

MOVIMENTOS DECOLONIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE PERCURSO DIDÁTICO SOBRE O “DIA DO ÍNDIO”

DECOLONIAL MOVEMENTS IN ENGLISH CLASSES: A DIDACTIC ROUTE PROPOSAL ABOUT “INDIAN DAY”

Ricardo Regis de Almeida ¹

Resumo: Este estudo problematiza o percurso didático (SABOTA, 2017) idealizado por mim e implementado nas aulas de língua inglesa do 8º ano de uma escola particular situada em Goiânia-GO. Naquela ocasião, o “Dia do Índio” serviu como brecha (DUBOC, 2012) para que pudéssemos discutir de que maneiras essa data ressuscita discursos racistas a cada ano em que é celebrada de modo acrítico e apolítico no dia 19 de abril. Numa tentativa de interromper essa prática colonial nas aulas de língua inglesa e, em alguma medida, resignificá-la, propus que as/os discentes pensassem na(s) realidade(s) dos povos indígenas que habitam o outro lado das Américas, mais especificamente o território estadunidense, e trabalhassem colaborativamente ao longo de quatro aulas, com base nos seguintes tópicos: language, Christopher Columbus, reservation e thanksgiving. As frentes epistemológicas que guiam o estudo são o pensamento decolonial (BORELLI, 2018; GROSFUGUEL, 2010, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2005) e as perspectivas críticas na educação linguística (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001, 2006, 2012; PESSOA; URZÉDA-FREITAS, 2012, 2014). Compreendo, por conseguinte, que essas epistemologias e a iniciativa de mobilizá-las em aulas de língua inglesa se apresentam como possibilidades viáveis para a problematização e a rearticulação de discursos racistas que contribuem para naturalizar e validar injustiças sociais contra os diferentes povos indígenas que vivem nas Américas.

Palavras-chave: Inglês. Decolonialidade. Perspectivas Críticas. Percurso Didático. Dia do Índio.

Abstract: This study problematizes the didactic route (SABOTA, 2017) proposed by me and implemented in the 8th grade English classes of a private school located in Goiânia-GO. At that time, the “Indian Day” was the gap (DUBOC, 2012) we needed to discuss in what ways this holiday resurrects racist discourses every year it is celebrated in an uncritical and apolitical way on April 19th. In an attempt to interrupt this colonial practice in English language classes and, to some extent, resignify it, I requested the students to think about the reality of the indigenous peoples who inhabit the other side of the Americas, more specifically the US territory, and to work collaboratively in the course of four classes based on the following topics: language, Christopher Columbus, reservation and thanksgiving. The epistemologies that guide the study are the decolonial thinking (BORELLI, 2018; GROSFUGUEL, 2010, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2005) and the critical perspectives in language education (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001, 2006, 2012; PESSOA; URZÉDA-FREITAS, 2012, 2014). I understand that these epistemologies and the initiative to mobilize them in English language classes are thus feasible possibilities to problematize and re-articulate racist discourses that contribute to naturalizing and validating social injustices against the different indigenous peoples living in the Americas.

Keywords: English. Decoloniality. Critical Perspectives. Didactic Route. Indian Day.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do grupo de pesquisa Transição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6018975801393976>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-8401>. E-mail: ricardoregisalmeida@gmail.com

Introdução

Desde o início do mestrado e do curso de extensão desenhado para a construção do material empírico de minha dissertação (ALMEIDA, 2017), tenho me engajado, como denominam Lopes e Borges (2015), em práticas mais críticas e assumidamente corporificadas que buscam ressignificar velhos mapas e propor leituras outras em busca de mudar o mundo. De acordo com as estudiosas, essas perspectivas que têm como projeto maior mudar o mundo são recorrentes na civilização ocidental, baseando-se majoritariamente nos ideais que envolvem “juízo prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros” (LOPES; BORGES, 2015, p. 488).

Diferentemente do que propõe a epistemologia ocidental, os esforços que tenho empenhado na luta por mudar o mundo não derivam de tentativas de construção de consensos ou universalismos científicos duradouros; pelo contrário, busco me posicionar em um espaço-tempo que situa e corporifica as teorizações aqui engendradas, com vistas a perceber de que maneiras as praxiologias¹ acionadas nas minhas aulas de língua inglesa mobilizam outros modos de existir e de conhecer o mundo e a nós mesmas/os. Desse modo, compreendo que embora mudar o mundo seja um projeto impossível, ainda assim é necessário. Isso porque precisamos nos atentar ao fato de que nós somos responsáveis pelo que fazemos, mesmo cindidos/as, incompletos/as, limitados/as, interessados/as, mas ainda assim responsáveis pelo nosso fazer (LOPES, 2013).

Movido, então, pelo desejo de provocar fissuras na colonialidade e em suas múltiplas dimensões, proponho neste estudo problematizar o percurso didático idealizado por mim, com base nos pressupostos de Sabota (2017), e realizado com estudantes de inglês do 8º ano de uma escola particular situada em Goiânia. Naquela ocasião, o “Dia do Índio” serviu como brecha (DUBOC, 2012) para que pudéssemos discutir de que maneiras essa data ressuscita discursos racistas a cada ano em que é celebrada de modo acrítico e apolítico no dia 19 de abril. Numa tentativa de interromper essa prática colonial nas aulas de língua inglesa e, em alguma medida, ressignificá-la, propus que as/os discentes trabalhassem colaborativamente e discutissem a situação dos/as indígenas que habitam o território estadunidense a partir de quatro tópicos: *language*, *Cristopher Columbus*, *reservation* e *thanksgiving*.

Como material de apoio para a realização do trabalho, as/os aprendizes assistiram a quatro vídeos em que indígenas faziam associação de palavra na frente de uma câmera sobre os assuntos supracitados. Ademais, os grupos prepararam apresentações orais em língua inglesa, as quais deveriam estar ancoradas nas reflexões de outros/as indígenas sobre os temas, e problematizaram seus achados no decorrer de quatro aulas. Ao término das apresentações, as/os estudantes escreveram textos críticos a respeito do olhar dos/as indígenas para os assuntos estudados e de que maneiras as discussões ocorridas nas aulas os/as afetaram.

As frentes epistemológicas que guiam este estudo são o pensamento decolonial (BALLESTRIN, 2013; BORELLI, 2018; GROSGOUEL, 2010, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2005; SILVESTRE, 2017; WALSH, 2007) e as perspectivas críticas na educação linguística (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001, 2006, 2012; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2014). Grosso modo, entendo que as epistemologias supracitadas se apresentam como possibilidades para a problematização e a rearticulação de discursos que, muitas vezes, contribuem para naturalizar e validar injustiças sociais contra os diferentes povos indígenas que vivem nas Américas, baseadas em ideais como os de raça, gênero, sexualidade, classe social e língua/gem.

Dessa maneira, reafirmo que a minha luta por provocar fissuras na matriz de poder colonial “não se arvora a fundar qualquer coisa no mundo, quer seja como causa primeira ou última ou como uma tomada de decisão que se dá pelo cálculo” (LOPES; BORGES, 2015, p. 488). Ao contrário disso, tenho direcionado os meus esforços para as contingências do trabalho que cultivo/cativo em meus/minhas estudantes e prezo por práticas que incitem neles/as e em mim o constante questionamento, o exercício do dissenso e a reinvenção de “verdades” a respeito do que fazemos,

1 A noção de praxiologia balizada neste estudo diz respeito aos saberes que construí ao longo de minha vida tanto dentro como fora do ambiente acadêmico. Assim sendo, entendo ser uma atitude política e um esforço decolonial assumir que não tenho por intenção neste estudo me desvincular das minhas vivências não-institucionalizadas para contar com a validação de uma noção de ciência que se diz neutra, universal e objetiva.

por que fazemos e para quem fazemos em nossas aulas de língua inglesa (BORELLI, 2018). A seguir, uma breve contextualização das epistemologias que suleiam o estudo.

Epistemologias suleadoras do estudo

Nesta subseção, apresento algumas perspectivas acadêmicas a respeito da decolonialidade e da educação linguística crítica que ampararam o percurso didático aqui discutido. Walsh (2007), por exemplo, questiona se há cumplicidade entre as nossas práticas pedagógicas e a manutenção das estruturas dominantes do conhecimento e do poder, ou uma intenção contrária que busca enfrentá-las e destruí-las. Instigado por esse questionamento, não saberia responder se este estudo seria capaz de destruir essas estruturas, uma vez que estamos imersos em uma sociedade que só existe por meio de práticas coloniais. Todavia, entendo que esta proposta de percurso didático se configura como enfrentamento aos discursos que visam naturalizar e fixar práticas permeadas pela língua/linguagem.

A colonialidade está relacionada a uma matriz de poder colonial (GROSGOUEL, 2010), que denota, como pondera Quijano (2005, p. 118), a classificação da população mundial de acordo com a ideia de raça, que, na América, “foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. A respeito disso, Ballestrin (2013, p. 100) ressalta que, “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, a do saber e a do ser”.

No que concerne à colonialidade do poder, Quijano (2005) alega que a noção de raça foi primordial para que mecanismos de imposição, exploração e hierarquização do trabalho fossem instauradas pelo processo de colonização. O conceito de colonialidade do poder, ao fazer uso dos critérios de racialização, também foi um dos responsáveis para estabelecer a divisão do trabalho. Como ressalta Borelli (2018, p. 42, grifo no original), “os brancos, ‘superiores’, eram os únicos que desempenhavam trabalho assalariado. Aos/Às índios/as e negros/as restavam a escravidão ou a servidão, ambas não assalariadas”. Assim, nascia um ideal de sociedade em que os brancos são biologicamente superiores aos não-brancos e exercem o seu poder com base na legitimação da servidão, da escravidão e da morte física e ontoepistêmica de todo e qualquer outro corpo destituído dos ideais da branquitude.

Sobre a colonialidade do saber, Ballestrin (2013) diz que esse é um dos assuntos mais recorrentes nas discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais latino-americanos/as que têm problematizado e ressignificado as ciências sociais na América Latina no século XXI por meio da noção de “giro decolonial”. Borelli (2018, p. 44) destaca que a colonialidade do saber se instaura por meio de uma lógica perversa encarregada de ditar quais formas de conhecimento merecem existir e quais merecem “sumir do mapa”. Essa exclusão se dá, de acordo com a pensadora, com base nos ideais de objetividade e universalidade que caracterizam os conhecimentos válidos.

Por fim, a colonialidade do ser é um conceito desenvolvido por Maldonado-Torres (2007) e refere-se, grosso modo, “à normalização de eventos extraordinários que acontecem na guerra” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 148, grifo no original). Nesse sentido, gênero e sexualidade também são categorias que devem ser compreendidas como atravessamentos que garantem mais um dia de vida nesse mundo de “tantos/as condenados/as na contemporaneidade” (BORELLI, 2018, p. 45).

No que se refere às perspectivas críticas na educação linguística (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2001, 2006; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, 2014) e a sua relação com o pensamento decolonial, penso ser relevante enfatizar que essas frentes epistemológicas apresentam reflexões relevantes para este estudo, na medida em que rompem com a noção de língua/linguagem como instrumento de comunicação apolítico, acrítico e neutro, e passam a entendê-la como uma teia movente, apontando para a sua natureza histórica, colonialista, social, política, subjetiva e contextual (ALMEIDA, 2017).

Fabrício (2006, p. 48) argumenta que diversos estudos inseridos na seara da Linguística Aplicada (Crítica) trazem a questão da língua/linguagem atrelada a uma série de relações em constante flutuação, “por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores

sociais”. Desse modo, o conceito de língua/linguagem passa a ser compreendido como capacidade do ser humano de organizar o pensamento e a subjetividade a partir de interações e da sua capacidade de se apropriar desses discursos (MAGALHÃES, 2004).

Moita Lopes (2006), por sua vez, sublinha a importância de empenharmos esforços na criação de uma Linguística Aplicada de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, chamada por ele de LA mestiça, a qual busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (p. 14). Para tanto, penso ser necessário alinhar os nossos estudos com epistemologias que não somente falem, mas também escutem atentamente o que as pessoas de hoje têm a dizer, permitindo, assim, a interrupção das colonialidades que atravessam e constituem as nossas subjetividades. A seguir, apresento o surgimento da ideia do percurso didático sobre indígenas e reflito a respeito da relevância de estarmos atentos/as a todos os saberes que nos constituem, e não somente aqueles construídos na academia.

O surgimento da proposta: reconhecer os corpos que atravessa(ra)m esta iniciativa é preciso!

De natureza política e declaradamente vinculadas com atitudes antirracistas, anticapitalistas, antiheteronormativas e antipatriarcalistas, as ações empenhadas neste estudo sobre a situação dos indígenas no continente americano, mais especificamente em território estadunidense, não visavam o universalismo ou a objetificação do conhecimento produzido nas aulas de língua inglesa. Pelo contrário, as problematizações foram contingenciais e buscavam escancarar as práticas de racismo e preconceito presentes no discurso de raci(on)alização do conhecimento eurocêntrico, principalmente no que diz respeito às ontoepistemologias indígenas.

Em coro com Quijano (2005), compreendo que a matriz de poder não é amorfa ou destituída de um lugar e de vozes específicas. A lógica do conhecimento eurocêntrico é responsável por apagar a historicidade/localidade dos saberes produzidos na Europa, com vistas a criar uma nova história em que os europeus são supostamente superiores a todos os outros povos que habitavam ou passaram a habitar o continente americano após a colonização dessas terras. A implementação da matriz de poder colonial ocorre, por conseguinte, devido à criação de categorias raciais, tais como: branco, negro, amarelo, mestiço, índio e pardo, e à “articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117). Nesse sentido, essas duas invenções exercem, dentre tantas outras funções, o papel de homogeneizar as diferenças culturais, religiosas, étnicas, linguísticas e quaisquer outras marcas identitárias em prol da criação de uma única categoria, a de raça, que intenta, acima de qualquer coisa, colonizar, escravizar e apagar os saberes, as espiritualidades e as existências de todo e qualquer corpo não-branco.

Por outro lado, os povos colonizados sempre resistiram à colonização europeia desde o primeiro abuso colonial sofrido nas Américas. Essas pessoas se reuniam e ainda se reúnem em coletivos de resistência e re-existência que insistem em contar, cantar e ecoar suas vozes para que outros modos de enxergar e agir no/sobre o(s) mundo(s) possam coexistir. Krenak (2019), por exemplo, denuncia os ideais de predestinação e excepcionalidade humanas presentes na epistemologia ocidental. O líder indígena nos lembra que,

[...] os seres humanos não têm certificado, podem dar errado. Essa noção de que a humanidade é predestinada é bobagem. Nenhum outro animal pensa isso. Os Krenak desconfiam desse destino humano, por isso que a gente se filia ao rio, à pedra, às plantas e a outros seres com quem temos afinidade. É importante saber com quem podemos nos associar, em uma perspectiva existencial mesmo, em vez de ficarmos convencidos de que estamos com a bola toda. Foi esse ponto de observação que me fez afirmar que não somos a humanidade que pensamos ser (KRENAK, 2019, p. 22-23).

Compartilho do pensamento de Krenak quando ele afirma que a predestinação humana é

tolice. Não podemos acreditar na inverdade de que somos superiores ou soberanos aos nossos rios, montanhas, animais, pedras e todo e qualquer tipo de vida que habita o planeta terra. Como nos alerta Ailton Krenak (2019, p. 23), “se essa qualidade realmente existisse, nós não estaríamos hoje discutindo a indiferença de algumas pessoas em relação à morte e à destruição da base da vida no planeta”.

Tuck e Yang (2012), por sua vez, argumentam que a decolonialidade não pode ser entendida como metáfora. Para as estudiosas, muitos/as acadêmicos/as têm feito uso do termo (“decolonizar a academia”, “decolonizar métodos científicos” e “decolonizar o pensamento dos/as alunos/as”), mas sequer mencionam os povos indígenas em seus estudos, ou “as lutas pelo reconhecimento da sua soberania”, ou ainda, “as contribuições de intelectuais e ativistas indígenas para teorias e abordagens de decolonização” (TUCK; YANG, 2012, p. 3). Dessa maneira, elas afirmam que há pouco ou nenhum reconhecimento ao contexto do colonialismo ocorrido nas terras norte-americanas, lugar em que muitas dessas conferências acadêmicas que se dizem decoloniais acontecem.

Inspirado pela resistência e em busca do reconhecimento das ontoepistemologias desses povos, o percurso didático apresentado neste estudo ganha forma devido à trajetória de vida dos meus avós paternos já falecidos, contada pelo meu pai. Compreendo que as nossas conversas sobre a vida de Antônia e Onésio, minha avó e avô paternos, contribuíram diretamente para que as teorizações do coletivo Modernidade/Colonialidade e as ontoepistemologias indígenas que eu tenho tido acesso constituíssem sentido ímpar em minhas vivências pessoais e acadêmicas. Ter sabido que minha avó trazia em seu sangue a resistência dos/as indígenas e meu avô a resiliência dos/as negros/as escravizados Brasil afora fez com que eu (re)descobrisse minha ancestralidade até aquele momento dormente e me engajasse na luta contra as colonialidades.

A conversa que tive com meu pai sobre a ancestralidade dos meus avós ocorreu pouco antes do feriado do “dia do índio”, em 2021, e me deixou bastante pensativo sobre o assunto. Naquela interlocução, eu soube especificamente que a minha avó paterna tinha ascendência indígena e era uma mulher bastante conhecida por manter a casa sempre organizada e as roupas extremamente limpas e brancas. Meu pai me disse, ainda, que ela ficou famosa no bairro em que morava por ser considerada uma das melhores ‘lavadeiras’ de roupas. Sem nenhuma máquina de lavar ao seu dispor naquela época, o trabalho de minha avó era exclusivamente braçal e realizado no tanque de casa.

Nossa conversa se estendeu por várias outras veredas as quais o espaço deste artigo não me permite explorar, mas que seguem ecoando nas minhas praxiologias. Aquele momento de (des)aprendizagem com meu pai fez acender em mim uma chama que ainda arde em meu interior. Eu não podia ficar calado diante das lutas travadas pelos meus avós e por tantos/as outros/as indígenas e negros/as que resistem em nosso continente, a despeito da colonialidade e suas múltiplas dimensões. Eu precisava problematizar a história generalizante do índio “selvagem irracional, sem-língua e primitivo” nos espaços em que eu atuava.

Pensando nisso, lembrei-me dos vídeos de indígenas que habitam o território estadunidense, os quais encontrei anos atrás no *YouTube* enquanto preparava outras aulas de inglês, e logo pensei: “Já sei! Vou aproveitar a brecha (DUBOC, 2012) do feriado do “Dia do Índio” no Brasil para problematizar a situação dos/as indígenas em território norte-americano a partir das narrativas dessas pessoas”. Considerando esse pensamento, planejei as aulas de língua inglesa subsequentes, sendo a próxima aula a do dia 19/04/2021, tendo como inspiração as histórias de vida desses/as indígenas.

Nesse sentido, apresento a seguir de que maneiras as vivências dos meus avós, do meu pai, que também é negro, das pessoas que corporificam o grupo Modernidade/Colonialidade, e aquelas compartilhadas pelas/os indígenas que fizeram parte de nossas aulas se entrelaçaram e contribuíram para o planejamento e a criação do percurso didático que resultou na problematização da situação dos/as indígenas em território estadunidense.

Primeira etapa: Dia do índio? É hora de conhecer melhor esses povos/corpos!

Nesta subseção, apresento o primeiro momento do percurso didático (SABOTA, 2017) pensado para as aulas de língua inglesa sobre os povos indígenas que habitam o território estadunidense. O percurso didático (PD) vai além do que propõe o planejamento da aula, uma vez que “envolve reflexão sobre os passos a serem seguidos e visam integrar uma unidade maior de tempo (duas a três aulas, por exemplo)”, além de ter um “compromisso maior com o trabalho do gênero e da discussão crítica suscitada por ele” (SABOTA, 2017, p. 51). Desse modo, a adoção do PD se dá principalmente pela minha opção política de propor aulas em que a discussão crítica é compreendida como mais importante para a educação linguística do que as etapas fixas e prescritivas muitas vezes adotadas nos planejamentos de aula.

Com base nesta noção de PD, naquele dia, 19/04/2021, a nossa aula teve como ponto de partida a seguinte pergunta suleadoras (FREIRE, 2004): “Indian day? It’s time to know more about Native Americans!”. Naquele momento, estávamos no ensino remoto emergencial misto e grande parte da turma se encontrava em casa, estando outros/as poucos/as estudantes em sala. Dessa maneira, as instruções e o material para a aula foram previamente postados na plataforma Google Classroom e a tela era compartilhada com aqueles/as que não estavam em classe presencialmente. A aula teve início com os seguintes questionamentos:

Figura 1. Perguntas suleadoras da primeira aula.



Indian day? It is time to know more about Native Americans...

19 de abr. Editado às 19 de abr.

10 pontos

Hello, students!

As you may know, today is a holiday that most Brazilians know as "Indian day". However, who are these peoples? What are they famous for? Where do they come from? Are there Native Americans in the U.S.A., for example? Why don't we know about them? Where do they live? Do they have something we call "culture"? What languages do they speak? These and many other questions may be popping up in your head right now, but don't worry... we're going to learn more about these peoples who still thrive in the Americas.

Fonte: Material produzido pelo professor.

Antes de iniciar a leitura das perguntas, eu disse a turma que as próximas aulas sobre povos indígenas significavam muito para mim, visto que a minha avó tinha ascendência indígena. Os questionamentos apresentados na figura 1 foram feitos aos/às estudantes e alguns/algumas compartilharam as suas opiniões a respeito do assunto no chat do *Meet*, pelo microfone e também oralmente, para aqueles/as que estavam em sala de aula. Naquele instante, muitos/as me pareciam perdidos/as com relação ao propósito daquelas indagações. Expliquei, então, que as próximas quatro aulas tinham como objetivo problematizar de que maneiras alguns/algumas indígenas habitantes do território estadunidense compreendem a sua relação com os seguintes tópicos: Cristóvão Colombo (*Cristopher Columbus*), reservas indígenas (*Reservation*), língua(gem) (*Language*) e o Dia de Ação de Graças (*Thanksgiving*). Mesmo após a minha elucidação sobre a proposta das aulas, as/os estudantes estavam confusos/as e seus semblantes pareciam duvidar da proposta, que não poderia ser diferente daquilo que a grande maioria já havia estudado em seus cursos de idiomas, principalmente no que diz respeito aos tópicos *Cristopher Columbus* e *Thanksgiving*.

Em seguida, eu disse a turma que seria mais apropriado se nós deixássemos de falar por aquelas pessoas e as escutássemos, uma vez que são os/as próprios/as indígenas que vivenciam

aquelas temáticas em seus corpos, mentes e línguas diariamente. Nesse sentido, alertei os/as estudantes sobre a necessidade de escutar empaticamente (SILVESTRE, 2017) o que essas pessoas tinham a nos dizer. Na sequência, organizei a turma em quatro grupos² de acordo com os temas descritos no parágrafo anterior e expliquei detalhadamente o que fazer para o trabalho, como as apresentações deveriam ocorrer e de que modo os grupos seriam avaliados. A seguir, trago essas informações detalhadamente conforme elas foram postadas na sala de aula virtual da turma:

Figura 2. Passo a passo das apresentações e da avaliação.

What to do:

I - Research your topic regarding Native Americans and:

- a) Take notes of the most important words / narratives mentioned by them.
- b) Find different materials about the topics and understand better why Native Americans have that kind of opinion about the given subject.
- c) Make a presentation rooted in the Native Americans' perspectives about that topic.

II - About the presentations:

- a) Your presentations should last, at least, 17 minutes and each group has to bring up a question / sentence / picture / poem so the other groups can think about your topic.
- b) EVERY SINGLE PARTICIPANT of the group has to speak English.
- c) I suggest you create a Whatsapp group with the participants of your group so that you can discuss your presentation better.

III - About gauging:

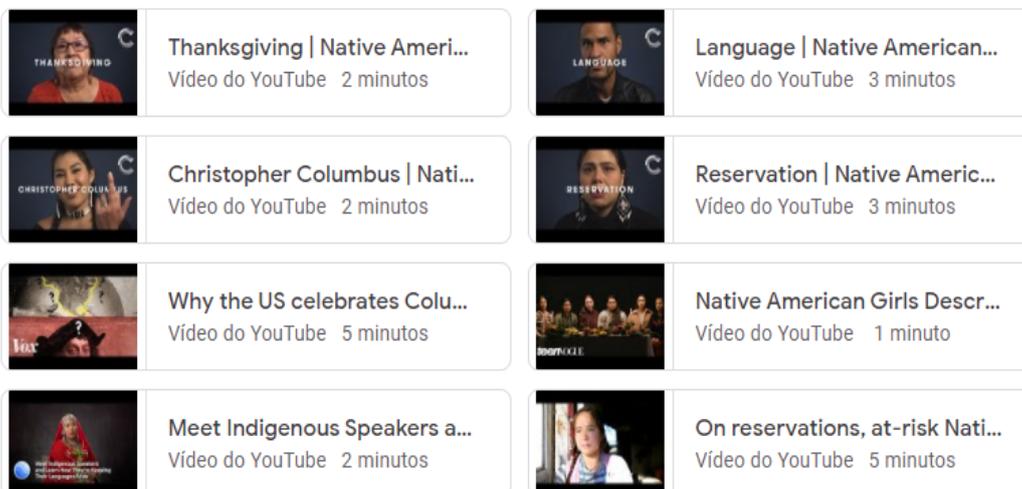
- a) Each group will have 20 minutes to present their findings.
- b) Both research and presentations will be worth 1,0 point. 0,5 (work in group) and 0,5 (individual presentation).
- c) Work in group (criteria)
 - * If you participated actively in the discussions;
 - * If you did some research and provided your group with good material;
 - * If you helped make the slides.
- d) Individual presentation (criteria)
 - * If you spoke English during your presentation.
 - * If you did not only read what was in your slide.
 - * If you did not exceed your time limit (2 minutes per student).

Fonte: Material produzido pelo professor.

Para além do levantamento de informações a respeito de cada um dos assuntos, os/as estudantes deveriam encerrar as suas apresentações com uma reflexão para a turma, a qual poderia ser uma citação de um/uma indígena, um poema, uma imagem, uma pergunta etc., para representar a opinião dos/as indígenas sobre aquele tema. Como ponto de partida para a construção do trabalho, os/as estudantes precisavam assistir aos vídeos em que os/as indígenas faziam associação de palavra com base nos quatro tópicos supraditos e também acessar as outras produções visuais postadas por mim na plataforma. Selecionei materiais de apoio que não fossem longos e que pudessem despertar nos/as aprendizes outros olhares a respeito de modos não-eurocêntricos de ser/existir no mundo, principalmente, no que concerne aos/às indígenas que habitam o território estadunidense. A seguir, apresento a curadoria de materiais feita por mim e inserida na plataforma Google Classroom para visionamento e composição dos trabalhos dos/as estudantes:

² Com vistas a otimizar o tempo e pensando no engajamento da turma de modo geral na elaboração e na apresentação do projeto, eu fiquei responsável por selecionar os/as integrantes de cada grupo. Alguns critérios pensados por mim para a organização dos grupos foram: agrupar os/as estudantes que vivenciam a língua inglesa mais de perto em sua rotina com aqueles/as que ainda não possuem tanta proximidade com a língua, aproximar aqueles/as que não demonstravam tanto interesse pelas questões políticas e sociais discutidas nas aulas de inglês com os/as que apresentam posicionamentos mais críticos, e pensar em grupos nos quais as diferenças de gênero e raça também estivessem presentes.

Figura 3. Material de apoio.



Fonte: Curadoria de material feita pelo professor.

No que concerne ao modo como os/as aprendizes foram avaliados/as durante o percurso, os critérios foram pensados com base no exercício das habilidades de leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva em língua inglesa aliadas a uma educação linguística crítica. Desse modo, por mais que um dos critérios tenha sido a apresentação dos trabalhos somente em língua inglesa, destaco que parte das discussões realizadas após as apresentações ocorreram em língua portuguesa e não foram vistas como problemáticas, nem serviram de justificativa para a redução da nota dos/as integrantes dos grupos. Pelo contrário, esses momentos aproximaram os/as estudantes que não possuem repertórios linguísticos mais amplos em inglês das discussões e permitiram que eles/elas também se sentissem parte daquele processo de des/re/aprendizagem sobre os povos indígenas.

As aulas duravam 50 minutos e cada apresentação deveria ocorrer entre 17 e 20 minutos. Logo após as duas apresentações do dia, os outros grupos e eu fazíamos perguntas aos/às participantes sobre os seus achados e a experiência de trabalharem em grupo. Alguns/Algumas estudantes foram confrontados/as com diversos questionamentos que enriqueceram e expandiram não somente os repertórios em língua inglesa, como também os conhecimentos a respeito dos povos indígenas no continente americano. A seguir, apresento o segundo momento do percurso didático dedicado às apresentações dos grupos.

Segunda etapa: Escutemos o que os/as indígenas têm a nos dizer!

Neste momento do percurso didático, os grupos apresentaram os seus trabalhos e foram interpelados pelos/as outros/as estudantes e por mim a respeito de suas pesquisas. O tempo dedicado para todas as apresentações foi de duas aulas e os grupos geralmente faziam slides que continham os pontos de vista do colonizador e dos/as indígenas sobre os temas debatidos

Figura 4. Thanksgiving (The colonizers' point of view).

Origin (the colonizers point of view)

The first Thanksgiving happened at 1621, when the british pilgrims immigrated to the US, but as they were unprepared to the winter many of them starved, because they didn't bring that much food. So the indians helped them with their farming and their crops, and they had " a great harvest in the fall".



Fonte: Material das aulas produzido pelos/as estudantes (grupo *thanksgiving*).

Figura 5. Thanksgiving (The Native Americans' point of view)

Origin (the indians point of view)

There are two main points of view behind Thanksgiving, the most known is the colonizers point of view, but have you ever wondered how the indians feel about this holliday?

"Thanksgiving day is a reminder of the genocide of millions of Native people, the theft of Native lands, and the relentless assault on Native culture" says the United Americans of New England.

Most Native Americans, marked thanksgiving as a day of mourning and protest, because it celebrates the arriving of colonizers and the beginning of centuries of opression, torture and genocide of many Native tribes. There are also some Native Americans that choose to reject Thanksgiving completely, or ignore the story behind it and just appreciate the good things in life, spend time with their families.

Fonte: Material das aulas produzido pelos/as estudantes (grupo *thanksgiving*).

O grupo responsável pelo *Thanksgiving* organizou seus slides abordando as perspectivas do colonizador e dos/as indígenas em sua apresentação. A vasta maioria dos/as estudantes não imaginava que o Dia de Ação de Graças, celebrado na última quinta-feira de novembro nos Estados Unidos, no Canadá, e em outros lugares do mundo, era sinônimo de opressão, tortura e genocídio para muitos/as indígenas. Por se tratar de uma escola de elite, grande parte dos/as estudantes também estuda inglês em escolas de idiomas e conhece a versão colonial desta festividade, uma vez que essas instituições preconizam a perspectiva mercadológica do inglês, que também se faz presente na maioria dos feriados celebrados mundo afora.

Como nos recorda Moita Lopes (2008, p. 311), "não há dúvida que o inglês é uma mercadoria como muitas outras na chamada sociedade de mercado". No entanto, ao serem confrontados/as com o olhar dos/as indígenas a respeito do *Thanksgiving*, alguns/algumas estudantes lembraram que essa visão do feriado como momento de celebração, harmonia e bonança era disseminada através da indústria cinematográfica hollywoodiana e até mesmo de desenhos antigos que trazem

essa leitura. Essas produções veiculam a imagem de uma data festiva em que todos/as comungam dos mesmos ideais eurocêntricos, sendo os/as indígenas geralmente representados/as como os “bons selvagens” que compartilham a sua colheita com os colonizadores, ao mesmo tempo em que aprendem com eles os seus “bons costumes”.

Ao contrário dessa perspectiva romantizada e colonial do *Thanksgiving*, alguns/algumas indígenas presentes nos vídeos disponibilizados para a realização do trabalho fazem associação de palavra e denunciam que o Dia de Ação de Graças representa, dentre outros aspectos, *mentiras, tristeza, deturpação, romantização, peru, peregrinos brancos, colonização, um horror sem medidas, atrocidade, brutalidade, massacre e assassinato*. A meu ver, o trabalho realizado pelo grupo nos possibilitou (docente e discentes) refletir sobre o perigo da história única (ADICHIE, 2009), presente no significado colonial desta festividade, e ressignificar as nossas perspectivas a respeito do que achávamos ser verdade com relação ao *Thanksgiving* e ao que essa data representava para os povos colonizados.

O grupo responsável por discutir o tópico *Christopher Columbus* também justapôs e problematizou a perspectiva colonial e a perspectiva indígena em sua apresentação. Os/As estudantes focalizaram, ainda, na experiência de uma adolescente indígena sobre o modo como Cristóvão Colombo é estudado nas escolas estadunidenses. Segundo a estudante, seus professores geralmente afirmam que este homem foi o responsável por descobrir a América, o que, na opinião da garota, é mentira. Para ela, o que deveria ser ensinado nas escolas é que Cristóvão Colombo não descobriu nada e, ao invés disso, ele se perdeu. A seguir, trago dois dos slides elaborados pelo grupo:

Figura 7. Cristopher Columbus (The colonizers' point of view).

Who was Cristopher Columbus?



HISTORICAL POINT OF VIEW

- Christopher Columbus was a navigator who explored the Americas under the flag of Spain. Some people think of him as the "discoverer" of America, but this is not strictly true. His voyages across the Atlantic paved the way for European colonization and exploitation of the Americas.
- He was an Italian explorer who sailed across the Atlantic Ocean in 1492.
- Columbus "discovered" the Americas. Actually he thought he was on the Indias.
- In an era in which the international slave trade was starting to grow, Columbus and his men enslaved many native inhabitants of the West Indies and subjected them to extreme violence and brutality

Fonte: Material das aulas produzido pelos/as estudantes (grupo *C. Columbus*).

Figura 8. Christopher Columbus (The Native Americans' point of view).

Who was Christopher Columbus?



INDIGENOUS POINT OF VIEW

- Invader, evil, confused, ignorant, murderer, genocide and terrorist are some words that people talk when they think of Christopher Columbus.
- In the interview, they were asked what they learn about Christopher Columbus in schools. And the answer was:
- "They teach us that Christopher Columbus discovered America. But Christopher Columbus didn't discover anything and instead got lost."

Fonte: Material das aulas produzido pelos/as estudantes (grupo *C. Columbus*).

Como propõe Mignolo (2018), é necessário problematizar os princípios da epistemologia ocidental para que haja decolonização do conhecimento. Nessa seara, acredito que o grupo responsável por pesquisar a perspectiva dos/as indígenas a respeito de Cristóvão Colombo impulsiona movimentos decoloniais quando traz uma garota que problematiza a história desse sujeito a partir de suas vivências como indígena. Ter conhecimento da sua ancestralidade faz com que a adolescente indígena não corrobore os ideais coloniais a respeito desse colonizador. Isto posto, os/as estudantes chamaram a atenção dos/as outros/as colegas para o fato de que muitas escolas nos Estados Unidos, assim como no Brasil, reforçam o ideal do colonizador, uma vez que ignoram os saberes dos povos indígenas e disseminam a narrativa de que Cristóvão Colombo é, de fato, o “descobridor da América”.

Reis e Jorge (2020, p. 60) asseveram que “decolonizar o ensino de línguas no Brasil implica várias mudanças, desde as que se referem a políticas públicas até as comportamentais”. Nesse sentido, as autoras argumentam, “o que cabe a nós, enquanto pesquisadores e professores dos Estudos Linguísticos é propor reflexões e discussões sobre o tipo de educação linguística que queremos e precisamos”. Consoante a afirmação das estudiosas, penso que o meu papel como professor durante a implementação do percurso didático apresentado e discutido neste artigo foi o de apresentar minimamente o que tenho tentado construir em minhas aulas de língua inglesa juntamente com os/as meus/minhas alunos/as. Apesar de embrionárias, prefiro acreditar que as ações empenhadas naquelas aulas surtirão efeitos em diferentes momentos da vida daqueles/as estudantes.

Dessa maneira, por mais que a proposta das aulas tenha sido para que os/as estudantes refletissem sobre as realidades dos/as indígenas que habitam o território dos Estados Unidos, o grupo responsável por *Language* trouxe a discussão de volta para o Brasil e a situou em um contexto no qual os/as indígenas ocupam cargos e espaços que antes só eram permitidos a corpos brancos.

Figura 9. Indigenous peoples in today's society.

Indigenous peoples in today's society

Indians are people who suffer a lot of prejudice in today's society. Even though they were the first to inhabit our lands, society considers them as non-civilized, but many Indians people are occupying positions in medicine, in engineering and in law, although there are some people that think they need to stay on low-wage jobs.

The first Indian that became a doctor was Josinaldo da Silva, a 35-year-old who graduated from the University of Brasilia, facing prejudices, frowning at classmates, but he's proud to say that he's a doctor.



Fonte: Material das aulas.

Trazendo à baila o argumento de Borelli (2018) sobre a necessidade de problematizar os traços de colonialidade que justificam privilégios em nossos contextos de trabalho e acabam por excluir saberes fronteiriços e subalternizados, penso que as condições (materiais e físicas) que me são proporcionadas na escola em que trabalho atualmente seriam suficientes para que eu seguisse com o livro didático reproduzindo o ideal do falante nativo em minhas aulas.

Todavia, creio na relevância de ressaltar o apoio que me foi dado pela coordenação da escola quando falei da proposta de implementar um percurso didático sobre a situação dos povos indígenas nos Estados Unidos. Dessa maneira, em vez de excluir ou apagar o conhecimento indígena, que é encarado pela ciência moderna-ocidental como mí(s)tico, irracional e rudimentar, os esforços empenhados por mim e a credibilidade que me foi dada pela coordenadora da instituição viabilizou a construção de saberes que foram muito além daquilo que foi proposto em sala de aula.

A priori, a escolha por discutir a realidade dos/as indígenas em território estadunidense se deu por eu acreditar que poucos/as estudantes saberiam que naquele espaço visto como centro do neoliberalismo, e, conseqüentemente, de práticas coloniais, haveria povos indígenas que lutam e sobrevivem às tentativas constantes de morte física e ontoepistemológica. Nesse sentido, por mais que a proposta do grupo de trazer outro olhar para a questão das profissões atualmente exercidas por indígenas no Brasil seja importante, penso ser relevante apontar que o movimento cada vez maior dessas pessoas para os grandes centros urbanos também pode se constituir como estratégia colonial, uma vez que esses corpos acabam sendo capturados pela lógica colonial de vida. Desse modo, argumento que o memoricídio e o ontoepistemicídio (REZENDE ET AL., 2020) também ocorrem por intermédio das profissões, sendo necessário enxergar essa esfera social com cautela e estranhamento. A última parte das apresentações foi dedicada às indagações, poemas, imagens, citações, ou quaisquer outros tipos de texto que pudessem deixar uma reflexão para a turma a respeito do tópico discutido pelo grupo. Trago, a seguir, o slide de encerramento do grupo responsável por *language*.

Figura 10. Slide final (to think about – grupo *Language*).

To think about

After everything you saw in this presentation, do you think the Indigenous languages are forgotten or do you think they still exist but we don't see or think about them in our daily lives? Justify your answer.



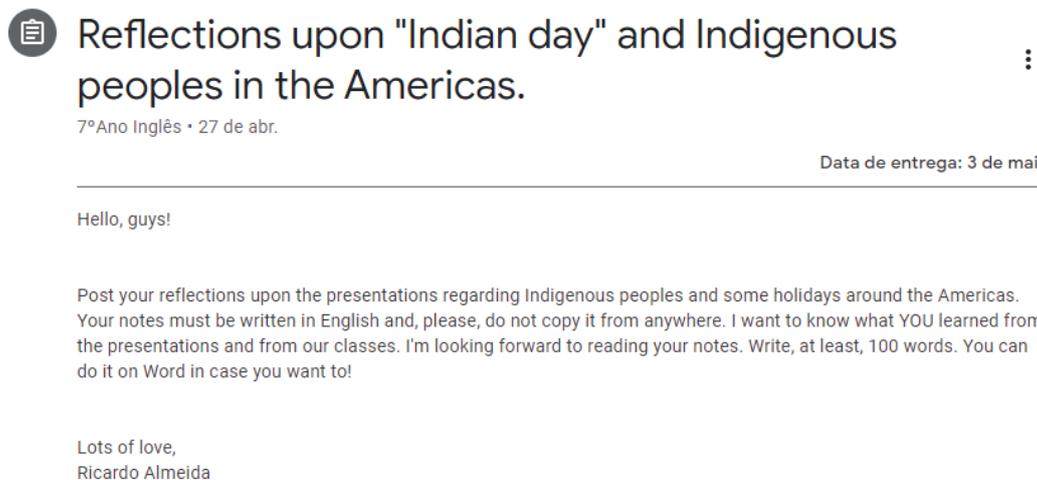
Fonte: Material das aulas.

Finalizar as apresentações com essas reflexões/provocações foi uma tentativa de suscitar nos grupos algum modo de (re)ligar os saberes que estavam sendo compartilhados a partir de outros gêneros, assim como propõe Sabota (2017). Com base na figura 10, é possível notar que o grupo elaborou uma pergunta instigante para a turma a respeito das línguas indígenas: “Após tudo o que viram nesta apresentação, vocês acreditam que as línguas indígenas são esquecidas (penso que o grupo fez uso de “são esquecidas” no sentido de “acabaram/morreram”) ou vocês acham que elas ainda existem, mas nós não vemos ou pensamos sobre elas em nosso dia-a-dia? Justifique sua resposta”. Muitos/as colegas deram suas opiniões a respeito do assunto e o momento de debate propiciado pelo grupo foi um dos mais fecundos, a meu ver.

Os aspectos que mais me chamaram a atenção nos posicionamentos dos/as estudantes foram a tensão e a desestabilização (ALMEIDA, 2017) no que diz respeito ao conceito de língua/gem. Inspirados/as pela apresentação do grupo e pelas associações feitas pelos/as indígenas nos vídeos, os/as estudantes disseram ser esta sagrada, vital, importante, poderosa, porém esquecida pelos brancos. Naquele instante, a língua/gem não foi compreendida como sistema fechado e cheio de regras a serem memorizadas e aplicadas em nosso cotidiano, mas, sim, uma entidade viva que nos constitui e cria coisas no mundo, além dele próprio. A seguir, apresento a última etapa do percurso didático.

Terceira etapa: Agora é a sua vez! O que as aulas com/sobre os povos indígenas (re)significaram para/em você?

A última parte do percurso didático teve por objetivo a produção de textos críticos a respeito do que foi proposto e realizado nas três aulas que tivemos sobre/com os/as indígenas e as suas relações com os temas *Christopher Columbus*, *language*, *reservation* e *thanksgiving*.

Figura 11. Direcionamentos para a produção dos textos críticos.

Reflections upon "Indian day" and Indigenous peoples in the Americas.

7ºAno Inglês • 27 de abr.

Data de entrega: 3 de mai.

Hello, guys!

Post your reflections upon the presentations regarding Indigenous peoples and some holidays around the Americas. Your notes must be written in English and, please, do not copy it from anywhere. I want to know what YOU learned from the presentations and from our classes. I'm looking forward to reading your notes. Write, at least, 100 words. You can do it on Word in case you want to!

Lots of love,
Ricardo Almeida

Fonte: Material produzido pelo professor.

Os textos críticos começaram a ser escritos em sala e os/as estudantes puderam finalizar as suas produções em casa. Para esta atividade especificamente, pedi para que trabalhassem individualmente, pois o objetivo que eu tinha em mente era compreender de que maneiras as aulas sobre os/as indígenas afetaram cada um/uma deles/as. Para minha grande surpresa, a maioria dos/as estudantes não economizou tinta nem energia (para aqueles/as que fizeram o trabalho no computador) na hora de redigir suas reflexões, ultrapassando em centenas o mínimo de palavras sugerido por mim (cem). Poucos/as estudantes não entregaram (cinco no total de trinta e quatro) suas reflexões ou apresentaram textos que fugiram da proposta solicitada. Dito isso, acredito que a atividade teve seu objetivo alcançado.

No que concerne às habilidades de leitura, escrita, produção oral e compreensão auditiva em língua inglesa, grande parte dos/as estudantes, como mencionado anteriormente, já eram capazes de mobilizar diversos repertórios em língua inglesa, o que contribuiu para que as atividades geralmente ocorressem em inglês. Contudo, volto o meu olhar para aqueles/as que ainda enfrentam dificuldades na língua e afirmo que uma das melhores surpresas que tive durante essa experiência foi a aproximação desses/as alunos/as tanto de mim quanto da língua inglesa. A seguir, teço algumas considerações transitórias sobre este percurso didático e o que ele significou para mim.

Considerações transitórias

Pensar e propor um percurso didático que tinha por objetivo problematizar a situação dos/as indígenas em território estadunidense não foi tarefa simples ou fácil, porém necessária. Os (des) caminhos trilhados pelos/as estudantes e por mim ao longo de nossa trajetória foram repletos de obstáculos e de desafios, mas o empenho de todos/as para concluirmos essa primeira etapa de nossa longa jornada nos permitiu arriscar movimentos, que ousou chamar aqui de decoloniais.

Prefiro entender assim porque a construção de propostas que visam interromper a colonialidade e suas múltiplas dimensões em contextos privados de ensino são raramente vistas, principalmente no que diz respeito à educação linguística em língua inglesa no ensino fundamental II. Nesse sentido, argumento que a iniciativa de trazer a questão indígena para dentro desses espaços é necessária e se constitui como tentativa de, pelo menos, girar o nosso olhar para outros modos de ser/existir/aprender/sentir com o mundo e com os seus diferentes povos. Os trabalhos elaborados e apresentados em classe, as problematizações realizadas no decorrer das quatro aulas e as reflexões escritas pelos/as estudantes ao término do nosso curto itinerário também apresentaram movimentos interessantes sobre os modos como os povos indígenas passaram a ser compreendidos por eles/elas naquele momento.

Embora o objetivo deste artigo não tenha sido o de discutir o material empírico contido

nas reflexões escritas pelos/as aprendizes ao término das apresentações, não posso deixar de mencionar algumas considerações importantes recorrentes em seus textos. Para muitos/as, *Cristopher Columbus* deixou de ser, pelo menos naquela ocasião, o descobridor da América para ser compreendido como assassino de indígenas e invasor de suas terras. Os Estados Unidos da América deixaram de ser um país monolíngue, posto que o grupo responsável por discutir língua/gem na perspectiva dos povos originários trouxe vários exemplos de línguas indígenas que ainda sobrevivem a despeito do linguicídio em massa que ocorre no país desde as primeiras invasões europeias. As reservas indígenas deixaram de ser compreendidas como lugares de paz, conforto e proteção para se tornarem espaços de sofrimento, abandono, vícios e até mesmo suicídio entre jovens indígenas. Com base no material trabalhado em classe, aprendemos que os governantes desse país que se diz de primeiro mundo cerceia a liberdade dos seus povos originários reduzindo cada vez mais seus territórios e minando a cultura, a língua/gem, o saber e a memória dessas pessoas. O Dia de Ação de Graças também parece ter sido ressignificado após as aulas. Afinal, como vimos em um dos vídeos assistidos em sala, o *thanksgiving*, em sua origem colonial, tinha por objetivo celebrar a morte de milhares de indígenas, e não agradecer pelas boas colheitas como muitas vezes nos é inculcado.

Por fim, não poderia finalizar este texto sem agradecer e ressaltar que nada do que foi apresentado aqui seria possível não fosse a memória que meu pai resgatou de sua mãe com ascendência indígena e de seu pai negro (meus avós), em uma de nossas conversas ainda durante a pandemia do novo coronavírus, em 2021. Sendo neto de uma avó com sangue indígena, de um avô negro, e filho de um pai negro e também de ascendência indígena, eu não poderia negligenciar a brecha que vi no “dia do índio” para me engajar na luta por justiça social e cognitiva (SANTOS, 2007) por essas pessoas. Finalizo este texto na esperança de que a sala de aula de línguas possa ser sempre espaço de problematização, reivenção e ressignificação enquanto houver inverdades sendo disseminadas a respeito dos nossos povos originários ou de quaisquer outros povos que sofrem em consequência de ranços coloniais.

Referências

ALMEIDA, R. R. **Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações.** Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília. n. 11, p. 89-117. mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês.** 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 6. p. 45-65, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 2014.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, p. 455-491, 2010.

GROSGOUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge.** n. XI, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <http://scholarworks.umb>

edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/. Acesso em: 02 set. 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LOPES, A. C. Teorias críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Caderno de Pesquisa [online]**, vol. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, p. 59-85, 2004.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROFÓGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, W. The Decolonial Option. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, p. 105-152, 2018.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-44, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008.

PENNYCOOK, A. D. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. D. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. D. Thirteen ways of looking at a Blackboard. In: PENNYCOOK, A. D. **Language and mobility: unexpected places**. Bristol: Multilingual Matters, p. 127-149, 2012.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2. p. 353-372, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, p. 107-130, 2005.

REIS, P.; JORGE, M. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. **Gláuks - Revista De Letras E Artes**, 20(1), p. 49-63, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47677/gluku.v20i1.173>

REZENDE, T. D. Posfácio. In: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de**

línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, p. 279-289, 2017.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA DA SILVA, V.; SOUZA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Glúks - Revista De Letras E Artes**, 20(1), p. 15-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161>.

SABOTA, B. Formação de professores de língua estrangeira: uma experiência de pesquisa-ação no estágio supervisionado de língua inglesa. *In*: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (org.). **Pesquisa-ação & formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa**. 1. ed. Anápolis, Editora da UEG, p. 43-65, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. **Review (Fernand Braudel Center)**, p. 45-89, 2007.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas:** teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a metaphor. **Decolonization: Indigeneity, education & society**, v. 1, n. 1, p. 1-40, 2012.

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

Recebido em 15 de março de 2022

Aceito em 22 de abril de 2022