevância social, por ter a possibilidade de trabalhar a linguagem por meio do seu uso (NASCIMENTO; SOUZA, 2020). Nesse sentido, seu ensino abre oportunidades voltadas para a educação de cidadãos críticos e reflexivos, oportunizando espaço para a reflexão acerca de como a colonialidade está presente e estruturada na nossa sociedade.

Após esse primeiro momento de introdução do conceito de decolonialidade, foi discutido o texto *The Decolonial Option in English Language Teaching: Can the Subaltern*

Act? (KUMARAVADIVELU, 2014). A leitura do material permitiu avançar nas reflexões sobre o nosso papel como subalternos na estrutura do colonialismo/colonialidade. Além disso, foi possível refletir acerca de formas de reação e da possibilidade de iniciar processos outros, por meio dos quais, futuramente, poderemos começar a colher frutos de mudanças nos padrões estabelecidos pela hegemonia e coerção das relações estabelecidas com o Norte global. Em seguida, os alunos foram incentivados a compartilhar suas opiniões sobre os aspectos que se destacaram em seus fichamentos, novamente rendendo ricas discussões sobre os contextos do dia a dia dos discentes; e, em especial, sobre como foram capazes de perceber as construções e imposições resultantes do colonialismo e como elas se mantêm quase que intactas, mesmo séculos depois, por meio de práticas coloniais muitas vezes reafirmadas em discursos hegemônicos (KUMARAVADIVELU, 2014).

Nesse contexto, com base no relato trazido pelo supracitado autor, foi possível refletir a respeito da desvalorização do professor de inglês nascido no Brasil, ainda que licenciado em Letras Inglês, em contraposição à valorização intelectual e financeira do professor *nativo* de inglês, ainda que este não possua formação adequada para o exercício do trabalho docente. As contribuições dos alunos para a discussão, após a leitura do texto, contaram com áudios, vídeos, textos escritos e até mesmo outros materiais que contribuíram com o ambiente de trocas de experiência proporcionado pela disciplina em questão.

Ainda como parte da disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*, os alunos participaram de duas mesas-redondas que foram parte do VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (Sefeli), uma de forma síncrona e outra como atividade assíncrona. Enquanto uma levantou a discussão de práticas decoloniais em sala de aula, a outra tratou sobre o letramento crítico no ensino de línguas. Ambas as mesas-redondas contribuíram para a abertura de trocas de experiências entre os discentes e o início da desnaturalização de discursos hegemônicos (KUMARAVADIVELU, 2014) que há muito seguem enraizados na nossa sociedade; e, em especial, na nossa forma de ver e vivenciar a docência em língua inglesa.

Com o intuito de promover a interdisciplinaridade entre ambas disciplinas citadas neste artigo, foi sugerida a leitura do conto *The Country of the Blind* (WELLS, 2011), seguida de análise e discussão do conto, tanto no mural do *Google Classroom* quanto na aula remota síncrona. O contato com o texto gerou reflexões por parte dos discentes, especialmente relacionadas a como, independente da forma, contexto ou modo, a linguagem sempre apresenta relações de poder e discursos impregnados com ideologias (MONTE MÓR, 2013).

Ao dar continuidade à disciplina, uma das atividades avaliativas foi a preparação de uma apresentação de *slides* colaborativa, na qual cada discente ficou encarregado de criar um *slide*

e apresentar as suas ideias e reflexões após a leitura do texto *Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas* (MONTE MÓR, 2018). Essa atividade ajudou a reforçar os pontos discutidos durante a disciplina, contribuindo para o desenvolvimento de olhares críticos em relação à sociedade em que vivemos, com especial atenção à natureza política da linguagem.

Seguindo o cronograma da disciplina, deu-se início às discussões sobre o texto *Language and position* (JANKS, 2014), cujo objetivo foi permitir aos discentes, além de pensar na teoria, repensar a prática docente com base nos exemplos apresentados pela autora, reforçando o fato de que a linguagem é permeada por ideologias e relações de poder, sendo capaz de espalhar o ódio via discursos anti minorias e até mesmo incentivar atos violentos. Após essa leitura, a disciplina entrou em reta final e demos início aos planejamentos dos trabalhos finais a serem realizados em grupo. Para isso, foram realizados encontros síncronos, nos quais as docentes apresentaram detalhes sobre a proposta avaliativa. É sobre essa fase final que versa a seção que segue.

Análise das propostas decoloniais de atividades didáticas

Inicialmente, é relevante considerar os limites que um artigo científico nos impõe; por isso, nesta análise, dedicamo-nos a analisar apenas dois dos trabalhos expostos nas apresentações finais, parte do processo avaliativo realizado em conjunto pelas duas disciplinas sobre as quais discorreremos anteriormente neste artigo.

O primeiro trabalho a ser analisado foi produzido e apresentado por um grupo de quatro (04) discentes que cursaram as duas disciplinas, dentre os cerca de 30 alunos que cursaram ambas as disciplinas. Eles propuseram um plano de aula de inglês sobre *Decolonial Feminism*, endereçado ao terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede básica de ensino. Este plano fazia referência à quarta e derradeira aula de um projeto nomeado de *Voices of Feminisms*, o qual objetivava trazer uma autora feminista por semana com a finalidade de dialogar com o/s feminismo/s decolonial/is e suas questões intrínsecas: classe, raça, gênero, religião, cultura, sociedade, política e economia.

É interessante notar o cuidado do grupo em introduzir aos discentes da educação básica feminismos outros, distanciando-se do feminismo branco e hegemônico que é majoritariamente disseminado, concordando com Butler (1990), branca e estadunidense, quanto às críticas ao que denominou sujeito do feminismo. Para a autora, conceitualizar a mulher como sujeito do feminismo contribui para a conservação das relações de poder estabelecidas por hierarquias e hegemonia, relações que o próprio feminismo pressupõe oposição. Ainda segundo a autora, faz-

se inevitável questionar qual/is é/são a/s mulher/es que a palavra *mulher* (enquanto sujeito do feminismo) engloba (quem são elas? brancas? negras? trans? lésbicas? heterossexuais?), questões que o/s feminismo/s decolonial/is propõe/m (des)caminhos para as respostas.

Na aula em questão, apresentada pelo grupo, a voz do feminismo escolhida para ser estudada foi a de Kamala Das (1999), por meio de seu poema *An Introduction*, conforme explanado na seção anterior. Os discentes dividiram a aula em três partes, além da atividade final. Na primeira parte, foram exibidas três imagens: uma de uma manifestação feminista; a outra de um recorte de uma reportagem na qual uma lutadora revelava ter passado por episódios de machismo; e, por fim, uma imagem com vários desenhos animados femininos conhecidos do grande público (a exemplo de Luluzinha, Olivia Palito e a Mulher Maravilha), na qual estava estampada a frase “*it ain’t me, babe*” (não sou eu, querido/a). Ao observar essas imagens, os alunos da escola pública utilizariam a plataforma *Mentimeter*¹⁰ para registrar (cada um) uma palavra, em inglês, que representasse as imagens.

Em seguida, na segunda parte da aula, com a nuvem de palavras (*Word Cloud*) disponibilizada pela plataforma, uma discussão seria levantada a partir da indagação: “as representações dessas palavras estão presentes em sua vida?”. Posteriormente, uma pequena biografia da autora seria introduzida, em inglês, para que os alunos pudessem conhecê-la; e os versos do poema citado, que tratam especificamente de questões feministas, seriam apresentados, também em inglês.

Em seguida, seria exibido um vídeo com uma mulher indiana¹¹ recitando o poema. Essa decisão do grupo em exibir o inglês à margem do padrão colonial, em um sotaque diferente dos valorizados sotaques britânico e estadunidense (KUMARAVADIVELU, 2014), caminha ao encontro do pensamento de Hooks (2013, p. 224), a qual advoga que o inglês padrão “é a língua da conquista e da dominação”. Porém, para a autora, a partir do aprendizado dessa língua pelos africanos escravizados (e aqui também consideramos os povos colonizados pela metrópole britânica e neocolonizados pela hegemonia estadunidense em tempos atuais), foi possível estabelecer uma *cultura de resistência* na qual a comunicação foi possível a partir da (re)invenção da língua inglesa. Ou seja: “embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação” (HOOKS, 2013, p. 226).

¹⁰ *Mentimeter* é uma plataforma online que tem como finalidade a criação de apresentações interativas, como *rankings*, nuvens de palavras, diagramas etc. Pode ser utilizada gratuitamente ou mediante assinatura. Encontra-se disponível no endereço: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.

¹¹ O vídeo pode ser visualizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=k9ASyQ0KIQ>. Acesso em: 26 fev. 2022.

Após a exibição do vídeo, algumas perguntas seriam encaminhadas aos estudantes com o intuito de provocar um debate a partir do que havia sido lido/assistido/ouvido: “o que chamou sua atenção no poema? Como as mulheres são caracterizadas? Como elas são vistas em relação aos homens? A autora mencionou o uso de saris (*sarees*). Você acredita que há algo que indique ser essa vestimenta um método de repressão de seus desejos? Qual é a sua visão desse trecho? Você pode estabelecer uma relação entre as questões que a autora traz no poema e suas vivências?”. Com essa conversa iniciada, dar-se-ia a terceira parte da aula, na qual o conceito de feminismo/s decolonial/is seria/m apresentado/s. Esta apresentação, por seu turno, seria mediada por meio de quadrinhos; um deles já extremamente conhecido, no qual são mostradas duas mulheres, uma ocidental com trajes praianos (biquíni) e uma oriental, utilizando um traje árabe (burca). Apesar da diferença nas vestimentas, as duas igualmente pensam: “que cultura cruel, dominada por homens!”¹².

Também é trazida uma imagem com a diferença salarial entre o homem branco e mulheres de várias raças, sendo os estudantes questionados com as seguintes perguntas: “Você acredita que todas as mulheres passam pelas mesmas lutas? Por que algumas lutas de algumas mulheres são consideradas mais válidas do que outras?”. Cabe apontar que, em todas as partes da aula planejada, o grupo trabalhou com perguntas capazes de favorecer o desenvolvimento do letramento crítico e a expansão das perspectivas dos/as estudantes da educação básica (MONTE MÓR, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018), possibilitando uma aula *dialógica* (FREIRE, 1996), na qual a reflexão, a partir das perguntas, confere uma postura “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (FREIRE, 1996, p. 96) por parte de professores e estudantes.

Na última parte da aula, é proposta uma atividade final para o projeto: que os estudantes escolham um autor e uma obra para produzir uma atividade na qual a obra literária possa ser adaptada, explicada ou representada em um formato multimodal, estabelecendo um paralelo entre o/s feminino/s e suas realidades. Para a elaboração do trabalho, a turma seria dividida em quatro grupos; e cada grupo poderia escolher entre as quatro autoras discutidas no projeto (Conceição Evaristo, Angela Davis, Grada Kilomba e Kamala Das), para desenvolver um poema (ou uma crônica) de até 1 lauda; um podcast de até 5 minutos; ou vídeo, fazendo uso do formato *Reels* da rede social *Instagram*.

¹² O quadrinho pode ser visualizado em: <https://philnews.ph/2019/09/16/cultural-relativism-what-is-this-concept/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

O segundo trabalho a ser analisado foi apresentado também por um grupo de quatro (04) discentes, cursando as duas disciplinas ofertadas pelas professoras coautoras deste artigo, que, motivados pelas discussões teóricas realizadas em ambas as disciplinas e por suas vivências, optaram por abordar a obra *Plantation Memories: episodes of everyday racism* (KILOMBA, 2010) em um plano de aula que teve como objetivo principal proporcionar oportunidades para que os alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio da educação básica pudessem refletir e desenvolver um olhar crítico sobre como microagressões raciais estão presentes no dia a dia de pessoas pretas; e como isso as afetam; pois ao contrário do que é disseminado, palavras e imagens têm o poder de ferir pessoas, pois podem espalhar o ódio, estimular indivíduos a cometerem atos agressivos, dentre outras formas de agressões que podem surgir a partir do uso mal intencionado desses recursos (JANKS, 2014).

Tendo o objetivo principal em mente, a aula teve também, como objetivo específico, o desenvolvimento do letramento crítico (MONTE MÓR, 2013), considerando a sociedade em que vivemos, na qual não podemos ignorar os fatores sociais que contribuem para o aprofundamento das desigualdades, bem como os avanços tecnológicos que modificam as formas como nos relacionamos em sociedade, além da diversidade (BALADELI, 2020). Assim, levando em consideração um dos materiais trabalhados na disciplina *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa*, buscou-se exercitar o Letramento Racial Crítico (doravante LRC), que diz respeito à forma como a raça é um fator influente nas experiências políticas, sociais, educacionais e econômicas de um indivíduo e/ou de um grupo (FERREIRA, 2014).

O LRC é entendido como uma prática social que envolve reflexões críticas sobre raça e os diversos contextos que sofrem influência desse conceito na perspectiva de que, por meio dessas reflexões, haja oportunidades de criação de espaços de desconstrução e reconstrução das estruturas e discursos opressivos na sociedade, para que assim seja possível pavimentar um caminho em direção à equidade social (FERREIRA, 2014). Considerando também o espaço de privilégio que o ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, ocupa para a realização de discussões de relevância social por sua possibilidade de tratar o ensino da linguagem através do seu uso (NASCIMENTO; SOUZA, 2020), entendemos ser possível, através da reflexão, o acesso a uma educação anti-racista, conforme defende Ferreira (2006), abrindo-se, assim, oportunidades para a educação de cidadãos críticos.

Nessa perspectiva, abrem-se também possibilidades da prática de *sulear* (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019) os debates, devido à necessidade de se construir um conhecimento que contemple as vozes do Sul, mas não o sul das convenções geográficas, e sim o sul gnosiológico que representa a realidade e as vozes dos povos marginalizados. Essa prática foi

assim nomeada pois os seus debates voltam-se ao questionamento da hegemonia emanada pelo norte global e à luta pela incorporação de vozes de diversos grupos socialmente marginalizados, seja por classe social, raça, gênero etc. (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019), estabelecendo uma ponte entre a produção de conhecimento acadêmico e os grupos citados.

Importante ressaltar que este plano de aula considerou o ensino de língua inglesa por meio da literatura sob uma perspectiva decolonial ao trabalhar com autorias não eurocêtricas, considerando que articular o pedagógico ao decolonial “é pensar em aprender a desaprender, para (re)aprender de outra forma, com outros pressupostos e outras cosmovisões, ou apr(e)ender outras cosmologias e outras lógicas” (QUEIROZ, 2020, p. 72). Nesse sentido, objetivou-se estimular discussões e reflexões na língua-alvo, levando-se em conta os aspectos socioculturais envolvidos nas narrativas e o contexto histórico em que as obras foram escritas (BATISTA, 2021), contribuindo para a formação de cidadãos críticos aptos a se expressarem na língua inglesa.

O plano de aula se dividiu em quatro momentos: o momento inicial consistiu em uma análise multimodal de uma imagem de uma sala de cirurgia em que há a presença de cinco profissionais da saúde, três desses profissionais são brancos e dois são pretos. Os alunos seriam provocados com perguntas, em língua inglesa, como: Quem vocês pensam que é o cirurgião chefe na imagem?; O que te fez pensar isso? Essas seriam provocações para que os alunos pudessem iniciar a reflexão sobre as relações de poder que foram estabelecidas através dos discursos emanados pelo norte; capazes de questionar essas relações de poder, desconstruí-las e as reconstruir com novos significados (MONTE MÓR, 2018) e que compreendam os privilégios sociais que não são nomeados, como no exemplo da imagem, mas que são sustentados pelas estruturas de poder estabelecidas pela colonialidade.

Após o momento inicial da análise do texto multimodal selecionado para a introdução, seria abordado um trecho, em inglês, do texto *Plantation Memories: episodes of everyday racism* (KILOMBA, 2010), o qual trata de uma das microagressões raciais sofridas pela autora da obra quando ela tinha 13 anos e estava em uma consulta médica. Na consulta em questão, ela foi perguntada pelo médico se não tinha interesse em se tornar empregada da casa dele. Ela relata que não sabia explicar o porquê ter se sentido tão mal ao ponto de querer vomitar só de tentar raciocinar sobre o que lhe tinha sido proposto. Partindo do conhecimento prévio dos alunos e de suas experiências pessoais, eles teriam que discutir o motivo desse desconforto com o episódio de racismo, assim mobilizando um diálogo entre os discentes e o professor, exercitando tanto a linguagem quanto as hipóteses dos alunos sobre a situação.

Além disso, seria introduzido o conceito de microagressões raciais, que se refere a uma relação de poder em que um grupo se põe como superior a outro em detrimento da sua raça e sente que tem o poder de humilhá-lo por causa disso. Também fez parte do repertório da aula exemplos de duas postagens na rede social *Twitter*, de relatos de pessoas que sofreram esse tipo de racismo; e de como o agressor, na maioria das vezes, sai impune, pois as microagressões raciais são entendidas como pequenas e insuficientes para serem entendidas como infringindo as leis contra o racismo, embora intensas o suficiente para humilhar a vítima.

A partir das explicações dos conceitos, seriam trazidos também questionamentos com o intuito de praticar o que Monte Mór (2013) denomina de exercício da suspeita, para que assim houvesse a possibilidade de serem geradas crises na visão de mundo dos alunos, promovendo-se momentos de desestabilização das certezas que os discentes poderiam ter antes da aula. Dessa forma, podendo proporcionar oportunidades da construção da crítica ao serem questionados também se essa situação aconteceria se a autora fosse uma jovem branca. A seguir, seriam exemplificadas situações de pessoas que, mesmo pertencentes a classes sociais altas, sofrem microagressões raciais, como foi o caso de Meghan Markle, esposa do príncipe inglês Harry, que sofria essas agressões no seio da família real britânica, enfatizando a influência da raça (FERREIRA, 2014).

Por fim, o último momento do plano de aula dizia respeito a uma atividade a ser realizada pelos alunos. Os discentes seriam divididos em grupos, tendo como tarefa a confecção de um pôster, utilizando-se cartolinas e, com o auxílio de notas adesivas ou lápis e canetas, por meio dos quais deveriam refletir sobre possíveis microagressões que possam ter sofrido durante a vida e escrevê-las na cartolina. O objetivo, aqui, seria proporcionar espaços de reflexão sobre cada caso levantado pelos alunos, podendo gerar discussões entre eles próprios, abrindo-se oportunidades de desenvolvimento das habilidades de percepção social dos alunos (MONTE MÓR, 2018), proporcionando a possibilidade de percepção sobre como o poder funciona dentro e por meio da linguagem (JANKS, 2014).

Considerações Finais

Por meio das propostas didáticas decoloniais aqui apresentadas destacamos, ao longo deste artigo, alguns resultados do trabalho conjunto realizado nas disciplinas *Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa VI*. Este trabalho contou com a leitura e a análise de textos literários, tendo por embasamento textos de teóricos que versam sobre a decolonialidade e a importância de se expandir perspectivas a respeito do que pode significar ensinar e aprender inglês e suas literaturas na escola pública.

Como fruto de nossas análises, evidenciamos que as escolhas feitas pelos professores de inglês em formação inicial, na construção de suas propostas didáticas, apontaram para a compreensão da importância de se pensar o ensino de inglês e suas literaturas, trazendo para o centro das discussões outras vozes, do Sul, as quais representam povos marginalizados, colonizados, marcados pela imposição de culturas eurocêntricas. Vozes também sufocadas, silenciadas pela força da sociedade patriarcal; humilhadas e violadas por atitudes racistas e por cotidianas microagressões raciais.

As experiências aqui analisadas, provocadas por leituras críticas afinadas com as demandas sociais atuais, as quais clamam pelo desenvolvimento de uma cidadania mais inclusiva, ética e justa, apontam para o potencial transformador de práticas pedagógicas embasadas na perspectiva dos estudos decoloniais. Nesse sentido, concluímos destacando que o contato com o pensamento decolonial contribuiu para a expansão de perspectivas dos professores em formação inicial sobre o ensino de inglês na escola pública, abrindo espaço para que caminhos que se distanciam daqueles marcados por olhares que entendem o cânone como modelo ainda a ser seguido, e o ensino de inglês como instrumento de fortalecimento de práticas hegemônicas, possam ser trilhados.

Referências

ACHEBE, C. **Beware soul-brother, and other poems**. London: Heinemann Educational, 1972.

ACHEBE, C. **Things fall apart**. New York: Astor-Honor, 1959.

BALADELI, A. P. D. A multimodalidade do videoclipe musical: aspectos metodológicos para o ensino de língua inglesa. **Trama**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 81–90, 2020.

BATISTA, C. F. O ensino de inglês através da literatura: uma sugestão de abordagem. In: MENEZES, E. R.; SANTOS, J. M. P.; GARDENAL, L. M. S. (Org.). **Estudos teórico-metodológicos sobre ensino de línguas**. Curitiba: Editora UFPR, 2021. p. 125-136.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

DAS, K. **Only the soul knows how to sing: selections from Kamala Das**. Kottayam: DC Books, 1999.

FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GROSGUÉL, R. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. Trad. Gabriel Onisko. **Revista X**, 16 (1), p. 6-23, 2021.

JANKS, H. Language and position. In: JANKS, H. *et al.* **Doing Critical Literacy**: Texts and Activities for Students and Teachers. London: Routledge, 2014. p. 19-39.

KILOMBA, G. **Plantation memories**: episodes of everyday racism. Münster: Unrast, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY**, Vol. 0, No. 0, p. 1-20, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **RCCS**, 32(94), p. 1-18, 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2), p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SOUZA, M. de A. A. Diversidade e tecnologias: o que têm a dizer professores de inglês de Sergipe? In: ZACCHI, V. J.; ROCHA, C. H. (Org.). **Diversidade e Tecnologias no Ensino de Línguas**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 11-29.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

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. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. P. 107-130.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. da S. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

SILVESTRE, V. P. V. **PPGL Integra | Mesa: Propostas decoloniais no PIBID**. 2021. (2h33m50s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C6T_tMRgspc. Acesso em: 14 set. 2021.

VIEIRA JUNIOR, I. Ler, Escrever, Voltar para casa. In: AMADOR DE DEUS, Z. *et al.* **Uma Outra História**: textos contemporâneos. Porto Alegre, RS: TAG-Experiências Literárias, 2021. p. 20-41.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês. 2013. Resolução nº 29/2013/CONEPE/UFS.

WELLS, H.G. **The country of the Blind**. Retold by A. L. Stringer, 2011. Disponível em: http://www.englishreaders.org/wells_blind.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

Sobre os autores

Ana Karina de Oliveira Nascimento (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3014-0659>)
Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio sanduíche na Montclair State University; mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); especialista em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); graduada em Letras - Português/Inglês pela UFS. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS.

Lucas Natan Alves dos Santos (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2798-4508>)
Graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e aluno de mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Programa de Mobilidade Virtual em Rede (PROMOVER) da Andifes. É também bolsista CNPq de Iniciação Científica (PIBIC) no projeto Políticas Linguísticas, Internacionalização e IsF-UFS (2021-2022) e voluntário no núcleo de inglês do programa Residência Pedagógica (UFS/CAPES, 2020-2022).

Maria Amália Vargas Façanha (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-5606-2583>)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com estágio sanduíche na Universidade de São Paulo (USP); mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); graduada em Letras - Português/Inglês pela UFS. É professora do Departamento de Letras Estrangeiras.

Thiago de Melo Cardoso Santos (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5231-0006>)

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFES). Graduado em Letras Inglês pela UFS. Durante a graduação foi bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (2018-2020), voluntário no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) (2019-2020), bolsista COPES/UFES no PIBIC (2020-2021) e bolsista do CNPq - Brasil no PIBIC. (2021-2022).

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.